

**Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т. Г. Шевченка**  
Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв  
Кафедра мов і методики їх викладання

## Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня: «магістр»  
на тему:

**«ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ТЕКСТАМИ РІЗНИХ  
ТИПІВ»**

Виконала:  
студентка VI курсу, 61 групи  
Спеціальності 013 «Початкова освіта»  
Коновець Ірина Олександрівна

Науковий керівник:  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Михайленко Олена Вікторівна

Роботу подано до розгляду « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 року.

Студентка

\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

Науковий керівник

\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри *дошкільної та початкової освіти*  
протокол № \_\_\_\_\_ від « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри

\_\_\_\_\_ (підпис)

Ірина ТУРЧИНА

(прізвище та ініціали)

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>4</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів.....</b>	<b>10</b>
1.1. Текст і його функціонально-семантичні та структурні особливості.....	10
1.2. Психолого-педагогічні й психолінгвістичні основи процесу формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів.....	26
1.3. Аналіз типових освітніх програм і навчально-методичної літератури з проблеми дослідження .....	37
Висновки до розділу 1.....	54
<b>РОЗДІЛ 2. Система вправ і завдань для формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів та експериментальна перевірка її ефективності.....</b>	<b>56</b>
2.1. Стан проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів у шкільній практиці.....	56
2.2. Експериментальна система вправ і завдань для формування мовленнєвої компетентності учнів 3 класу в процесі роботи над текстами різних типів ...	66
2.3. Перевірка й аналіз результатів педагогічного експерименту.....	76
Висновки до розділу 2.....	80
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>82</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>85</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>92</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

**ЗЗО** – заклад загальної середньої освіти

**ССЦ** – складне синтаксичне ціле

**НУШ** – Нова українська школа

**ЕК** – експериментальний клас

**КК** – контрольний клас

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі реформування освіти в Україні початкова її ланка перейшла на новий зміст і структуру. Упровадження методик особистісно і компетентнісного орієнтованого навчання й виховання, всебічного розвитку особистості дитини, її творчих здібностей визнано пріоритетними чинниками забезпечення якості початкової освіти, що відображено в низці нормативних документів – Концепції «Нова українська школа» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), типових освітніх програмах (2018, 2019).

Урахування основних положень зазначених документів у шкільній практиці зумовлює перегляд усталених стратегій навчання мови і мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти, зокрема переорієнтацію на посилення практичної спрямованості процесу оволодіння рідною мовою, підпорядкування процесу засвоєння мовної теорії інтересам мовленнєвого розвитку школярів, формуванню в них ключової комунікативної компетентності.

У Державному стандарті початкової освіти (2018) зазначається, що основною метою вивчення української мови є формування комунікативної та інших ключових компетентностей, розвиток особистості дитини із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного та національного самовираження, послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; а також збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей школярів [21, с. 127].

У методиці навчання української мови проблема мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку досліджувалася ще у дореволюційний період (роботи М. Бунакова, І. Срезневського, Д. Тихомирова, К. Ушинського та ін.). Починаючи з 20-30 рр. ХХ ст. у

вітчизняній лінгводидактиці питання формування в учнів початкових класів мовленнєвих умінь і навичок, зокрема текстотворчих, розробляли С. Русова, В. Сухомлинський, В. Мельничайко, М. Плющ, Н. Грипас, М. Вашуленко, Л. Варзацька та ін. В останні десятиліття простежується зростання інтересу науковців до проблеми розроблення ефективних підходів (комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, особистісно орієнтованого, компетентісного) до навчання мови і розвитку мовлення здобувачів початкової освіти (дослідження В. Бадер, Н. Грони, К. Пономарьової, О. Петрук та ін.).

Аналіз сучасних дисертаційних досліджень засвідчив, що предметом наукових пошуків науковців є різні аспекти проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів: розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів на функціонально-стилістичній основі (Бадер В. [2]), розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови (Будій Н. [3]), підготовка майбутніх учителів до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь (Грона Н. [19]), розвиток мовленнєвих умінь учнів у процесі вивчення граматичного матеріалу на функціонально-комунікативній основі (Петрук О. [45]), наступність у навчанні опису дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Порядченко Л. [46]), методика формування в учнів 3-4 класів стилістичних умінь у процесі роботи над текстами різних типів (Янко Н. [76]) та ін.

Наші спостереження за освітнім процесом на уроках української мови, анкетування і бесіди з учителями початкових класів, аналіз результатів контрольних зрізів щодо оволодіння учнями різними видами мовленнєвої діяльності дають підстави стверджувати, що проблема формування мовленнєвої компетентності як важливого складника комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти потребує поглибленого вивчення.

Отже, актуальність нашого дослідження зумовлена, *по-перше*, соціальною значущістю проблеми опанування рідної мови як важливого засобу пізнання, спілкування та впливу; *по-друге*, потребою подальшого розроблення засадничих положень реалізації компетентнісного підходу на уроках української мови в початковій школі; *по-третє*, важливістю і необхідністю підвищення культури мовлення дітей молодшого шкільного віку, багатоаспектністю процесу формування в них комунікативної компетентності. З огляду на зазначене вище, було обрано **тему нашого дослідження** – *«Формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів»*.

**Мета дослідження** полягає у визначенні типології, доборі й систематизації вправ і завдань, що сприяють формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів, експериментальній перевірці їх ефективності.

Відповідно до теми і мети наукового дослідження було поставлено такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні засади проблеми формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти у процесі роботи над текстами різних типів на основі аналізу наукової літератури.

2. Проаналізувати типові освітні програми, навчальний матеріал підручників з української мови для учнів початкових класів у розрізі досліджуваної проблеми.

3. Вивчити й узагальнити стан проблеми в практиці навчання української мови в початковій школі; визначити критерії та рівні сформованості в учнів 3 класу мовленнєвої компетентності на матеріалі текстів різних типів.

4. Описати типологію, дібрати і систематизувати вправи та завдання, що сприяють формуванню мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти у процесі роботи над текстами різних типів.

5. Здійснити експериментальну перевірку ефективності запропонованої системи компетентнісно орієнтованих вправ і завдань.

**Об'єкт дослідження** – процес формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти на уроках української мови.

**Предметом дослідження** є система вправ і завдань з формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів.

Для реалізації мети і завдань дослідження застосовувалися такі **методи наукового пошуку**:

– *теоретичні*: аналіз й узагальнення лінгвістичної, психолого-педагогічної, психолінгвістичної та лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження; теоретичне осмислення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів початкової школи для з'ясування стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці; аналіз нормативних документів і чинних підручників з української мови для учнів початкових класів у розрізі проблеми дослідження;

– *емпіричні*: цілеспрямовані спостереження за освітнім процесом і аналіз уроків української мови в 3 – 4 класах; анкетування й бесіди з учителями початкової школи; аналіз контрольних зрізових завдань і творчих робіт учнів із метою діагностування рівнів засвоєння елементарних мовленнєвих понять та сформованості мовленнєвих умінь у здобувачів початкової освіти; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи); кількісний і якісний аналіз здобутих даних для перевірки ефективності запропонованої системи компетентнісно орієнтованих вправ і завдань.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментально-дослідна робота проводилася на базі ЗЗСО № 27 м. Чернігова. На різних етапах експериментом було охоплено 61 учень 3-х класів. В анкетуванні взяли участь 20 учителів початкових класів ЗЗСО м. Чернігова і Чернігівського району.



**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати наукового дослідження доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних інтернет-конференціях*: «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2021), «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2021); *всеукраїнській з міжнародною участю*: «Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти» (Чернігів, 2021); *інтернет-конференції молодих науковців і студентів* «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи» (м. Івано-Франківськ та ін. міста України, 2020); на засіданнях кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (2021).

**Публікації.** За матеріалами дослідження опубліковано 2 наукові публікації, із них – 2 тези (у співавторстві): 1) «Компетентнісно орієнтовані завдання з формування текстотворчих умінь учнів початкової школи»; 2) «Дослідження стану проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів».

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (77 найменування на 7 сторінках), 4 додатки (на 15 сторінках). У роботі вміщено 5 таблиць, 2 діаграми. Загальний обсяг роботи становить 106 сторінок, із них основного тексту – 84 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ  
МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ

**1.1. Текст і його функціонально-семантичні та структурні особливості**

Формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти – багатогранний і водночас складний процес, в основу якого покладено сприймання, елементарний аналіз і редагування, відтворення та створення учнями власних висловлювань різних типів, стилів і жанрів. Лінгвістичні засади такої роботи на уроках української мови в початковій школі становлять основні поняття й категорії лінгвістики тексту. Для нашого дослідження найважливішими з них вважаємо такі: *«текст»*, *«категоріальні ознаки тексту»*, *«тема»*, *«структура тексту»*, *«складне синтаксичне ціле»*, *«абзац»*, *«головна думка тексту»*, *«типи текстів»*.

Незважаючи на те, що лінгвістика тексту як мовознавча наука виникла ще в 60-х рр. ХХ ст., єдиного, загальноприйнятого визначення її основного поняття й донині не існує. У сучасних дослідженнях «текст» (від латинського *textum* – «зв'язок», «поєднання», «тканина») тлумачиться по-різному: як максимальна одиниця мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовленнєвої діяльності; одиниця, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання і збереження інформації; сума, сукупність або множина фраз; структурна та смислова єдність та ін. [29, с. 31].

У «Новому тлумачному словнику української мови» (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко) подаються такі значення лексеми «текст»: 1) відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця,

документ, пам'ятка тощо; 2) зміст певного словесного твору; 3) основна частина друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків і т. ін.; 4) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо; 5) шрифт, розміром близько 8 мм [42, с. 57].

У сучасній енциклопедії «Українська мова» (за ред. І. Муромцева) текст розглядається як «писемна або усна група речень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, спільною темою, що становить собою логічне висловлювання» [68, с. 355].

П. Дудик визначає текст як «письмовий або усний мовленнєвий масив, найчастіше багатослівна семантична й граматична єдність, утворена одним чи кількома реченнями, що виражають завершену думку» [23, с. 278].

На думку К. Шульжук, текст – об'єднаний і змістом, і граматично писемний або усний мовленнєвий масив, основними показниками якого є цілісність та масивність [74, с. 372].

Ф. Бацевич і А. Загнітко тлумачать це поняття, беручи до уваги положення комунікативної лінгвістики: «Текст – це результат спілкування (комунікації), його структурно-мовна складова і одночасно реалізація; структура, у яку втілюється дискурс після свого завершення» (Ф. Бацевич [4, с. 147]); «... текст – породження комунікативно-пізнавальної діяльності, її утворення і продукт»; «Текст як цілісна комунікативна одиниця – певна система комунікативних елементів, функціонально (для відповідної конкретної мети) об'єднаних в єдину замкнуту ієрархічну структуру спільною концепцією або задумом (комунікативною інтенцією)» (А. Загнітко [28, с. 30–31]).

А. Мамалига здійснює аналіз поняття «текст» в різних аспектах. Як зазначає науковець, у семантичному плані текст сприймається як «закінчене, зв'язне змістове ціле»; у плані мовленнєвої діяльності – це «результат цілеспрямованого мовленнєвого акту, безпосередньо сама мовленнєва діяльність, підпорядкована певному комунікативному завданню»; за прагматичним тлумаченням текст – «інструмент мовної комунікації між

відправником та одержувачем», а з інформативного погляду – “зображення світу” з різним ступенем об’єктивності» [37, с. 456].

Значна кількість дослідників звертає увагу на структурну організацію тексту і розглядає його як «висловлення, що складається з усно чи писемно оформлених кількох чи багатьох речень, характеризується змістовою і структурною завершеністю та певним ставленням автора до змісту висловленого» [48, с. 310]; «послідовність мовленнєвих одиниць: висловлювань, абзаців, розділів і т. ін.» [64, с. 21].

На наш погляд, Н. Пасік пропонує найбільш обґрунтоване, багатоаспектне тлумачення поняття: «Текст – це закінчене мовленнєве утворення, змістова структурно-граматична єдність, об’єктивована в усній чи письмовій формі, утворена за законами даної мови, що має автономний зміст, характеризується замкнутістю, зв’язністю, складається з ряду надфразних єдностей, об’єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку, і має певну прагматичну настанову» [47, с. 22].

Як пояснюють лінгвісти, така різноплановість визначень тексту як одиниці найвищого рівня мовної системи зумовлена низкою причин. На думку О. Селіванової, основними з них є такі: 1) абсолютизація структурної організації тексту і граматичних засобів зв’язності; 2) формально-структурна, жанрово-стилістична різноманітність текстів і специфіки способу їх репрезентації; 3) багатоплановість підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, структурний, когнітивний та ін.); 4) звуження функції тексту до рівня складника комунікативного процесу; 5) абсолютизація у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту [63, с. 491–492].

Крім того, окреслюючи поняття «текст», більшість науковців (Кочан І. [29], Мамчур Л. [38], Янко Н., Паршукова М. [78] та ін.) констатує, що в сучасній лінгвістиці текстом називають абсолютно різні висловлювання, часто не співвідносні ні за структурою, ні за обсягом, ні за

способом викладу інформації. З одного боку, текстом вважають «висловлювання, що складається з одного або декількох речень, які є окремим елементом комунікації (прислів'я: *Діло майстра величає*; заклики: *Любіть Україну!*; крилаті вислови: *Учитесь, читайте, і чужому научайтесь, й свого не цурайтесь*; загадки: *Через воду він проводить, а сам з місця вік не сходить* та ін.), а з іншого – складне структурно-семантичне утворення на зразок повісті, епопеї тощо» [78, с. 430].

У шкільному курсі мови термін «текст» застосовується для позначення відрізка мовлення, що має специфічне мовне оформлення та характеризується смисловою і граматичною цілісністю, функціонально-стилістичною спрямованістю. У нашому дослідженні розглядаємо *текст* як основну комунікативну одиницю, продукт мовленнєвої діяльності, аналіз, сприймання-розуміння, відтворення і створення якого є засобом формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів.

Для тексту як одиниці найвищого рівня мовної системи властива низка ознак та якісних характеристик. Розглянемо детальніше лише ті, які, на наш погляд, є найбільш важливими для організації ефективної роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів. До таких категоріальних ознак тексту відносимо *інформативність, цілісність, зв'язність, членованість, лінійність, модальність, завершеність*.

Значна кількість науковців (Єщенко Т. [26], Кучеренко І., Мамчур Л. [30], Лобчук О. [36], та ін.), спираючись на дослідження російського мовознавця І. Гальперіна, розглядають *інформативність* як найважливішу категорію, притаманну лише тексту, й виділяють три основні види інформації в ньому: фактуальну, концептуальну і підтекстову. *Змістово-фактуальна інформація* містить повідомлення про певні факти, процеси, події, місце дії та її час тощо. *Змістово-концептуальна інформація*, як зазначають науковці, відображає авторський світогляд, його морально-етичні погляди й переконання, естетичні вподобання. Цей вид інформації розкриває

задум автора, хоча й не завжди чітко виражений словами. *Змістово-підтекстова інформація* – прихований смисл слів, словосполучень, речень. Вона впливає на концепт тексту, може відповідати задуму автора або суб'єктивному сприйманню і тлумаченню смислу реципієнтом (читачем чи слухачем) [26, с. 168; 30, с. 99; 36, с. 18; 38, с. 4].

У початковій школі інформативність тексту розглядається через розкриття його теми та головної думки, виділення ключових слів тексту, добір до нього заголовку, виявлення власного ставлення учнів до предмета мовлення, його оцінку чи експресивні характеристики.

*Тема* тексту – це те, про що говориться в ньому, тобто предмет мовлення. О. Лобчук зауважує, що для того щоб текст мав чітке тематичне спрямування, усі його складові частини повинні бути об'єднані однією темою [36, с. 18]. Процес розгортання загальної теми відбувається на рівні *мікротем*, які містять інформацію про те, що саме говориться в тексті про основний предмет мовлення і предмети, пов'язані з ним. Своєрідними «провідниками» теми тексту є *ключові (опорні) слова*. Вони відображають зміст тексту і допомагають відтворити його під час переказу. В усному мовленні ключові слова виділяються логічним наголосом.

*Головна думка* тексту – це відповідь на поставлене в темі запитання. За дослідженнями лінгвістів, у тексті найчастіше вона міститься на його початку або в заголовку (щоб налаштувати реципієнта на сприйняття інформації), у кінці тексту (щоб підбити підсумки), рідше – в іншій частині тексту [36, с. 18]. Оскільки головна думка в будь-якому висловлюванні розвивається, у тексті можна визначити «дане», або «відоме» (те, про що вже було сказано), і «нове» .

Для того щоб учням початкових класів було легше визначити тему й головну думку тексту, їм доцільно запропонувати дати відповіді на такі запитання: *про що говориться в тексті? що хотів сказати автор?*

Аналізуючи категоріальні ознаки тексту, дослідники Ф. Бацевич [4], Т. Єщенко [26], І. Кочан [29], І. Кучеренко, Л. Мамчур [30], М. Пентилюк,

О. Іващенко [48] та ін. важливого значення надають також *цілісності* та *зв'язності тексту*.

*Цілісність тексту*, або *когерентність* (від латин. слова *cohaerentia* – «зв'язок», «зчеплення»), може бути *змістовою*, *структурно-граматичною* та *комунікативною*. *Змістова (смістова) цілісність* полягає в єдності теми і змісту тексту. *Структурно-граматична цілісність* виявляється в єдності мовленнєвих типів, стилів і жанрів та забезпечується узгодженістю граматичних форм і зв'язків (особи, часу, порядку слів, способу дієслів-присудків). *Комунікативна цілісність* тексту репрезентована єдністю намірів комунікантів, мети мовлення та їх результатів [4, с. 149; 26, с. 143; 29, с. 33; 30, с. 99].

З когерентністю тексту тісно пов'язана категорія *завершеності*, тобто його формальна та змістова закритість, закінченість. Однак у сучасній лінгвістиці тексту обстоюється думка про те, що завершеність як вичерпне змістова і структурне вираження задуму автора притаманна лише конкретним текстам із визначеними межами. Л. Мамчур стверджує: «Існують тексти, які не завершені автором з певною метою – змусити комуніканта висловити своє ставлення до почутого або прочитаного, продовжити розкриття теми, певних подій у просторі і часі та ін.» [38, с. 4].

Розвитку теми тексту, забезпеченню його цілісності сприяє категорія *зв'язності*. Т. Єщенко вважає, що зв'язність тексту виявляється в семантико-граматичному, структурно-композиційному інтегруванні окремих його частин в словесну єдність, смислове ціле [26, с. 145]. Серед засобів зв'язності тексту виділяють мовні одиниці різних рівнів: *лексичні* (повторення слів, тематичні групи лексики, синоніми, антоніми, співвідношення видо-часових і способових дієслівних форм), *морфологічні* (уживання сполучників, сполучних слів, особових і вказівних займенників, деяких прислівників, модальних часток тощо), *синтаксичні* (порядок слів і частин складних речень, порядок розташування речень, уживання вставних слів, паралелізм частин складних речень тощо), *стилістичні* (градація, еліпс, неповні й

риторичні речення тощо), *ритмомелодійні* (інтонація, паузи, різні види наголосу та ін.). Зауважимо, що в сучасній лінгвістиці на позначення тих чи інших типів і засобів зв'язності в тексті все частіше використовують термін *когезія* (від латин. слова *cohaesus* – «зв'язаний», «зчеплений»).

Структурування тексту на відносно автономні частини, елементи називають *членованістю*, або *дискретністю*. У процесі членування тексту на частини науковці пропонують враховувати різні ознаки: глибинні й поверхові, концептуальні і методичні, змістові й технічні, об'єктивні та суб'єктивні. Так, *глибинне членування* тексту пов'язане з поділом на мікротеми, *поверхове* – з паузами. *Концептуальне членування* є логічним обґрунтуванням поділу тексту на частини, яке підпорядковується *методичній* меті – оформленню твору, реферату, формули тощо. *Змістове й технічне членування* тексту потребує відповідної поліграфічної рубрикації – оформлення заголовків, поділу на розділи, параграфи, пункти, абзаци тощо. *Об'єктивне і суб'єктивне членування* пов'язане з авторським задумом, його баченням дискретності, а тому насамперед застосовується в художніх текстах [19, с. 8; 29, с. 38].

До основних структурних одиниць тексту відносять складне синтаксичне ціле (ССЦ) і абзац. У вітчизняній лінгвістиці під «*складним синтаксичним цілим*» (або за іншою термінологією «*синтаксична єдність*», «*надфразна єдність*», «*прозова строфа*») розуміють сукупність двох і більше самостійно оформлених речень (висловлень), об'єднаних семантично і синтаксично в єдине смислове ціле [26, с. 154; 48, с. 310; 75, с. 628]. З огляду на свою складність означене поняття не використовується в початковому курсі мовно-літературної освіти, проте поділ тексту на частини, його аналіз відбувається саме з позицій ССЦ. Зокрема, у структурі складного синтаксичного цілого виділяють три основні частини: 1) зачин – початок думки, теми (найчастіше це одне, рідше два-три речення); 2) основну частину – розвиток, виклад теми; 3) кінцівку – підсумок усього вислову (теми). Водночас, як зауважують науковці (Н. Грона [40], Н. Пасік [47]) та



ін.), усі три частини наявні не в кожному складному синтаксичному цілому, хоча така будова ССЦ є найбільш типовою.

У вітчизняній лінгвістиці розрізняють *різні види зв'язку між реченнями*, що входять до складу ССЦ: ланцюговий (послідовний), паралельний, інтегративний, корелятивний, тематичний, контактний і дистантний. Складні синтаксичні цілі з паралельним і ланцюговим (послідовним) зв'язками компонентів є найбільш поширеними структурними типами ССЦ, що використовуються на уроках української мови в початковій школі. За *паралельного зв'язку речення* в ССЦ відносно самостійні, граматично не пов'язані з іншими; поєднані лише смисловими відношеннями, що зумовлюються семантичною структурою тексту. Такі ССЦ використовуються переважно для опису послідовно змінюваних, незалежних одна від одної подій, станів, картин, явищ чи дій, що відбуваються одночасно [76, с. 29]. За *ланцюгового зв'язку речення* в ССЦ характеризуються меншою самостійністю. Семантична цілісність такого типу складного синтаксичного цілого досягається шляхом повторення окремих елементів (лексичних повторів, уживання синонімів, перифраз) та заміни їх на особові й вказівні займенники, займенникові прислівники (він, вона, воно, вони, цей, ця, це, ці, там, тут, тоді та ін.) [73, с. 449].

Зауважимо, що складне синтаксичне ціле не можна ототожнювати з *абзацом*. Як стверджує І. Ющук, одне ССЦ «може охоплювати два або й три абзаци, і навпаки, в абзаці може бути дві або більше синтаксичних єдностей» [75, с. 636]. Більшість науковців (Дудик П. [23], Єщенко Т. [26], Загнітко А. [28] та ін.) вважає, що абзац виконує в тексті три основні функції:

- *логіко-сміслову*, яка полягає у відображенні логічних міркувань автора;
- *експресивно-емоційну*, що передбачає розкриття емоцій, почуттів автора, його ставлення до описуваного в тексті;
- *акцентно-видільну*, яка виявляється в бажанні автора виокремити в тексті найважливішу, на його погляд, інформацію.

На письмі абзац позначається відступом управо («червоним рядком»), а в усному мовленні – довшою паузою, ніж між двома реченнями. Поділ тексту на абзаци залежить від стилю і жанру твору, задуму автора, розуміння ним змісту і композиції тексту.

У дослідженнях І. Кочан, Л. Мамчур *лінійність тексту* розглядається як категорія, що дає змогу впорядкувати й організувати дискретні мовні одиниці в певну послідовність, спрямувати виклад думки в певному напрямі [29, с. 41; 38, с. 4]. Особливу увагу вчені звертають на взаємозв'язок лінійності тексту з категорією *континууму*, що в перекладі з латин. мови *continuum* означає «безперервний», «суцільний». Під континуумом тексту розуміють логічну послідовність фактів, подій, явищ, які розгортаються в часі й просторі, їх взаємозалежність [40, с. 9; 26, с. 144; 38, с. 4]. До того ж, як зазначає Н. Грона, таке розгортання подій і явищ відбувається неоднаково в текстах різних типів [40, с. 9].

Зв'язок змісту тексту з реальною дійсністю відображає категорія *«модальність»* (або *«референційність»*). На думку науковців (Грона Н., Єщенко Т., Кочан І. та ін.), ця ознака тексту виражає ставлення автора до предмета мовлення, його оцінку щодо реальності / ірреальності, можливості, необхідності або бажаності, достовірності повідомлення, значення ствердження / заперечення тощо [19, с. 9; 26, с.173-175; 29, с. 42].

Слід зазначити, що у зв'язку зі складністю і багатоплановістю тлумачення поняття «текст», у сучасній лінгвістиці залишається дискусійним і питання про його типологію. Дослідники пропонують диференціювати текст за різними критеріями – за участю комунікантів, за характером побудови, за формою мовлення, за функціонально-смісловим призначенням (типами мовлення), за стильовою приналежністю, жанрами тощо. Зважаючи на тему і мету нашого дослідження, зупинимося детальніше на різновидах текстів за формою і типами мовлення.

Залежно від форми реалізації мовлення текст може бути побудований в *усній* або *письмовій формі*. На думку А. Каніщенко і Г. Ткачук, «усний текст

є продуктом діалогічного чи монологічного мовлення, структурно-граматична організація якого визначається мовленнєвою ситуацією, безпосереднім контактом мовця зі слухачем» [69, с. 21]. У процесі його творення широко застосовуються інтонаційно-ритмічні й допоміжні невербальні засоби мови – міміка, жести тощо. Писемне ж мовлення, на відміну від усного, реалізується в авторських текстах, смислові й експресивні завдання яких передаються лише за допомогою слова. Зауважимо, що залежно від ситуації мовлення значна частина текстів може існувати як в усному, так і писемному варіантах; і лише «окремі тексти реалізуються тільки в писемній формі (епістолярні тексти, тексти художньої літератури, документи) або усній (імпровізовані промови, розповіді, фольклорні твори тощо)» [68, с. 355–356].

Від змісту й мети висловлювання залежить вибір функціонально-смислового типу тексту – *розповіді, опису, роздуму (міркування)*. У сучасній лінгводидактиці [40] науково доведено, що *розповідь* є найдоступнішим типом тексту для сприймання учнями початкових класів. У тексті-розповіді, як наголошують І. Кучеренко, Л. Мамчур [30], повідомляються певні факти і події, що розгортаються послідовно, ретроспективно, в часі (тобто мають початок, розвиток і кінець). До тексту цього типу можна поставити питання *що відбулося? що відбувається? що відбуватиметься?* «Відомим» («даним») у розповіді є назви предметів і осіб, що виконують дії, а «новим» – назви цих дій або подій. Для тексту характерними є такі мовні особливості: співвіднесеність видо-часових форм дієслів-присудків, уживання обставинних слів зі значенням часу і місця; зв'язок між реченнями – ланцюговий, рідше – паралельний.

У структурі цього типу тексту науковці виділяють декілька частин: 1) експозицію (ознайомлення з обстановкою, персонажами); 2) зав'язку (початок подій); 3) розвиток (розгортання) подій; 4) кульмінацію (найбільш напружений момент); 5) розв'язку (завершення подій).

«Залежно від джерела матеріалу, – як стверджує Т. Єщенко, – розповіді бувають укладені на основі життєвого досвіду, власних спостережень, навколишнього життя, екскурсій, творів за кінофільмами тощо» [26, с. 82]. У сучасній лінгвістиці розрізняють такі основні види розповіді, як власне розповідь (оповідання), повідомлення, відповідь, перелік, лист та ін. Наведемо приклади текстів-розповідей із підручників з української мови для учнів початкових класів:

1. *У Юрка загубився олівець. Незабаром урок, а олівця немає.*

*Усю перерву Юрко олівець шукав. І в портфелі понишпорив, і на парті пошукав, і у друзів запитав. Немає.*

*Пролунав дзвоник. Почався урок. Сів Юрко на стільчик і зойкнув (З підручника [8, с. 93]).*

2. *Хто там стрибає між кущами? Та то ж заєць шукає собі куточок для відпочинку! Стрибнув він до молоді дикої груші, погриз трохи кори і – просто до пенька. Вирив собі ямку під пеньком, ліг і задрімав (За Олександром Копиленком (З підручника [13, с. 128]).*

3. *Усі ви знаєте ромашку. З її квітів дівчата плетуть віночки та роблять букети. А чи знаєте ви, як ромашка потрапила до нас? Переселилася вона на нашу землю з Америки. Її насіннячко випадково потрапило із зерном на корабель. Воно перемандрувало через океан і проросло в наших ґрунтах. Ромашка призвичаїлася до наших умов, а ми до неї (З підручника [12, с. 128]).*

4. *У древніх слов'ян був красивий звичай. До святкування Нового року вони вирощували в діжках квітучу вишню. Деревце прикрашали іграшками, горіхами, яблуками. Поступово вишню стала замінювати зелена ялина (З підручника [52, с. 69]).*

Більшість дослідників (Грона Н. [40], Єщенко Т. [26], Кучеренко І., Мамчур Л. [30], Порядченко Л. [45] та ін.) розглядають *опис* як висловлювання про певні ознаки предмета, його тимчасові характеристики чи постійні якості, властивості, стани. На відміну від тексту-розповіді, як

зазначають дослідники, в описі немає сюжету, відсутні події й дійові особи. Зміст цього типу тексту відповідає на питання: *який? яка? яке? які?* «Відомим» («даним») в описі є назви об'єктів, а «новим» – їх ознаки, властивості, стан, місцезнаходження. Для реалізації головного завдання описових текстів – дати точне або яскраве уявлення про об'єкт мовлення – використовуються такі мовні засоби: прикметники й означальні прислівники, дієслова однієї видо-часової форми, однорідні члени речення, неповні еліптичні й номінативні речення, порівняння та ін. Основний тип зв'язку речень у цьому типі тексту – паралельний.

У композиційній будові тексту-опису розрізняють три частини: 1) загальне враження від об'єкта, що описується, або просто вказується об'єкт опису; 2) характеристика його ознак, якостей, стану чи властивостей; 3) узагальнення, висновок. Зауважимо, що наявність останньої частини не є обов'язковою, у тексті вона може бути відсутня.

Залежно від об'єкта мовлення описи бувають пейзажні (опис природи), портретні (опис людини), описи інтер'єру (описи споруд та їх приміщень), характеристика людини, предметів, явищ. З огляду на мету і сферу вживання мовлення виділяють такі різновиди описів: художній (об'єкт зображується емоційно, образно, яскраво), науковий (об'єкт зображується точно, логічно, послідовно) і діловий (характерні точність, послідовність викладу і відповідність фактам). Крім того, у сучасній лінгвістиці розрізняють статичний (об'єкт у спокої) і динамічний (об'єкт у русі, розвитку) описи. Нижче подаємо приклади текстів-описів різних видів для дітей молодшого шкільного віку:

1. *Над квітками кружляє джмелик, схожий на вертоліт. Весь чорний, мов вуглинка. На спинці та голівці – дві плямки, мов пелюсточки квітки. А над ними дужими пропелерами мерехтять крильця. «Джу-джу-джу!» – дзвінко гуде джмелик. – Джу-джу!».*

*За Сергієм Носанем (З підручника [13, с. 131]).*

2. *Іванкові подарували пенал. Великий, дерев'яний. Синього кольору із золотавою смужкою. У ньому багато відділень. Найменше – для м'яких гумок. Найдовші – для гострих олівців. А найширше – для різних ручок (З підручника [8, с. 92]).*

3. *У Наталочки очі як черешні, що вистигають у рясних полтавських садах. Великі, круглі, темні. І личко кругленьке, смаглявеньке. Дідусь та і називає її «Моя черешенька».*

*Оксана Іваненко (З підручника).*

4. *Є в Києві дві найвідоміші вулиці – Хрещатик і Андріївський узвіз. Хрещатик – широка центральна вулиця, насичена готелями, ресторанами. Андріївський узвіз – старовинна звивиста вуличка з маленькими кав'ярнями, сувенірними крамницями, виставками картин (З підручника [52, с. 141]).*

5. *Неначе в молочній повені затонув ранковий світ. І скрізь розіллялося густе біливо туману – завмерло і не зворухнеться в зимових полях.*

*А потім, коли в небо викотиться повний місяць, то сніг знову грає білим сяйвом, знову холодним молоком розливається докруг. І тоді іній знову оживає.*

*Євген Гуцало (З підручника).*

6. *Загубився песик. Кличка – Рекс. Він коричневий з великими чорними плямами на боках. Вуха висячі, довгі; ліве – з чорним кінчиком. Лапи – короткі, темно-коричневі.*

На думку науковців (Грона Н. [40], Донченко Т. [24], Кучеренко І., Мамчур Л. [30], Пентиліук М. [49] та ін.), **міркування** (або **роздум**) – це висловлювання про причини якостей, ознак, подій. Текст цього типу ґрунтується на умовиводах і переконаннях автора з певної теми, розкритті причиново-наслідкових зв'язків. До нього можна поставити питання: *чому?* «Відоме» («дане») і «нове» в міркуванні не визначається.

Серед найхарактерніших мовних особливостей тексту-роздуму І. Кучеренко, Л. Мамчур називають такі: переважна більшість приєднувальних, складних конструкцій; широке використання

складнопідрядних речень із підрядними причини, мети, умови, наслідку; уживання вставних слів і словосполучень (наприклад: *таким чином, отже, по-перше, по-друге, на мою думку, наприклад, мені здається* тощо) [30, с. 96].

Основний тип зв'язку речень у тексті – ланцюговий.

Для текстів-міркувань характерна специфічна структура: 1) теза (думка, істинність якої треба довести); 2) розвиток тези та її доведення (основна частина тексту з аргументами для обґрунтування правильності тези); 3) висновок (узагальнювальна частина, підсумок на основі доведення). Водночас науковці звертають увагу на те, що підтвердження або спростування тези може здійснюватися двома способами: індуктивним (від часткового, конкретного до загального) і дедуктивним (від загального до конкретних висновків). «При індуктивному способі спершу розглядають й аналізують факти, а потім уже роблять висновок, формулюють головну думку; при дедуктивному – навпаки: висловлену думку підтверджують аргументами» [24, с. 25]. А отже, послідовність частин в індуктивному роздумі буде такою: вступ – факти й міркування, що обґрунтовують основну думку – теза – висновки. Структура дедуктивного роздуму буде зворотньою: вступ – теза – факти й міркування, що обґрунтовують основну думку – висновки. З огляду на конкретні обставини й мету висловлювання у тексті-міркуванні теза чи висновок можуть бути відсутніми.

Т. Єщенко пропонує виділяти чотири основні підтипи роздумів: «текст-доведення, метою якого є з'ясування істинності тези; текст-спростування, покликаний розкрити хибність тези; текст-підтвердження, бо емпіричне доведення, побудований на підставі фактів; текст-обґрунтування, що встановлює доречність дій та їх мотивування» [26, с. 85].

У чинних підручниках з української мови для учнів початкових класів більшість текстів-міркувань, побудовані дедуктивним способом. Наприклад:

1. *Летючі миші – унікальні тварини. По-перше, це одні з найменших ссавців на Землі. По-друге, летючі миші можуть знижувати або підвищувати температуру тіла до температури середовища, залишаючись*

при цьому живими і здоровими. По-третє, це єдині дрібні тварини, які живуть дуже довго і народжують на рік усього по одному-двоє дитинчат.

Щоб ці рукокрилі ссавці не зникли, їх занесено до Червоної книги України.

За Ярославою Межжеріною (З підручника [12, с. 20]).

2. Чи треба оберігати ліс? Звісно ж! Ліс є рідним домом і годувальником для тварин. Захисником від вітру для поля. Другом річки та її мешканців – якщо гине ліс, то й річка незабаром пересихає.

Тому кожне дерево, кожен кущ треба берегти і насамперед – від вогню (З підручника [11, с. 12]).

3. Київ називають зеленою столицею. А знаєш чому? Бо Київ потонає в зелені дерев. У ньому понад сімдесят парків, багато скверів, алей. Його вважають одним із найзеленіших міст у світі (З підручника [52, с. 141]).

Своєрідним різновидом тексту-роздуму є *есе* (від франц. *essai*, що означає «спроба»). Есе – це тип висловлювання, у якому подаються «розмірковування, думки автора про певний предмет, подію, вчинок, власні почуття» [56, с. 1]. Від міркування есе відрізняється тим, що не містить твердження, яке потребує доведення. «Для передання особистісного сприйняття світу, – як зауважують М. Греб, Н. Грона, – автор такого твору може наводити приклади, проводити паралелі, добирати аналогії, використовувати різноманітні асоціації, проявити уяву і фантазію. Текст може містити авторські роздуми, ліричні відступи, описи тощо» [20, с. 146–147].

Тексти-есе можуть бути створені в художньому або публіцистичному стилі. А тому серед основних ознак цього типу мовлення лінгвісти називають емоційність, експресивність, образність, аргументованість і переконливість, авторську індивідуальність. В есе широко використовуються засоби художньої виразності: метафори, алегоричні і притчові образи, символи, порівняння, неповні речення, питальні й окличні конструкції, риторичні звертання і запитання.



Композиційна структура есе, порівняно з іншими типами мовлення, є більш довільною, кінцівка-висновок може бути відсутньою.

Прикладами текстів-есе можуть бути такі тексти:

1. *У кожного є своя заповітна мрія. Хтось хоче мати кошеня, хтось – планишет, а ще хтось – поїхати на море.*

*Я колись теж про таке мріяла... А знаєте, чого найбільше хочу я зараз? Я хочу миру на своїй рідній землі, своїй квітучій Україні.*

*Бо коли буде мир і спокій, то можна буде здійснити мрії всіх дітей (З підручника [12, с. 17]).*

2. *Люблю осінь. Ви запитаєте чому?*

*Правду кажучи, я й сама не знаю. Можливо, тому, що першого вересня школярки з новими портфеликами йдуть уперше до школи. Срібно кличе за парти дзвоник, обв'язаний кольоровою стрічкою, у руках першокласниці. Так, це незабутня хвилина дитинства!*

*Осінь ще чарує мене своїми кольорами. Коли на деревах затріпочуть, наче пташка, перші жовті листочки, потім червоні, багряні, золоті, мені здається, що наш сад найкращий у світі.*

*М. Людкевич (З підручника [11, с. 11]).*

3. *Я проходила під каштаном. Раптом на мене посипались пелюсточки його квітів.*

*Цікаво, чому каштан посипав їх на мене? Вирішив погратися зі мною? Чи хотів, щоб я звернула увагу на його красу?*

*Та, як би не було, мені сподобався цей пелюстковий дощик (З підручника [52, с. 146]).*

Підсумовуючи зазначене вище, слід звернути увагу на те, що тексти одного типу вживаються рідко. Як зазначають науковці, «найчастіше описи включаються в розповідь або пов'язані з міркуваннями, розповідь може містити елементи роздуму» [76, с. 38].

Отже, аналіз лінгвістичної літератури з проблеми нашого дослідження дає змогу зробити такі висновки:

– текст – складне й водночас багатогранне поняття, під яким у лінгвістиці розуміють комунікативну одиницю найвищого рівня мовної системи зі своєрідною змістовою й структурно-композиційною організацією;

– до основних категоріальних ознак тексту відносять цілісність, зв'язність, інформативність, членованість, лінійність, модальність, відносну структурно-сміслову завершеність;

– найменшими компонентами тексту є складне синтаксичне ціле (ССЦ) і абзац;

– більшість ССЦ має три взаємопов'язані структурно-композиційні частини: зачин, основну частину і кінцівку;

– існують різні види зв'язку окремих речень у ССЦ. Найбільш поширеними з них вважають ланцюговий (послідовний) і паралельний зв'язки;

– з огляду на функціонально-сміслові призначення текст може бути створений в усній або письмовій формі у вигляді розповіді, опису, міркування, есе. Кожному з типів мовлення характерні свої структурно-композиційні особливості й мовні засоби оформлення думки.

## **1.2. Психолого-педагогічні й психолінгвістичні основи процесу формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів**

Для розроблення ефективної системи формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти у процесі роботи над текстами різних типів важливо з'ясувати психолого-педагогічні й психолінгвістичні особливості та закономірності освітнього процесу на уроках української мови.

Формування й удосконалення мовленнєвої компетентності учнів початкової школи є предметом дослідження не тільки лінгвістики, але й психології, оскільки вироблення мовленнєвих умінь і навичок

супроводжується цілим комплексом психічних процесів і дій. Психологічними умовами формування в учнів початкових класів вищезазначеної компетентності є врахування їх вікових особливостей та психолого-дидактичних чинників розвитку мовлення. У дитини молодшого шкільного віку змінюється її особистість, пізнавальні й розумові можливості, сфера емоцій і переживань, коло інтересів. За умови зацікавленості, активної діяльності школярів, відбору продуктивних методів і прийомів навчання української мови вчителем формування мовленнєвої компетентності буде ефективним. Навчання мови й мовлення здобувачів початкової освіти можливі лише на основі розвитку образного мислення, уваги, пам'яті, уміння бачити факти, порівнювати їх, узагальнювати, синтезувати, конкретизувати й абстрагувати. Саме мовлення репрезентує людину, її фаховість, рівень освіченості та культури, ступінь усвідомлення себе громадянином своєї держави.

Спираючись на дослідження Н. Бібік [43], Л. Калмикової, [34]. К. Пономарьової, [55]. В. Чумака [72] та ін. розглянемо вікові особливості розвитку психічних процесів і мовлення здобувачів початкової освіти.

Як зазначають дослідники, «у дітей 6-річного віку процес *сприймання* готовий до переходу на якісно інший рівень: виникає можливість формування складних еталонів, які ґрунтуються на взаємно підпорядкованих ознаках» [43, с. 30]. Сприймання учнів початкових класів переважно мимовільне, фрагментарне, тісно пов'язане з практичною діяльністю, емоційне. У дітей формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності під керівництвом вчителя, наприклад: самостійне розглядання наочних об'єктів, ведення щоденників спостережень та ін. види самостійної роботи [72, с. 61].

На думку Л. Калмикової, сприймання учнями мовлення передбачає встановлення змісту мовленнєвого висловлювання. Сприймання має два варіанти: сприймання усного мовлення (аудіювання) і сприймання записаного, надрукованого мовлення (читання) [61, с. 57].

Отже, щоб сприймання здобувачів початкової освіти розвивалося необхідно вчити їх виявляти істотні ознаки, властивості явищ і предметів.

У дітей молодшого шкільного віку *увага* мимовільна, нестійка. Учні не можуть зосередити свою увагу на тому, що їм нецікаве, незрозуміле; вони легко відволікаються, швидко втомлюються. Увага залежить від темпераменту і стилю сприймання дитини. Н. Бібік стверджує, що учні «*аудіального типу* краще сприймають інформацію на слух; *візуального типу* – на зображеннях; *кінестетичного* – легше засвоюють матеріал у практичній діяльності» [43, с. 31].

Головним чинником підтримання уваги здобувачів початкової освіти є *інтерес*. Пізнавальний інтерес є показником загального розвитку дитини. Інтерес дитини можна забезпечити яскравою наочністю, грою, цікавими завданнями та ін. Особливо уважними діти бувають в процесі творчої діяльності.

Основна тенденція в розвитку *уяви* учнів початкових класів полягає в переходах від репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, зростання швидкості утворення образів фантазії. Створення нових образів пов'язано з навчальним матеріалом, який засвоюють школярі у процесі роботи над змістом прочитаних оповідань, над розв'язуванням математичних задач, розумінням природничих явищ, історичних подій [72, с. 61].

Як свідчить дослідження К. Пономарьової, *уява* учнів початкових класів здебільшого є емоційною і мимовільною; її предметом є те, що хвилює дитину. Поступово розвиваючись, в школярів 3–4 класів вона стає більш реалістичною і керованою. Інтенсивно формується в цей період, як ми вже зазначали вище, і творча *уява*: «на основі власного життєвого досвіду у дітей з'являються нові образи; дитяча *уява* переходить на вищий щабель – від простого довільного комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів; зростає швидкість утворення образів, а також вимогливість дітей до власних витворів» [55, с. 13].

На думку дослідників, *пам'ять* у молодшому шкільному віці розвивається передусім у напрямку посилення її довільності; зростає можливість свідомого керування нею та збільшується обсяг смислової, словесно-логічної пам'яті [55, с. 13].

У першокласників переважає мимовільне запам'ятовування, у той самий час вони здатні й до довільних дій пам'яті. Використання наочних засобів навчання сприятиме розвитку довільного запам'ятовування [1, с. 22].

Пам'ять характеризується високим ступенем механічного запам'ятовування на основі численних повторень. Однак її самоконтроль ще не сформований: добре, швидко й на тривалий час засвоюється те, що справило сильне враження [43, с. 32].

У молодшому шкільному віці виникає загроза неправильного використання пам'яті, яка особливо негативно позначається на подальших етапах навчання. Намагаючись запам'ятати якомога більший обсяг матеріалу, учень послаблює роботу над його осмисленням, спирається на механічне запам'ятовування. Учителю необхідно забезпечити усвідомлення і виконання дітьми правила: запам'ятовувати тільки після того, як зрозумів. У процесі осмислення матеріалу, відбувається мимовільне запам'ятовування, яке зберігає своє важливе значення [25, с. 363].

Від початку навчання центральне місце у психічному розвитку дитини займає *мислення*. У шкільний період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення. У дітей, які навчаються в першому класі такий процес переважно характеризується конкретністю й спирається на наочні образи й уявлення [43, с. 32]. Саме тому більшість психологів рекомендують використовувати наочні посібники, розкривати зміст наукових понять на конкретних прикладах.

Крім того, школярам легше проаналізувати конкретний факт, ніж навести приклади до загального положення. Під впливом навчання в мисленні дітей молодшого шкільного віку змінюється співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів [72, с. 62].

Протягом цього вікового періоду формуються *аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення*.

У дітей молодшого шкільного віку активно формуються навички усного мовлення ( розширюється словниковий запас) та писемного. Якщо усним мовленням діти практично оволодівають ще в дошкільному віці, то писемне формується в результаті навчання. Надзвичайну роль мовлення відіграє у процесах запам'ятовування. Мовлення пов'язане з процесами мислення. Мовлення школяра повинне бути доступним, довільним, варіативним, виразним, емоційним, логічним, доречним, літературним.

За даними досліджень Піаже, мовлення дітей 6–8 років виявляється в таких його функціональних формах:

1) *повторення* (дитина повторює почуте слово, не звертаючи уваги на його суть);

2) *монолог* (дитина говорить, ні до кого не звертаючись);

3) *колективний монолог* (дитина звертається до уявного співбесідника);

4) *повідомлення* (дитина обмінюється думками з дорослими чи дітьми, зацікавлена в тому, щоб її слухали);

5) *критика*;

6) *наказ*;

7) *прохання й погрози*;

8) *питання й відповіді* [72, с. 63].

Розвитку мовлення сприяє оволодіння дітьми читанням, яке значно передує засвоєнню учнями письма. Оволодіння процесом читання вимагає складної мовленнєвої діяльності [72, с. 64].

Писемне мовлення – найбільш довільний вид мовлення, вимагає від учня неабияких зусиль, пов'язаних із складною аналітико-синтетичною діяльністю щодо співвіднесення слів з їх значеннями, встановленню зв'язків між словами тощо. У процесі оволодіння читанням та писемним мовленням у дитини зростає словник, урізноманітнюються функції мовлення, удосконалюється його синтаксична структура тощо [25, с. 364].

М. Жинкін зауважував, що не існує мови без мовлення, а мовлення – без мови. Ці структури він називав «комплементарними», не існуючими порізно. Вони нібито атоми однієї молекули [27, с.34].

Оскільки мовлення є і засобом, і формою спілкування, воно безпосередньо пов'язане з психічними властивостями і станами особистості (прояв почуттів: настрої, афекти, ейфорія, тривога, фрустрація та ін.; вияв уваги: зосередженість, неуважність; вияв волі, рішучість, розгубленість, зібраність; вияв мислення: сумнів, впевненість; вияв уяви: мрії та ін. Такі вияви є відносно статичними моментами у психіці індивіда й безпосередньо по-різному виражаються в мовленні. Психічні властивості як сталі вияви психіки, їх закріпленість і повторність у структурі особистості (наміри, мотиви, цілі, характер, темперамент, здібності, знання, свідомість тощо) також відображаються в мовленні і впливають на нього. Отже, всі психічні явища безпосередньо пов'язані з мовленням, обумовлюють його перебіг і становлення [61, с. 9].

О. О. Леонтьєв був переконаний, що процес породження мовлення треба розглядати як складну мовленнєву дію, що поетапно формується і входить у цілісний акт діяльності як складова частина. Учений запропонував свою модель породження мовленнєвого висловлювання, продовжуючи ідеї Л. Виготського та О. Лурія, зокрема:

1 етапом продукування мовлення є внутрішнє програмування (план) висловлювання. Внутрішня програма відповідає змістовому ядру майбутнього висловлювання. В основі внутрішнього програмування лежить образ, який носить особистісний смисл.

2 етап – граматико-семантична реалізація висловлювання (лексико-граматичне структурування). На цьому етапі виокремлюється ряд підетапів: тектограматичний (перехід на об'єктивний код); фенограматичний (лінійний розподіл кодових одиниць); синтаксичне прогнозування і синтаксичний контроль.

3 етап – реалізація висловлювання [61, с. 52].

I. Зимняя виділяє три рівні породження мовлення:

1 рівень – мотиваційно-збуджувальний. На цьому рівні активно взаємодіють такі два компоненти, як мотив і комунікативна інтенція.

2 рівень – процес формування і формулювання думки, який містить смислоутворювальну та формулюючу фази.

3 рівень – реалізуючий [61, с. 53].

Крім того, О. О. Леонт'єв описав послідовність фаз породження мовлення. Учений зазначав: "Для повноцінного спілкування людині необхідно мати цілий комплекс умінь. По-перше, вона повинна вміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування. по-друге, вона повинна вміти правильно спланувати своє мовлення, правильно обрати зміст акту спілкування. По-третє, вона повинна знайти адекватні засоби для передачі цього змісту. По-четверте, вона повинна вміти забезпечувати зворотній зв'язок" [62, с. 145 ]. Таким чином, О. О. Леонт'єв визначив чотири основні фази, що послідовно змінюють одна одну – *орієнтування, планування, реалізацію і контроль*.

Перша фаза – *орієнтування в ситуації спілкування* – передбачається визначення мовцем адресати і обставин мовлення, уточнення мети висловлювання, вирішення питання про форму мовлення – усна чи писемна, виду – монолог чи діалог, типу – розповідь, опис, роздум і стиль висловлювання.

Друга фаза включає *планування висловлювання*, його програмування. На цьому етапі виробляється вміння складати план майбутнього висловлювання, добирати матеріал відповідно до стилю, виду та форми мовлення, користуючись різними джерелами. Мовлення не має словесного втілення: добір змісту і обмірковування послідовності висловлювання у внутрішньому мовленні. Особливість цієї фази полягає в тому, що він відповідає за формування думки засобами мови, логічну послідовність і синтаксичну правильність висловлювання. Саме на цій фазі закладається зміст майбутнього висловлювання.



Третя фаза – *реалізація плану висловлювання* – перекодування у певні структури. На цьому етапі відбувається відбір носіями мови мовних засобів, які відображають предмет мовлення, розкривають тему й основну думку, відповідають умовам спілкування та побудова текстів різних типів і стилів мовлення.

Четверта фаза – *контроль та ефективність висловлювання* – зіставлення мовця результату мовленнєвої дії із попереднім задумом спілкування, в аналізі правильності його виконання.

Очевидно, що в процесі роботи над текстами різних типів учитель повинен формувати уміння, необхідні для кожної фази породження мовлення. Ознайомлення із структурно-семантичними особливостями текстів різних типів має проводитися систематично й цілеспрямовано, враховуючи поетапність у створенні висловлювання. З цією метою необхідно добирати різноманітні типи вправ і завдань.

З психологічного погляду, мовлення – це різновид діяльності людини. Саме в діяльності, на думку психологів відбувається перехід об'єктивного відображуваного в суб'єктивний образ. Будь-яка діяльність структурована, і тому можна виділити такі компоненти:

- 1) *мотив* – причина до початку діяльності, який може стосуватися майже всіх сфер людського життя;
- 2) *мета* – осмислене уявлення про результат, якого необхідно досягнути в процесі діяльності;
- 3) *дія* – реалізація чогось з конкретною метою;
- 4) *операція* – спосіб втілити в життя дію, яка співвідносна з умовами досягнення мети.

В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» ефективність освіти пов'язується із упровадженням різних підходів до навчання української мови учнів початкових класів – діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, тематичного, інтегрованого тощо. З огляду на тему і мету нашого дослідження вважаємо за потрібне в цьому підрозділі

детальніше розглянути понятійний апарат й основні положення компетентнісного підходу.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що під поняттям *«компетентнісний підхід»* вчені розуміють спрямованість освітнього процесу на досягнення конкретних результатів навчання, що виявляються через призму сформованості в учнів ключових (базових) і предметних (галузевих) компетентностей, але не обмежується ними [43, с. 12; 42, с. 76]. У процесі реалізації зазначеного підходу на уроках української мови передбачається переорієнтація професійної діяльності вчителя на досягнення основної мети мовної освіти – виховання національно свідомої, соціально активної мовної особистості, яка «володіє системою мовних знань, комунікативних умінь і навичок, що забезпечить їй високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [42, с. 76].

У світовій практиці *компетентність* розглядається як одне з ключових понять компетентнісної освіти; інтегрований результат освіти, набутий особистістю [43, с. 14]. У Концепції «Нова українська школа» подається таке визначення поняття: «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [35, с. 12]. Такої ж думки дотримуються й автори сучасного словника-довідника з української лінгводидактики (за редакцією проф. М. Пентиліук) [42]. Як зауважують науковці, компетентність містить не лише «знання, уміння і навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватися у процесі конкретної навчальної ситуації», а й очікувані досягнення учня, що підтверджують його здатність самостійно виконувати конкретні дії після засвоєння програмового матеріалу [42, с. 76].

Для забезпечення компетентнісно орієнтованого навчання мови важливо розмежовувати терміни *«мовна / лінгвістична компетентність»*, *«мовленнєва компетентність»*, *«комунікативна компетентність»*.

Водночас, як засвідчив аналіз вітчизняних досліджень із лінгводидактики, серед науковців немає одностайності у тлумаченні зазначених понять. *Мовна / лінгвістична компетентність* найчастіше інтерпретується як систематизовані знання літературної мови; знання одиниць різних рівнів мовної системи та правил їх поєднання; оволодіння літературною мовою, її словниковим запасом і граматичним ладом; здатність дотримуватися норм і правил літературної мови [19, 42, 64].

На думку методистів, *мовленнєва компетентність* – це вміння використовувати засоби літературної мови в усному або писемному мовленні; уміння послуговуватися мовою в усній і писемній формі, багатством її засобів виразності залежно від мети і завдань висловлення та сфери суспільного життя (Ткачук О.) [64]; складник комунікативної компетентності; діяльність, спрямована на розуміння або створення усного чи писемного тексту в процесі мовленнєвої діяльності (Пентилюк М. та ін.) [42]. У сучасній лінгводидактиці відповідно до видів мовленнєвої діяльності виділяють такі мовленнєві компетентності: компетентність в аудіюванні (слуханні-розумінні), компетентність у говорінні, компетентність у читанні та компетентність у письмі. Серед основних показників мовленнєвої компетентності учнів початкових класів науковці (Бадер В. [2], Грона Н. [19], Вашуленко М. [41] та ін.) називають такі: здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань; уміння добирати влучний заголовок; уміння проаналізувати, порівняти, узагальнити певну інформацію, обґрунтувати власну думку; здатність вести діалог з дотриманням норм мовленнєвого етикету; уміння сприймати й відтворювати, аналізувати, удосконалювати й редагувати, конструювати і переконструювати, продукувати тексти різних типів, доступних стилів і жанрів мовлення в усній або письмовій формі (відповідно до мети і сфери вживання мовлення).

***Комунікативна компетентність***, як зазначається у низці досліджень ([40, 42, 55] та ін.), є більш широким поняттям, оскільки репрезентується через часткові видові поняття – мовну, мовленнєву, соціокультурну,

діяльнісну, прагматичну компетентності. Н. Грона стверджує: «Комунікативна компетентність відбиває рівень потенційних можливостей особистості, її комунікативну культуру, яка проявляється у вербальній і невербальній поведінці і, окрім культури мовлення, доповнюється культурою мислення і культурою емоцій» [40, с. 107]. Автори вищезазначеного словника з лінгводидактики звертають увагу на те, що сформованість комунікативної компетентності виявляється в умінні «взаємодіяти з людьми і подіями, працювати в групі, презентувати себе засобами мовленнєвої комунікації», «самостійно вступати в контакт з будь-яким типом співрозмовника (за віком, статусом, ступенем близькості і знайомства тощо), ураховуючи його особливості; підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил спілкування, у формах монологу і діалогу, а також з використанням засобів невербального спілкування; слухати співрозмовника, виявляючи повагу, терпимість до чужої думки; висловлювати, аргументувати і в культурній формі обстоювати власні погляди, стимулювати співрозмовника до продовження спілкування; грамотно розв'язувати конфлікти в спілкуванні; змінювати в разі потреби свою поведінку; оцінювати успішність ситуації спілкування; коректно завершувати ситуацію спілкування» [42, с. 78-79]. К. Пономарьова уточнює, що «комунікативна компетентність молодшого школяра – це інтегроване особистісне утворення, яке являє собою єдність теоретичної і практичної готовності і здатності учня до здійснення комунікації, дозволяє результативно здійснювати її і творчо самореалізуватися в ній» [55, с. 10]. У структурі комунікативної компетентності дослідниця виділяє теоретичний, практичний і особистісний компоненти.

Отже, мовленнєва компетентність є одним із важливих складників комунікативної компетентності особистості, оскільки забезпечує реалізацію різних видів мовленнєвої діяльності в певних комунікативних і життєвих ситуаціях. Ґрунтуючись на мовній компетентності, вона виявляється передусім у сформованості вмінь послуговуватися літературною мовою в усній

або письмовій формі мовлення, багатством виражально-зображувальних засобів мови відповідно до норм і закономірностей їх використання в текстах різних типів, стилів і жанрів. Теоретичну основу формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів становлять пропедевтичні знання про мовлення, його типи, стилі та жанри, текст, ознаки тексту, засоби зв'язку речень у тексті, емоційно-оцінні й експресивні засоби мови та ін. У процесі формування мовленнєвої компетентності на уроках української мови на текстовому матеріалі передбачається вироблення в учнів умінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності – сприймання-розуміння, відтворення й створення висловлювань різних типів в усній та письмовій формах, редагування й удосконалення їх.

Урахування вікових особливостей розвитку емоційно-вольової сфери, пізнавальних психічних процесів (сприймання, мислення, уваги, пам'яті, уяви) дітей молодшого шкільного віку зумовлює урізноманітнення форм організації освітньої процесу на уроках української мови. Як свідчить практика, ефективними з цією метою є інтерактивне навчання, моделювання проблемних мовленнєвих і життєвих ситуацій, застосування рольових ігор, організація екскурсій, спостережень за змінами у світі природи тощо.

### **1.3. Аналіз типових освітніх програм і навчально-методичної літератури з проблеми дослідження**

Формування нових концептуальних засад національної системи освіти зумовило розроблення на цій основі *концепції Нової української школи*, спрямованої на «підвищення якості освіти» [43, с.9]. Концепція передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби учня. Нова українська школа працює на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Сучасна парадигма освітньої діяльності організовується з урахуванням

навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та освітніх траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних).

У навчанні беруться до уваги вікові особливості (фізичні, психічні і розумові) дітей та потреби їхнього актуального й перспективного розвитку. Запроваджено двоциклову організацію освітнього процесу в початковій та базовій загальній середній освіті. На рівнях початкової школи перший цикл (1–2 класи) – адаптаційно-ігровий – передбачає організацію навчання на основі ігрових методів з метою підтримування в кожному учневі інтересу, впевненості та мотивації до пізнання, другий цикл (3–4 класи) – основний – спрямований на предметне навчання, мета якого полягає у формуванні відповідальності і самостійності, підготовці до успішного навчання в основній школі [35, с. 21–22].

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [22, с. 1].

Аналіз концепції засвідчив, що новий зміст освіти, ґрунтується на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, зокрема спілкування державною мовою зорієнтовано на формування умінь «усно і письмово висловлювати думки, почуття, факти» [35, с. 9], уважно сприймати, адекватно розуміти й інтерпретувати, відтворювати й створювати змістовно насичені, структурно й граматично досконалі тексти, розрізняти ознаки, властивості, аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ тощо [43, с.13]. Такі вміння становлять основу компетентнісного підходу. До того ж навчання мовленнєвої компетентності здійснюється в ході діяльності, зокрема спілкування, переказу, створення власних текстів, прогнозування, критичного мислення тощо.

Відповідно до реформи Нової української школи оновлено *Державний стандарт початкової освіти*, який «визначає вимоги до обов'язкових результатів та компетентностей здобувачів освіти» [65, с.92].

Зміст освіти в документі інтегровано в освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформативній, соціальній і здоров'язбережувальній, фізкультурній, громадянській та історичній, мистецькій. Оволодіння мовною освітою здійснюється в процесі мовно-літературної освітньої галузі, що передбачає формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей. У межах цієї освітньої галузі до школярів висуваються загальні очікувані результати, що орієнтують учителя в освітньому процесі, оскільки представлені вміннями, якими повинні оволодіти школярі на кінець навчання в школі: 1) взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; 2) сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовувати її для збагачення свого досвіду; 3) висловлювати думки, почуття і ставлення, взаємодіяти з іншим особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватися мовних норм; 4) досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігати за мовними явищами, аналізувати їх [65, с. 94].

На підставі загальних очікуваних результатів виокремлюються конкретні (обов'язкові) очікувані результати, тобто вміння, які мають бути сформовані у школярів на завершальному етапі кожного циклу навчання. Розглянемо їх у вигляді таблиці відповідно до навчання мовленнєвої компетентності по класах (див. табл. 1. 1. Додаток А).

Як бачимо з таблиці, в Додатку А, у мовно-літературній освітній галузі ставляться певні вимоги (вміння) щодо навчання мовленнєвої компетентності. На завершальному етапі початкової мовної освіти школярі повинні навчатися: переказувати тексти, описувати, розмірковувати, писати повідомлення за допомогою Інтернет-ресурсів, а також застосовувати в

процесі переказу та у власних творах мовні засоби, правильно оформлювати з позиції граматики слова, словосполучення, речення тощо.

Основні вимоги Державного стандарту початкової школи реалізується в *типових освітніх програмах*. На сьогодні чинними є дві новітні типові програми для початкових класів. Програму під керівництвом О. Савченко розроблено з урахуванням не тільки принципів дитиноцентрованості і природовідповідності, а й принципу наступності, що передбачає «врахування досягнень попереднього етапу» [66, с. 191]. Метою мовно-літературної освітньої галузі є «формування вмінь створювати короткі усні й письмові монологічні висловлювання; опрацьовувати тексти різних видів» [66, с. 194]. У змісті програми рекомендовано вивчати українську мову як окремий навчальний предмет або в поєднанні, тобто на основі інтеграції з читанням (2 кл.), літературним читанням (3, 4 кл.).

Визначені в типовій освітній програмі конкретні очікувані результати щодо мовної освіти подано за змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». Зазначимо, що деякі з них сприяють формуванню мовленнєвої компетентності. Так, змістова лінія «Взаємодіємо усно» спрямована на усне спілкування з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей, учень усно переказує текст із опорою на допоміжні матеріали, створює власне висловлювання за ілюстраціями, розповідає про свої спостереження, враження, події з власного життя. Друга змістова лінія «Взаємодіємо письмово» орієнтована на створення власних висловлювань (записка, лист, вітальна листівка). Третя змістова лінія «Досліджуємо медіа» передбачає створення простих медіапродуктів (листівки, SMS-повідомлення). В останній змістовій лінії «Досліджуємо мовні явища» діти розпізнають текст за основними ознаками, розрізняють тексти різних типів та пояснюють їх призначення, добирають заголовок, визначають зачин, основну частину, кінцівку тощо, а також працюють з мовними засобами, використовують їх у мовленні [66, с. 199–205].



Особливості типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Р. Шияна [67], полягають у структуруванні змісту початкової освіти за освітніми галузями та представленні його в інтеграції предметів, що визначені навчальним планом. Запропонована у програмі інтеграція забезпечує умови для формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно та визначати практичне застосування вивченого. Програмою передбачено, що мовно-літературна освітня галузь реалізується в навчальних предметах «Українська мова», «Іноземна мова» та інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Вивчення української мови в 1–4-х класах передбачає часовий розподіл програмового матеріалу між предметом «Українська мова» та інтегрованим курсом «Я досліджую світ», відповідно 5 годин на тиждень використовується на вивчення української мови як окремого предмета, 2 години на тиждень включені до інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У програмі, крім основних змістових ліній, пропонується змістова лінія «Театралізуємо». З огляду на текстотворення зміст змістових ліній, спрямований на відтворення (переказ) готового тексту та створення власних висловлювань (розповідь, опис, лист, оголошення, подяка, есе). Наприкінці навчання в початковій школі діти вміють працювати з ключовими словами та заголовком, розпізнавати частини тексту, визначати тему й основну думку, розрізняти типи текстів тощо [67, с. 122–189].

Отже, оволодіння мовною освітою у програмах ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття та породження висловлювань. Саме вони лягли в основу розвитку мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше – на зразок. Важливим нововведенням програми є орієнтація процесу навчання на комунікативну компетентність, яка виявляється в здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення

життєво важливих завдань [67, с. 122–189].

Мовленнєва діяльність є провідною, передбачає формування та вдосконалення усних і письмових видів мовленнєвої діяльності. З позиції мовленнєвої компетентності вона полягає в роботі не тільки з діалогом, переказом, твором на добре знайомі теми, але й із текстами, що характеризуються безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення).

Здобувачі освіти одержують знання про усне і писемне, діалогічне й монологічне мовлення, розвивають вміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. Основну позицію в мовленнєвій компетенції займає говоріння й письмо.

Особливу актуальність для навчання мовленнєвої компетентності у процесі роботи над текстами різних типів набуває мовний матеріал, який спрямований на засвоєння мови як системи, засобу для вираження думок та почуттів людини. Школярі удосконалюють словниковий запас, збагачують мовлення різними граматичними формами, розвивають уміння користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, пунктуаційних), аналізувати, оцінювати власну мовленнєву діяльність. Визначений мовний матеріал реалізується на текстовій основі, зокрема, знайомстві з мовленнєвими поняттями: текстом, його структурою, темою, основною думкою, заголовком, типами, стилями мовлення, текстом-міркуванням, художніми й науково-популярними описами та деякими жанрами, на основі яких розвивають відповідні мовленнєві вміння (переказувати та створювати власні тексти певного типу, стилю, розрізняти їх, будувати тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-міркування, есе). Отже, формування мовленнєвої компетентності у навчальних програмах здійснюється відповідно до принципу наступності.

Процес формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів на матеріалі текстів різних типів має реалізуватися за допомогою підручників. Ми проаналізували підручники різних авторів.

Розглянемо зміст якісного рівня забезпечення мовних знань про текст у підручниках для 2–4 класів М. Вашуленка, С. Дубовик, Н. Васильківської [11–13].

У 2 класі розділ «Текст» вивчається у кінці навчального року. Очевидно автори вважають, що школярі мають відпрацювати навички читання й письма, а також необхідно привчати їх стежити за розвитком думки під час слухання або читання, помічати в тексті найважливіші слова для висловлювання своєї думки, осмислено членувати тексти на складові частини, визначати думку тексту. Мовний матеріал представлено в окремих темах «Текст», «Будова тексту», «Типи текстів». Пропедевтично в розділах, які вивчаються раніше, у завданнях і вправах учні вчать висловлювати власні судження, обґрунтовуючи їх, наприклад: *«Поміркуй і поясни, чому так важливо планувати свій час. Як планувати свій день так, щоб успішно навчатися, цікаво відпочивати і досягати поставлених цілей? Чи є в тебе щоденник для планування?» (2 клас, с. 83).*

Компетентнісну орієнтованість змісту підручника реалізовано в завданнях, які передбачають формування не лише знань, а й способів діяльності, здатності застосовувати вивчене в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях і мовленнєвих зокрема. Наприклад: *Розгляньте фотоілюстрацію. Розкажіть про красу соняшникового поля за нею. Складіть і запишіть чотири речення (с. 132); Розгляньте малюнок на сторінці 135. Прочитайте запитання і дайте на них відповіді. Розкажіть про святкування дня народження (2 клас, с. 134).*

У підручниках уміщено завдання, які сприяють формуванню в учнів, окрім предметної, також ключових компетентностей, зокрема, уміння вчитися прослідковується у вправах на моделювання, виконання завдань за алгоритмічним приписом (алгоритми синтаксичного розбору речень різних типів), соціальної. Наприклад: *Розподіліть завдання, складіть і запишіть чотири окремі розповіді про Іванка, Злату, Матвійка і Валерію, використовуючи запитання.*

1. У якому класі навчається?
2. Які в нього (у неї) улюблені навчальні предмети?
3. Яким видом спорту захоплюється?
4. Що любить робити у вільний час? (3 клас, с. 135).

Вивченням розділу «Текст» розпочинаємо 3–4 клас. Це дає можливість вивчати мовні одиниці (речення, словосполучення, слово, морфема, звуки мовлення) в структурі зв'язного висловлювання з опорою:

- 1) на одержані учнями відомості про усне й писемне мовлення;
- 2) набуті елементарні текстологічні знання.

Мовленнєвознавчий матеріал репрезентовано в повному обсязі, доцільно використано таблиці, схеми, плани, поради щодо розрізнення і створення текстів різних типів. Як позитивне відзначаємо достатню кількість різностильових текстових вправ, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності уміння учнів свідомо вибирати засоби мови. Корисними є текстові вправи на прогнозування змісту висловлювання, редагування структури й змісту його із залученням відповідно до текстових і післятекстових завдань. Отже, у підручниках доступно й детально висвітлюються текстознавчі відомості в кожному класі. Вони забезпечують науковою інформацією про текст відповідно до програмних вимог і вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку. Подані аналітико-синтетичні, проблемні завдання на початку вивчення кожної теми сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів. Крім того підручники характеризуються концептуальним підходом до реалізації ідеї становлення національно-мовної особистості учня. Це підтверджують комплексні вправи на текстовій основі українознавчої тематики, що мають високий потенціал для пізнавальної й текстотворчої діяльності.

Опишемо якісний рівень забезпечення мовних знань про текст у підручниках інших авторів – К. Пономарьової, Л. Гайової [52–54].

Розділ «Досліджую текст» автори розмістили в кінці підручників для кожного класу, обґрунтовуючи це тим, що текст є одиницею вищого мовного

рівня, тому вони дотримуються ієрархічного принципу вивчення мовних одиниць, спираючись на комунікативний підхід до засвоєння мови, де відображено знання й уміння, які стосуються таких важливих одиниць мови й мовлення, як звуки й букви, слова, речення.

Дидактичну цінність мають вправи з мовностилістичним експериментом; на визначення меж речень у тексті. Серед переваг відзначаємо вправи, спрямовані на формування вмінь мовленнєвої компетентності в процесі аудіювання, читання й аналізу текстів, відтворення, продовження висловлювань і створення їх. Беручи до уваги положення когнітивної й комунікативної методик навчання, автори передбачили ситуаційні вправи і завдання, що дають учням змогу усвідомити комунікативну доцільність ужитих одиниць мови. У підручниках багато проблемно-пошукових, дослідницьких, конструктивних, творчих та ігрових вправ і завдань, які спонукають учнів до розумової активності, створюють можливість інтерпретувати та оцінювати інформацію особистісно. Наприклад: *Прочитай на ст. 3 підручника слова Гімну України. Про що йдеться в цій пісні? Поміркуй, чому пісня про боротьбу стала гімном нашої держави (3 кл. с. 150); Опиши когось зі своїх однокласників/однокласниць, не називаючи його/її імені. Зачитай свій опис, нехай клас відгадає, хто це (4 кл. с. 148); Чи доводилось тобі бувати в зоопарку? Яка тварина тебе найбільше зацікавила? Напиши про цю тварину, яку мрієш побачити зблизька (3 кл. с. 142). Чи святкують День матері у твоїй родині? Як ти ставишся до цього свята? Напиши про це текст (3 – 4 речення) (4 кл. с. 140).*

Перевагою підручників проаналізованих вище є система завдань, що вмотивовують учнів висловлювати власні думки й наводити переконливі аргументи. Велику увагу приділено вправам, що збагачують емоційно-чуттєву сферу й розвивають уміння отримувати інформацію за допомогою інтернет-технологій. Наприклад: *Візьми інтерв'ю в однокласників (однокласниць) за поданими запитаннями: 1. Хто з вас бував на пікніку? 2. Де і з ким ви його влаштували? 3. Чим там займалися? (2 кл., с.135);*

*Розгляньте у групі рекламу жувальної гумки. Які слова з неї вважаєте не зовсім правдивими? Поясніть чому (4 кл., с. 151).* Проте фіксуємо недостатню кількість вправ для групового й парного виконання; для опрацювання мовної теорії – на аналіз, виразне читання, відтворення, поширення й редагування текстів.

Проаналізуємо якісний рівень мовного матеріалу в підручниках І. Большакової, М. Пристінської, І. Хворостяного [5–10].

Теоретичний і практичний матеріали дають учителеві змогу закласти основу для опанування учнями мовленнєвої компетентності у процесі роботи над текстами різних типів від одного класу до іншого. Навчальні підручники містять завдання, що розвивають уміння самостійного пошуку, осмислення інформації й культурного спілкування, міжособистісної комунікації. Наприклад: *«Ти спілкуєшся з людьми в різних ситуаціях. Розкажи за схемою про спілкування. опиши одну із ситуацій спілкування» (3 кл. Ч. 1, с. 12); «Діти написали про себе два факти й один фейк. Чи можеш ти їх розрізнити? Чому?» (4 кл. Ч. 2, с. 50).*

Навчальний матеріал у підручниках викладено системно і логічно. Він спонукає учнів усвідомлювати мовленнєві поняття й характеристики текстів через аналіз і зіставлення. На нашу думку, у мовних темах приділено достатньо уваги таким важливим для формування вмінь мовленнєвої компетентності у процесі роботи над текстами різних типів завдання: конструюванню; лінгвістичному експериментові та спостереженню за текстотвірною роллю частин мови; сприйманню, відтворенню текстів; створенню й розігруванню діалогів. У підручниках яскраво виражений інтегративний компонент навчання, зокрема з уроками літературного читання. Крім того, підручники забезпечують низку освітніх функцій:

- 1) розвивальну;
- 2) інформаційно-когнітивну;
- 3) систематизувально-узагальнювальну;
- 4) креативно-комунікативну;

- 5) етично-естетичну;
- 6) самоосвітньо-дослідницьку;
- 7) виховну.

Відзначаємо, що завдання до текстових вправ мають на меті підвищити мовленнєву активність школярів, стимулюють їх до вдумливої роботи з мовним матеріалом – критично осмислювати, розуміти комунікативну значущість, текстотвірну й стилістичну роль мовних одиниць. У змісті втілено ідею вивчати теорію укрупненими блоками з опорою на таблиці й схеми, що сприяє взаємозв'язковій опануванню мовної теорії й формуванню мовленнєвої компетентності у процесах роботи над текстами різних типів. Показовою є можливість залучати учнів до різних видів мовленнєвої діяльності, зокрема під час вивчення теми «Мова і мовлення. Усне та писемне мовлення».

Отже, основи знань із мовленнєвознавства й вивчення текстознавчої теорії у змісті чинних підручників викладено з урахуванням сучасних наукових досягнень. Орієнтація системи вправ на структуру мовленнєвої діяльності щодо формування комунікативних, текстотвірних умінь знайшла відображення в аналізованих підручниках, де виділено основні групи вправ: інформаційно-змістові – уміння визначати тему висловлювання, її межі, добирати матеріал до висловлювання (факти), розкрити тему, підпорядковувати висловлювання головній думці; структурно-композиційні – уміння добирати й систематизувати матеріал для тексту (слова, словосполучення, речення), уміння поєднувати речення тексту між собою, дотримуватися логіки викладу; мовні – уміння використовувати засоби мови відповідно до мети висловлювання; коригувальні – уміння вдосконалювати створений текст. Мовні (лексико- і граматико-стилістичні) вправи, розміщені в підручниках, передбачають аналіз текстів; спостереження за вживанням мовних засобів у текстах наукового і художнього стилів; добір доречних виражальних мовних засобів під час створення тексту; добір мовних варіантів для якомога точнішого висловлення думки.

Наприкінці розділу (теми) підручники містять узагальнювальні запитання й завдання, які допомагають учням пригадати основні положення теми, систематизувати набуті знання. Такі запитання, як правило, носять проблемний характер, привчають порівнювати явища, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, тобто передбачають насамперед розвиток логічного мислення і – меншою мірою – пам'яті. З-поміж різних типів запитань і завдань переважають ті, які передбачають відтворення фактів та перетворення чи переформулювання: *«Що називається текстом?»*, *«Назвати основні ознаки тексту»*, *«Що спільного і відмінного у запропонованих текстах?»*. Незначна кількість запитань – творчо-образні й проблемні: *«Чим опис відрізняється від розповіді?»*, *«Чим міркування відрізняється від ісе?»*, *«Який текст сприймається краще?»*

Таким чином для формування мовленнєвої компетентності у процесі роботи над текстами різних типів у молодших школярів підручники містять достатню кількість вправ різного характеру. Це, переважно, завдання на порівняння, переконструювання здобутих знань, установлення внутрішньопоняттєвих зв'язків, міжпоняттєвих, міжпредметних зв'язків. Послідовне використання міжпредметної інтеграції застосовується як засіб розуміння учнями будови тексту, осмислення ними своєрідності текстової структури. Такий методичний підхід дає можливість опанувати дітям молодшого шкільного віку узагальнені способи створення текстів і включатися в навчально-виховний процес активними творцями текстових структур. Набуті знання про текст стають для них засобом і умовою розвитку сприймання, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери, здібностей, опанування рефлексійної діяльності, формування мовленнєвої компетентності. Але завдання, на нашу думку, розміщені нерівномірно: вправ на визначення типу тексту, основної думки тексту, переказ тексту, добір заголовка до тексту подано в достатній кількості, але зовсім мало вправ на редагування, побудову діалогів.



Якісний аналіз завдань підручників з мови дає можливість констатувати, що більшість їх передбачає роботу з текстом, у таких напрямках:

виділення головної думки (*«Яка основна думка тексту?», «У яких рядках вірша висловлено його головну думку?»*);

складання плану (*«Склади план тексту, поділивши його на абзаци»*);

переказ (*«Про що ти дізнався з тексту? Розкажи коротко», «Перекажи прочитаний текст», «Перекажи текст про білку, уникаючи повторень одного і того ж слова»*);

постановку запитань (*«Учіться запитувати й відповідати», «Сформулюй запитання до тексту і звернися з ним до вчителя»*). Зазначимо, що окремі підручники містять додатковий теоретичний матеріал, наприклад: *«План допомагає висловлювати думки послідовно, не пропусти чогось важливого»*, тобто вперше подаються знання процесуального характеру.

Структурування навчального матеріалу в підручниках здійснено з урахуванням дидактичних і розвивальних функцій системних зв'язків між розділом «Текст» і знаннями з інших розділів програми. Конструюючи систему комплексних вправ, автори вводять в освітній процес чотири групи опорних умінь з огляду на їхні дидактичні й розвивальні функції. Перший тип умінь – сприймати, відтворювати, будувати й редагувати текст. Другий – співвідносити вимову і написання слова. Третій – розрізняти лексичне значення слів конкретного й абстрактного змісту. Четвертий – установлювати зв'язки слів у реченні. Послідовним використанням опорних умінь створюються повноцінні умови для методичної конкретизації способу здобуття мовних і мовленнєвих умінь на основі узагальнених мислительних дій. Спочатку учні опановують загальний образ змісту, потім – його складники. У такий спосіб мовні й мовленнєві поняття формуються як елементи цілісної системи, тому засвоюються краще, ніж коли б вони розглядалися окремо.

Розташування навчального матеріалу методом укрупнення дидактичних одиниць – виходячи з ієрархії мовних знань та ролі опорних умінь у процесі пізнання – дає можливість визначити сукупність дидактичних цілей кожного уроку мови й мовлення в системі інших, передбачених для опрацювання розділу «Текст».

Окрім нормативних освітніх документів і підручників з української мови для учнів 2–4 класів НУШ, у розрізі нашого дослідження було проаналізовано також науково-методичну літературу для вчителів.

Ретроспективний аналіз лінгводидактичних досліджень засвідчив, що важливість вивчення навчального матеріалу в тісному зв'язку з мовленнєвим розвитком здобувачів початкової освіти здавна привертала увагу науковців. Ще у дореволюційний і післяреволюційний періоди педагоги Ф. Буслаєв, М. Бунаков, І. Срезневський, К. Ушинський, Д. Тихомиров, С. Русова та ін. зазначали про необхідність практичного оволодіння рідною мовою, намагалися обґрунтувати ефективні методи і прийоми, систему вправ, спрямовану на вироблення умінь доцільно послуговуватися засобами мови в усних і письмових висловлюваннях різних типів. Вони рекомендували проводити роботу над текстом у декількох аспектах: поєднувати читання із завданнями на перевірку розуміння сприйнятої інформації, на спостереження й елементарний аналіз ужитих в тексті мовних одиниць, з'ясування їх ролі для вираження зв'язної думки, а також пропонувати учням творчі завдання на переказ і побудову текстів певного типу. Педагоги-практики вважали, що для такої роботи на уроках мови в початковій школі варто добирати як зразкові художні тексти, так і «ділові статті», що містили доступну для дітей інформацію з природознавства, географії та історії. На думку науковців, спочатку дітей молодшого шкільного віку потрібно вчити усно або письмово розповідати про побачене / прочитане, потім те саме описувати і лише наприкінці навчання ознайомлювати з елементами міркування. Як бачимо, методичні погляди видатних педагогів не втратили своєї актуальності й нині.

У 60-80 рр. ХХ ст. активно досліджуються питання лінгвістики і стилістики тексту. Це спонукає вітчизняних і зарубіжних лінгводидактів до перегляду та вдосконалення методичних основ розвитку усного і писемного мовлення учнів початкових класів, упровадження комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів до навчання української мови.

Найбільш ґрунтовно питання взаємопов'язаного навчання мови і розвитку мовлення учнів початкових класів у цей період досліджував В. Сухомлинський. Головне завдання початкового курсу мовної освіти педагог вбачав не у засвоєнні теоретичних відомостей з граматики і лексикології, а в підвищенні рівня мовленнєвої культури школярів, оволодінні ними виражально-зображувальними засобами мови. З цією метою він пропонував організовувати «уроки мислення» серед природи, на яких учні пізнавали «найтонші відтінки рідного слова», навчалися писати різноманітні творчі роботи – твори-мініатюри, невеличкі казки, розповіді, описи, роздуми на основі спостережень за навколишньою природою.

Цінними в аспекті нашого дослідження є також науково-методичні праці В. Мельничайка, М. Плющ, Н. Грипас, Л. Варзацької, Л. Шевченко, дослідження яких суттєво збагатили методику роботи над текстами різних типів у початковій школі. Беручи до уваги теоретичні відомості про текст як засіб реалізації мовлення, основні положення психолінгвістичної теорії мовленнєвої діяльності, вчені описали шляхи систематичної роботи над текстами різних типів, подали методичні рекомендації щодо ефективної її організації та проведення на уроках української мови.

В останні десятиліття активно досліджують проблему формування мовленнєвої компетентності як важливого складника ключової комунікативної компетентності учнів В. Бадер, М. Вашуленко, Н. Грона, К. Пономарьова та ін.

Так, В. Бадер у посібнику «Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів» теоретично обґрунтувала методику вивчення одиниць

різних рівнів мовної системи, у тому числі й тексту, на засадах інтеграції комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів. У процесі роботи над розвитком монологічного мовлення учнів дослідниця рекомендує застосовувати систему різноманітних вправ і завдань на граматико-стилістичний аналіз, відтворення й конструювання, продукування й редагування текстів різних типів і стилів.

М. Вашуленко [14, 15] розробив методику навчання української мови в початкових класах на засадах компетентнісного підходу, визначив обсяг знань із розділу «Текст», схарактеризував коло практичних умінь, яких мають набути учні; запропонував методичні рекомендації щодо вибору ефективних методів і прийомів, вправ для ознайомлення з поняттям «текст», його ознаками і типами.

У посібнику Н. Грони [40] подано методичні рекомендації для майбутніх учителів початкової школи щодо технології організації текстотворчої діяльності учнів на уроках української мови. Дослідниця ґрунтовно розглянула теоретико-методологічні основи формування текстотворчих умінь на засадах сучасних підходів до мовленнєвого розвитку особистості дитини – когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого і компетентнісного. Запропонована Н. Гроною лінгводидактична система роботи з навчання учнів 1 – 4 класів створювати висловлювання різних типів в усній і письмовій формах є цінною для нашого дослідження.

К. Пономарьова [55] дослідила зміст і структуру комунікативної компетентності, психолого-педагогічні передумови її формування в дітей молодшого шкільного віку. Практична частина посібника науковця містить ґрунтовний аналіз інтерактивних форм і засобів, спеціальних завдань для формування комунікативної компетентності учнів у процесі навчання української мови, методику організації роботи над медіатекстами.

Огляд сучасних дисертаційних досліджень і наукових публікацій у періодичних виданнях, присвячених проблемі формування мовленнєвої

компетентності учнів початкових класів на матеріалі текстів різних типів дає змогу зробити висновок про їх різноплановість. Зокрема, у дисертаційних дослідженнях розглядалися такі аспекти цієї проблеми: розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів на функціонально-стилістичній основі (Бадер В. [2]), розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови (Будій Н. [3]), підготовка майбутніх учителів до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь (Грона Н. [19]), розвиток мовленнєвих умінь учнів у процесі вивчення граматичного матеріалу на функціонально-комунікативній основі (Петрук О. [45]), наступність у навчанні опису дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Порядченко Л. [46]), методика формування в учнів 3 – 4 класів стилістичних умінь у процесі роботи над текстами різних типів (Янко Н. [76]) та ін.

На сторінках фахових журналів для вчителів початкової школи («Початкова школа», «Учитель початкової школи» та ін.) було висвітлено окремі питання методики роботи над текстами різних типів: знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів (Лобчук О. [36]); текст як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови (Хорошковська О., Петрук О. [71]); формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту (Донченко Т. [24]); формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі побудови зв'язних висловлювань (Пономарьова К. [56, с. 56]); робота над текстами-описами в 1 класі (Порядченко Л. [58]); психолінгвістичні й лінгвометодичні підходи до навчання першокласників міркувати (Калмикова Л., Харченко Н. [34]), методика створення текстів-есе (Вашуленко М., Дубовик С. [17]; Пономарьова К. [50]) та ін.

Таким чином, проблема формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів на уроках української мови потребує подальшого розроблення.

## Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти у процесі роботи над текстами різних типів дає змогу зробити такі висновки:

1. Робота з формування в учнів зазначеної компетентності має будуватися на найважливіших поняттях і категоріях лінгвістики тексту.

2. Психолінгвістичною основою організації процесу формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку є теорія мовленнєвої діяльності, структура й особливості процесів сприймання-розуміння, відтворення й продукування висловлювань різних типів.

3. Психолого-педагогічними передумовами ефективного формування в учнів початкових класів мовленнєвої компетентності у процесі роботи над текстами різних типів є врахування розвитку емоційно-вольової сфери і психічних процесів дітей цього віку – емоційність сприймання, мимовільність уваги, образність і конкретність мислення, індивідуальні властивості наочно-образної й оперативної пам'яті, творча уява.

4. У Державному стандарті початкової освіти (2018) і типових освітніх програмах (2019) передбачається засвоєння учнями початкових класів елементарних відомостей про текст, його ознаки, структуру й типи, що закладає підґрунтя для формування в учнів умінь сприймати-розуміти, відтворювати й продукувати, редагувати й удосконалювати діалогічні та монологічні висловлювання різних типів. З цією метою в підручники «Українська мова і читання» різних авторів розміщено різні групи вправ і завдань, проте кількість вправ на редагування, на наш погляд, є дещо обмежена.

5. Аналіз методичної літератури й дисертаційних досліджень засвідчив, що незважаючи на підвищення інтересу науковців до проблеми впровадження комунікативного підходу в освітній процес на уроках української мови, питань формування в здобувачів початкової освіти

ключових і предметних компетентностей, проблема формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів не знайшла вичерпного висвітлення.

## РОЗДІЛ 2

### СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

#### **2.1. Стан проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів у шкільній практиці**

Для з'ясування стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці впродовж II семестру 2020/2021 н. р., на початку 2021/2022 н. р. проводився педагогічний експеримент (констатувально-аналітичний етап).

У процесі експериментального дослідження було використано емпіричні методи наукового пошуку:

- а) цілеспрямовані спостереження за освітнім процесом на уроках української мови в 3-4 класах;
- б) анкетування і бесіди з учителями початкової школи;
- в) контрольні зрізи навчальних досягнень учнів 3 класів.

Метою педагогічного спостереження й анкетування було вивчення практичної діяльності педагогів, виявлення ступеня їхньої обізнаності з проблемою формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів. Метод бесіди використовувався для уточнення, доповнення відповідей учителів на запитання анкети. В експериментальному дослідженні взяли участь 20 вчителів закладів загальної середньої освіти м. Чернігова і Чернігівського району. Проаналізуємо детальніше здобуті результати цього етапу педагогічного експерименту.

Анкета для вчителів початкових класів містила 8 запитань відкритого і закритого типів (зразок анкети – Додаток Б).



Аналіз відповідей на перше запитання анкети *«Як Ви розумієте поняття «мовленнєва компетентність» учнів початкових класів?»* засвідчив, що більшість учителів недостатньо чітко тлумачить термін «мовленнєва компетентність», нерідко ототожнює його з поняттям «комунікативна компетентність». Лише 25% опитаних змогли дати ґрунтовну відповідь, правильно окресливши поняття; 55% – дали неповну або частково правильну відповідь; 20% – взагалі не розкрили сутність цього поняття.

У відповідях на друге запитання *«Реалізація яких підходів на уроках української мови, на Вашу думку, сприятиме успішному формуванню мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів? У чому їх сутність?»* третина вчителів (30%) зазначила методи, прийоми або форми такої роботи, що дає підстави нам стверджувати про нерозрізнення педагогами базових лінгводидактичних понять. Водночас більшість респондентів (70%) усвідомлюють важливість реалізації різних підходів до організації освітнього процесу. Пріоритетними з них вони вважають комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, інтегрований підходи. На жаль, поза увагою вчителів залишається функціонально-стилістичний підхід, упровадження якого сприятиме організації мовленнєвої діяльності школярів на більш якісному рівні, формуванню в них низки умінь і навичок, необхідних для продукування власних висловлювань різних типів, стилів і жанрів, зокрема уміння орієнтуватися в завданнях і обставинах мовлення, визначати його адресата і сферу вживання; уміння правильно обирати тип і стиль тексту; уміння комунікативно виправдано, стилістично доцільно добирати та вживати мовні одиниці різних рівнів; уміння удосконалювати, редагувати висловлювання.

Наступні запитання анкети були спрямовані на визначення рівня лінгвістичної підготовки вчителів до роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови. Результати аналізу відповідей виявилися такими: 20% респондентів змогли дати розгорнуту відповідь, розкривши зміст поняття «текст» і схарактеризувавши його

ознаки; 25% – подали загалом чітке тлумачення поняття, але зазначили лише основні ознаки тексту; 45% – обмежилися визначенням поняття із сучасних підручників для учнів 3–4 класів, вказали окремі ознаки тексту або взагалі не зазначили їх; 10% опитаних учителів недостатньо орієнтується в сутності поняття «текст». Описуючи різні типи текстів, більшість учителів (80%) зауважили, що учням початкових класів найскладніше створювати тексти-міркування та есе.

Відповідаючи на четверте запитання щодо *методів і прийомів, які вони вважають найефективнішими для формування мовленнєвої компетентності учнів*, респонденти найчастіше зазначали переказ прочитаного чи прослуханого тексту, написання творчих робіт (побудова діалогів, складання розповідей з елементами опису, описів, міркувань, казок тощо), моделювання проблемних мовленнєвих ситуацій, рідше – конструювання і переконструювання, редагування й удосконалення текстів. Більше ніж половина учителів (55%) порадили застосовувати інтерактивні методи й прийоми роботи, зокрема «Групування», «Кубування», «РАФТ», «Сторітелінг» та ін.

П'яте запитання анкети було закритого типу. Респонденти визначали *доцільну послідовність використання різних типів вправ для формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстом* (у порядку наростання труднощів). Результати виконання завдання такі: правильно виконали це завдання – 25% опитаних, припустилися однієї-двох помилок – 30%, трьох – 25%, чотирьох і більше помилок – 20%.

На шосте запитання «*Чи знайомі Ви з теорією мовленнєвої діяльності?*» більшість учителів (75%) дала стверджувальну відповідь. Однак лише 30% із них змогли не тільки назвати, а й стисло схарактеризувати всі *фази породження висловлювання*, які необхідно враховувати в процесі планування й організації роботи над створенням учнями текстів різних типів.

Аналіз відповідей на сьоме запитання «Яку тематику творчих робіт Ви рекомендуєте для організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в 3-4 класах НУШ?» засвідчив, що більшість респондентів добирають теми творів з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей розвитку учнів, їхнього досвіду та інтересів, життєвих ситуацій. Запропонована вчителями тематика творчих робіт різноманітна, наприклад: «Моє літо», «Як ми провели вихідні дні...», «Пригоди осіннього листочка», «Як ми ходили в зоопарк» «Справжня дружба», «Кумедна білочка», «Уже прилинула весна», «Зима-чарівниця», «Руки моєї матусі», «Що таке Батьківщина?», «Моя заповітна мрія», «Як досягнути успіху», «Ким я хочу стати в майбутньому?», «Здоровим бути – модно», «Якби в мене була чарівна паличка...» та ін.

Відповідаючи на останнє запитання анкети щодо *труднощів, які виникають у процесі формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів*, учителі зазначали недостатній життєвий досвід дітей, обмежений словниковий запас; різний рівень розвитку чуття мови, сформованості частково мовленнєвих умінь у межах одного класу; невміння розрізняти різні типи текстів, недостатність методичної літератури з проблем формування мовленнєвої компетентності та ін.

Отже, здобуті результати експериментального дослідження підтверджують актуальність досліджуваної проблеми, необхідність розроблення додаткових методичних рекомендацій для вчителів щодо принципів, методів і прийомів навчання, системи вправ з формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів.

Оскільки показником ефективності освітнього процесу є його результат, головним завданням констатувального етапу педагогічного експерименту було діагностування рівнів засвоєння школярами базових мовних понять та сформованості мовленнєвої компетентності на матеріалі текстів різних типів. Експериментальне дослідження проводилося в 3 – А і

З – Б класах ЗЗСО № 27 м. Чернігова. Учні обох класів виконували письмові контрольні завдання (див. зразок завдань для контрольного зрізу – Додаток В).

Рівні навчальних досягнень здобувачів початкової освіти ми визначали за такими критеріями: *мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльним, комунікативно-творчим*. Показники цих критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів наводимо в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Критерії та показники оцінювання  
рівнів сформованості мовленнєвої компетентності учнів 3 класу  
на матеріалі текстів різних типів**

<b>Критерії оцінювання</b>	<b>Показники оцінювання</b>
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уявлення про значення мови в житті людини і суспільства;</li> <li>- наявність мотивації до здійснення різних видів мовленнєвої діяльності;</li> <li>- бажання дотримуватися мовних і етичних норм у власній мовленнєвій діяльності; уживання формул мовленнєвого етикету як внутрішньої потреби</li> </ul>
<i>Когнітивно-діяльним</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до оволодіння елементарними знаннями про мовлення і текст як засіб його реалізації;</li> <li>- здатність орієнтуватися в мовленнєвій ситуації;</li> <li>- здатність до сприймання-розуміння, відтворення й розрізнення текстів різних типів; уміння обґрунтовувати свою думку;</li> <li>- уміння добирати заголовок до тексту, визначати тему і мету, головну думку висловлювання;</li> <li>- уміння визначати й вживати доцільні засоби</li> </ul>

	<p>зв'язності у текстах різних типів;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння розрізняти структурні частини текстів різних типів, відновлювати деформований текст</li> </ul>
<i>Комунікативно-творчий</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- багатство словникового запасу, уміння добирати й вживати комунікативно доцільні мовні засоби в текстах різних типів;</li> <li>- уміння редагувати й удосконалювати тексти різних типів з урахуванням мети, адресата й обставин мовлення;</li> <li>- уміння продукувати тексти певного типу відповідно до мети, адресата й обставин мовлення</li> </ul>

За описаними критеріями та їх показниками було схарактеризовано чотири рівні сформованості в учнів 3 класу мовленнєвої компетентності.

*Високий рівень* – учень / учениця розуміє необхідність вивчення мови як основного засобу спілкування, пізнання і впливу, виявляє мотивацію до здійснення різних видів мовленнєвої діяльності; усвідомлює необхідність дотримання мовних і етичних норм у власній мовленнєвій діяльності, уживанні доцільних формул мовленнєвого етикету; володіє елементарними знаннями про мовлення і текст як засіб його реалізації, адекватно орієнтується в мовленнєвій ситуації; здатний сприймати-розуміти, відтворювати і розрізняти тексти різних типів, уміє обґрунтовувати свою думку, підтверджуючи її відповідними прикладами; володіє вміннями добирати влучний заголовок до тексту, правильно визначати тему і мету, головну думку висловлювання; знаходити і доцільно використовувати засоби зв'язності в текстах різних типів; уміє розрізняти структурні частини текстів різних типів, відновлювати деформований текст; має багатий словниковий запас, уміє доцільно, комунікативно виправдано добирати і вживати мовні засоби в текстах різних типів; виявляє вміння редагувати, удосконалювати,

продукувати тексти різних типів з огляду на мету, адресата й обставини мовлення, не припускається грубих мовленнєвих помилок.

*Достатній рівень* – учень / учениця загалом розуміє необхідність оволодіння мовою як основним засобом спілкування, пізнання і впливу, виявляє переважно стійку мотивацію до здійснення різних видів мовленнєвої діяльності; розуміє важливість дотримання мовних і етичних норм у власній мовленнєвій діяльності, але в уживанні формул мовленнєвого етикету має незначні труднощі; в основному володіє елементарними знаннями про мовлення і текст як засіб його реалізації, допускає лише незначні неточності у з'ясуванні сутності мовленнєвих понять, у процесі аналізу мовленнєвої ситуації; здатний сприймати-розуміти, відтворювати і розрізняти тексти різних типів, може обґрунтовувати свою думку, навести відповідні приклади; достатньо володіє вміннями добирати влучний заголовок до тексту, правильно визначати тему і мету, головну думку висловлювання; знаходити і доцільно використовувати засоби зв'язності в текстах різних типів; розрізняти структурні частини текстів різних типів, відновлювати деформований текст; має достатній словниковий запас, переважно доцільно, комунікативно виправдано добирає і вживає мовні засоби в текстах різних типів; спроможний / спроможна редагувати, удосконалювати, продукувати тексти різних типів з огляду на мету, адресата й обставини мовлення, припускається незначних мовленнєвих помилок.

*Середній рівень* – учень / учениця виявляє ціннісне ставлення до мови як основного засобу спілкування, пізнання і впливу, проте мотивація до здійснення різних видів мовленнєвої діяльності є нестійкою; загалом розуміє важливість дотримання мовних і етичних норм у власній мовленнєвій діяльності, проте в уживанні формул мовленнєвого етикету зазнає труднощів; частково володіє елементарними знаннями про мовлення і текст як засіб його реалізації, допускає неточності у з'ясуванні сутності мовленнєвих понять, під час аналізу мовленнєвої ситуації; частково здатний сприймати-розуміти, відтворювати та розрізняти тексти різних типів, не

завжди може обґрунтувати свою думку, навести відповідні приклади; недостатньо володіє вміннями добирати влучний заголовок до тексту, правильно визначати тему і мету, головну думку висловлювання; знаходити і доцільно використовувати засоби зв'язності в текстах різних типів; розрізняти структурні частини текстів різних типів, відновлювати деформований текст; демонструє збіднений словниковий запас, недостатньо володіє вмінням доцільно, комунікативно виправдано добирати і вживати мовні засоби в текстах різних типів; частково спроможний / спроможна редагувати, удосконалювати, продукувати тексти різних типів з огляду на мету, адресата й обставини мовлення, припускається значної кількості мовленнєвих помилок.

*Початковий рівень* – учень / учениця виявляє частково або не виявляє зовсім ціннісне ставлення до мови як основного засобу спілкування, пізнання і впливу, не має внутрішньої мотивації до здійснення різних видів мовленнєвої діяльності; не усвідомлює повною мірою важливість дотримання мовних і етичних норм у власній мовленнєвій діяльності, зазнає суттєвих труднощів у вживанні формул мовленнєвого етикету; має поверхові знання про мовлення і текст як засіб його реалізації, допускає численні помилки в з'ясуванні сутності мовленнєвих понять, частково або зовсім не орієнтується в мовленнєвій ситуації; переважно не здатний повною мірою сприймати-розуміти, відтворювати і розрізняти тексти різних типів, не може обґрунтувати свою думку, навести відповідні приклади; не завжди може дібрати заголовок до тексту, правильно визначити тему і мету, його головну думку; відчуває значні труднощі в знаходженні й доцільному вживанні засобів зв'язності в текстах різних типів, розрізненні їх структурних частин, допускає грубі помилки під час відновлення деформованого тексту; демонструє обмежений словниковий запас, не володіє вміннями комунікативно виправдано добирати і вживати мовні засоби в текстах різних типів; частково або зовсім не спроможний / спроможна редагувати,

удосконалювати, продукувати тексти різних типів з огляду на мету, адресата й обставини мовлення, припускається грубих мовленнєвих помилок.

Узагальнені результати стану сформованості в учнів 3 класу мовленнєвої компетентності на матеріалі текстів різних типів подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

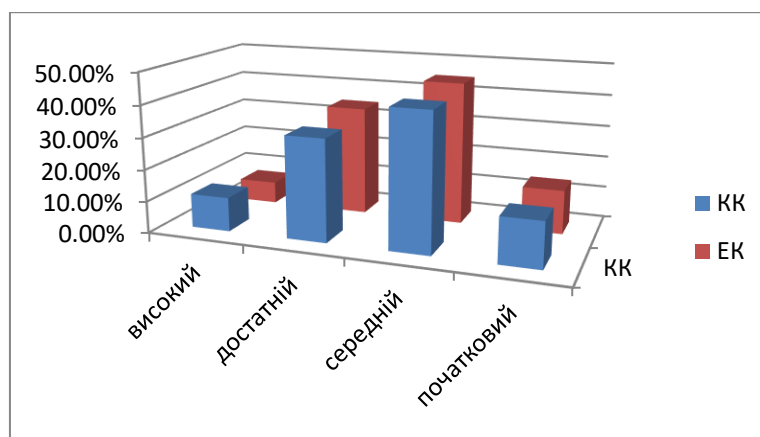
**Рівні сформованості мовленнєвої компетентності учнів  
контрольного (КК) і експериментального класів (ЕК) на матеріалі  
текстів різних типів**

Рівні	КК (усього 28 учнів)		ЕК (усього 29 учнів)		Разом (57 учнів)	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Високий	3	10,7%	2	6,9%	5	8,8%
Достатній	9	32,1%	10	34,5 %	19	33,3 %
Середній	12	42,9%	13	44,8%	25	43,9%
Початковий	4	14,3%	4	13,8 %	8	14%

Як бачимо із таблиці, переважна більшість учнів 3 класу має середній рівень сформованості мовленнєвої компетентності, що характеризується засвоєнням мовленнєвих понять, розвитком умінь сприймати і відтворювати, будувати й редагувати, удосконалювати тексти різних типів на недостатньому рівні.

Здобуті результати педагогічного експерименту для зручності порівняння можна побачити у вигляді діаграми (див. Рис. 2.1).





**Рис. 2.1. Діаграма результатів константувального етапу педагогічного експерименту**

Якісний аналіз результатів виконання завдань контрольного зрізу засвідчив, що найбільших труднощів учні зазнавали в процесі розрізнення типів текстів, доведення своєї думки (*завдання 1*), відтворення правильної послідовності речень у тексті (*завдання 2*). Більшість учнів (близько 80%) змогли правильно визначити тему запропонованого для сприймання тексту, проте не змогли розкрити його мету, частково правильно обрали пункти плану до кожної частини у процесі аналізу змісту тексту (*завдання 3*). Третина учнів не змогла виконати на належному рівні завдання на доповнення-побудову діалогу, що свідчить про недостатність сформованості вміння орієнтуватися в обставинах мовлення, вдало добирати формули мовленнєвого етикету (*завдання 4*). У творчих роботах учнів на побудову тексту-опису зайця (*завдання 5*) було виявлено низку мовленнєвих помилок і недоліків, що спричиняли порушення цілісності й логічності викладення думки, свідчили про лексичну бідність мовлення учнів, недостатнє засвоєння характерних ознак і мовних особливостей текстів різних типів. Серед найтипівіших помилок у власних висловлюваннях учнів можна виокремити такі:

– повторення одного і того ж слова, наприклад: *Заєць* – дика тваринка. *Мордочка у зайця продовгувата...*;

- невміння добирати синоніми: 1. У зайчика великі, косі очі. 2. У зайчика великі задні ноги;
- уживання слів у невласивому для контексту значенні: *Заєць* – тваринка невеличкого зросту;
- уживання росіянізмів: 1. Зайчик – красиве звірятко. 2. Узимку в зайчика пушиста біла шубка.
- недоцільне вживання мовних засобів (словосполучень, речень) для тексту-опису: *Узимку зайчик харчується корою дерев* та ін.

Таким чином, аналіз стану проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів у шкільній практиці підтверджує її актуальність та дає змогу нам намітити шляхи підвищення рівня мовленнєвої компетентності як важливого складника комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти в умовах НУШ.

## **2.2. Експериментальна система вправ і завдань для формування мовленнєвої компетентності учнів 3 класу в процесі роботи над текстами різних типів**

Реалізація компетентнісного підходу на уроках української мови в початковій школі передбачає формування в учнів готовності та здатності застосовувати здобуті знання, набуті вміння й навички, способи мовленнєво-творчої діяльності в різних комунікативних і життєвих ситуаціях. Важливою передумовою ефективного навчання школярів продукувати власні висловлювання різних типів як кінцевої мети процесу формування мовленнєвої компетентності є використання на уроках мови та розвитку мовлення системи спеціальних вправ і завдань.

Спираючись на дослідження В. Плахотника, у процесі роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів на матеріалі текстів різних типів ми пропонуємо розмежовувати поняття

«вправа» і «завдання». У дослідженні науковця *«вправи»* розглядаються як «повторне виконання дії з метою її засвоєння», а *«завдання»* – як «форма організації діяльності учня, яка передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей» [59, с. 207]. Головну відмінність у цих поняттях В. Плахотник вбачає у тому, що під час виконання вправ передбачається багаторазовість певних дій (операцій), опрацювання окремих мовних явищ, формування й закріплення в учнів певних умінь і навичок; а під час виконання завдань учень має виконати «комплекс послідовних дій, щоб створити певний мовленнєвий продукт (розуміння прочитаного тексту, розповідь про побачене чи почуте, опис певного явища тощо)» [59, с. 207].

У нашому дослідженні під поняттям *«система»* розуміємо сукупність «елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» [44, т. 3, с. 286]. *Систему вправ і завдань* тлумачимо як таку організацію взаємопов'язаних дій (операцій), що виконуються у порядку наростання мовних чи операційних труднощів з урахуванням поетапності оволодіння базовими знаннями про мовлення і текст як засіб його реалізації, формування в учнів мовних і мовленнєвих умінь та навичок в учнів.

У процесі з'ясування типології, добору та систематизації вправ і завдань для формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти ми брали до уваги праці вітчизняних науковців В. Бадер [2], М. Будій [3], Н. Грони [40], Н. Васильківської, О. Мельничайка [41], М. Вашуленка [18], К. Пономарьової [50], Л. Порядченко [46], Н. Янко [76] та ін.

Найбільш прийнятною для нашого дослідження було визначено класифікацію вправ, запропоновану В. Бадер [2]. Відповідно до характеру пізнавальних і мовленнєвих дій учнів методист запропонувала використовувати такі типи вправи:

- 1) вправи репродуктивного характеру (на відтворення, переказ);
- 2) вправи аналітичного характеру (на спостереження, елементарний аналіз);

3) аналітико-конструктивні вправи (лінгвістичний експеримент, редагування й удосконалення);

4) вправи конструктивного характеру (на конструювання й переконструювання, продукування).

Крім того, у процесі добору вправ ми враховували загальноприйняті у вітчизняній методиці критерії їх розрізнення: 1) за характером виконання – усні та письмові; 2) за місцем виконання – класні й домашні; 3) за функцією в освітньому процесі – тренувальні й контрольні.

Відповідно до навчального матеріалу вправи, подані в підручнику для учнів 3 класу, ми доповнювали дібраними нами вправами і завданнями різних типів.

В основу *аналітичних вправ* було покладено спостереження за текстами різних типів, з'ясування їх істотних ознак і мовних особливостей. Серед таких вправ на спостереження особливе місце в експериментальному навчанні відводилося вправам із елементами мовного аналізу. Дотримуючись поглядів В. Бадер [2], Н. Янко [76], ми вважали, що такі вправи сприятимуть не лише закріпленню знань учнів про мовлення і текст як засіб його реалізації, закономірності вживання в ньому мовних одиниць різних рівнів, а й готуватимуть учнів до вдумливого сприйняття і послугування усним та писемним мовленням, здійснення контролю результатів власної мовленнєвої діяльності. Наприклад:

1. а) Прочитай тексти.

1. *Лисичка має добрий слух і нюх, гарну пам'ять, а також вона дуже обережна. Добре плаває та стрибає.*

*Основна їжа лисички – миловидні гризуни (миші, полівки). Не відмовляється і від ящірок, птахів, зайців та жукив. Полює зазвичай увечері.*

2. *Лисичка – це дика тваринка, яка живе у лісі. Шубка в неї руда, пухнаста та м'яка. Мордочка у неї витягнута, гостренька. На голові у лисички невеликі, чутливі вуха. Лапи короткі та м'які. Хвіст довгий та пишний з білим кінчиком. Живе лисичка у норі. Живиться польовими*

мишками, полює на зайців і птахів. Її можна назвати хитрою та обережною.

3. Одного разу діти побачив лисичку у лісі. Але вона була не руда, а коричнева. Сталося це на природі біля багаття. Вона сховалася за деревом і чекала, коли нікого не буде. Лисичка дійсно хитра і розумна. Прокинувшись наступного ранку діти помітили, що їжа зникла, напевно лисичка все підібрала, коли всі спали, бо вночі у неї виходить найкраще полювати на свою здобич.

б) Скажи про що йдеться в кожному з текстів?

– Чи однаково в них повідомляється про лисичку?

– Про що ти дізнався з першого тексту?

– Яке запитання можна поставити до нього?

– Про що дізнався з другого тексту?

– Яке питання можна поставити до нього?

– Про що дізнався з третього тексту?

– Яке питання можна поставити до нього?

Розглянь таблицю. Зроби висновок, до якого типу тексту належить кожен текст.

Таблиця 2.3

### Типи текстів

<i>Розповідь</i>	<i>Опис</i>	<i>Міркування</i>
Можна поставити питання: <i>Що відбувається?</i> <i>Що відбувалося?</i> <i>Що буде відбуватися?</i>	Можна поставити питання: <i>Який?</i>	Можна поставити питання: <i>Чому?</i>
Текст, у якому розповідається про певні події	Текст, у якому описується яким є предмет	Текст, у якому щось доводиться або заперечується

2. Прочитай текст. Визнач його тему і мету.

*Рідна мова – то найцінніший скарб кожного народу. Адже без мови і народ не існує. Він не має своєї культури, не знає материнської пісні.*

*Ми повинні берегти і шанувати мову батьків! (За Л. Новиченком).*

Знайди і зачитай у тексті речення, в якому висловлене твердження. Як автор доводить його?

Прочитай останнє речення-кінцівку. Чи погоджуєшся ти з таким висновком? Чому?

3. Прочитай текст. Поділи текст на частини. Добери заголовок до нього.

*З неба на землю летіла сніжинка. Ніжна, прозора, легка, мов пушинка. І красива, як зірка. На землі стояв Миколка. Він бачив, як падала сніжинка. Хлопчик думав: ось впаде комусь під ноги і її затопчуть. Він хотів захистити сніжинку. Протягнув долоньку. А вона впала на теплу, добру руку Миколки і розтанула. Блищить прозора крапелька на долоні, мов прозора сльозинка.*

Виразно прочитай три перших речення. Що їх об'єднує за змістом? Яка картина в них змальована? Який пункт плану можна дібрати до цієї частини.

Прочитай виразно другу частину розповіді. Як одним реченням можна передати її зміст. Добери пункт плану до цієї частини тексту. Опиши, що ти уявляєш.

Метою застосування **репродуктивних вправ** було збагачення усного і писемного мовлення здобувачів початкової освіти зображувально-виражальними засобами мови. До таких вправ ми відносили вправи на відтворення речень і невеликих текстів у процесі переказів їх, виразного читання або у вільних (творчих) диктантах. Наприклад:

1. Попрацюйте в групах. Прочитайте, як переказав українську народну казку першокласник Сергійко. Скажіть, як вона називається. Який недолік ви

помітили в переказі хлопчика? Перекажіть казку один одному, замінюючи повторювані дієслова на близькі за значенням.

*Ішов дід лісом та й загубив рукавичку. Прийшла Мишка і стала в рукавичці жити. За нею прийшла Жабка і теж поселилася в рукавичці. Потім прийшов Зайчик і стало їх троє. Прийшла до рукавички Лисичка. Стало їх четверо. Потім прийшов сірий Вовк. Він теж поселився в рукавичці. Аж ось прийшов Ведмідь. А йому вже місяць в рукавичці й немає.*

**Конструктивні справи** передбачали редагування, побудову і перебудову окремих речень і невеличких текстів, що сприяло формуванню в учнів умінь доцільно добирати й вживати доречні мовні одиниці різних рівнів. Наприклад:

1. *Петрик гуляв із цуценям у парку. Аж раптом Рекс побіг за кішкою і загубився.*

Уважно розглянь фото цуценяти. Допоможи хлопчику скласти оголошення, за яким би хлопчик зміг знайти свого маленького друга.

2. Прочитай текст. Який недолік ти помітив? Уяви себе в ролі редактора. Спробуй удосконалити його. Запиши і виразно прочитай відредагований тобою текст.

#### *Наш песик*

*По обіді Сашко й Оленка зі своїм песиком потупцяли до лісу. Через деякий час набігла чорна хмара і затулила сонце своєю тінню. На Сашка й Оленку гепнулися перші краплини. Сашко й Оленка ледь устигли дошпарити до хати. А дитячий песик натоптав багнюки на підлозі.*

3. Прочитай текст. Визнач його тему і мету. Який недолік ти в ньому помітив?

*Ялина – цінне хвойне дерево. З деревини ялини виготовляють папір. Ялина співає в скрипці, у роялі. З ялини роблять різноманітні меблі. Ялина годує й захищає від негоди лісових мешканців. Безсумнівно, ялина – це скарб лісу!*

Відредагуй текст, замінивши слово, що повторюється, близькими за значеннями або займенниками.

4. Прочитай. Перестав абзаци у такій послідовності, щоб утворився текст.

*Незабаром у птахів вивелися малята. Вони жадібно розкривали дзьобики і просили їсти. Дорослі птахи по черзі літали на болото й годували своїх пташенят.*

*Навесні на даху оселилися лелеки. Вони вимостили собі розкішне гніздечко із м'якої трави і сухого гілля.*

*Молоді лелеки швидко навчилися літати як їхні батьки. Восени лелека сім'я полетіла у теплі краї.*

**Аналітико–конструктивні вправи** передбачали завдання побудувати словосполучення, речення, а також потребували застосування знань про текст і його стилістичні ознаки, розпізнавати стилістичні відтінки і мотивувати вибір тих чи інших слів, редагувати власні та чужі усні та письмові висловлювання, будувати словосполучення й речення Наприклад:

Прочитай зачини трьох різних текстів.

1. *Одного разу Дмитрик знайшов у дворі маленьке кошеня. Воно мало жалюгідний вигляд.*

2. *Одного разу Дмитрик знайшов у дворі маленьке кошеня. Сталося це так.*

3. *Одного разу Дмитрик знайшов у дворі маленьке кошеня. Він забрав його додому, хоча і знав, що батько буде не дуже задоволений. Чи правильно він вчинив?*

Спробуй визначити за початком, який саме текст задумав написати автор.

Який із текстів буде описом? Знайди в зачині слова, які доводять це. Про що в ньому йтиметься?



Який із текстів починається як розповідь? Зачитай слова, які підтверджують твою думку. Постав до тексту запитання, яке доводить, що цей текст буде розповіддю.

Перечитай зачин останнього тексту і скажи, що в ньому підтверджує, що автор буде будувати текст-міркування. На яке питання він буде відповідати? А ти як вважаєш: правильно вчинив хлопчик? Свою думку обґрунтуй.

Особливе місце серед завдань для формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів займали компетентнісно орієнтовані завдання. Зауважимо, що у використанні й тлумаченні цього терміна в лінгводидактичних дослідженнях немає однастайності. Одні науковці пропонують термін «компетентнісно орієнтовані», інші – «компетентнісно зорієнтовані» завдання, й записують їх то через дефіс, то окремо. Згідно з новим «Українським правописом» складні педагогічні терміни, утворені з двох прикметникових основ, що називають незалежні поняття, треба писати через дефіс, наприклад: *мовно-літературна (галузь), мовленнєво-комунікативні (уміння), навчально-методична (робота)*. Водночас поняття, першою частиною яких є прислівники, утворені від відносних (зрідка – якісних) прикметників, здебільшого зберігають на собі логічний наголос і не зливаються в одне слово з наступним прикметником або дієприкметником: *діяльнісно особистісний, науково обґрунтований, соціально активний, суспільно необхідний, чітко окреслений* та ін. Як бачимо, написання словосполучення «*компетентнісно орієнтовані*» через дефіс суперечить чинним орфографічним нормам української літературної мови. Варіативне вживання у дослідженнях термінів «компетентнісно орієнтований» й «компетентнісно зорієнтований», зокрема *компетентнісно орієнтована технологія, компетентнісно зорієнтоване заняття, компетентнісно зорієнтований підхід*, насамперед зумовлене особливостями словотвору в сучасній українській мові. У процесі аналізу лінгвістичних і лексикографічних джерел з'ясовано, що пасивні дієприкметники

*орієнтований* і *зорієнтований* утворюються за допомогою суфікса -н- від твірної основи синонімічних за семантикою, але різних за категорією виду, інфінітивів. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» знаходимо таке значення слів *орієнтувати* / *зорієнтувати*: «спрямовувати / спрямувати чию-небудь діяльність у певний бік, визначати / визначити напрям, мету чиєї-небудь діяльності» [41, с. 702].

З огляду на зазначене, у лінгводидактичній українській термінології вважаємо більш прийнятним уживання поняття «компетентісно орієнтовані завдання». Дотримуючись думки К. Пономарьової, у нашому дослідженні під «компетентісно орієнтованими завданнями» розуміємо спеціально створені дидактичні конструкції, що використовуються на уроках української мови з метою формування або перевірки предметних і ключових компетентностей учнів початкової школи [60, с. 81]. Вважаємо, що застосування таких завдань у початковому курсі мовної освіти сприятиме не лише успішній організації самостійної дослідницької та мовленнєво-творчої діяльності школярів у процесі розв'язання певних комунікативних і життєвих ситуацій, а й запобігатиме механічному відтворенню здобутих знань із мови та мовлення.

З метою диференціації компетентісно орієнтованих завдань для формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи коротко схарактеризуємо їх основні ознаки:

1) спонукають учнів до моделювання і розв'язання певних життєвих ситуацій у процесі здійснення різних видів мовленнєвої діяльності;

2) передбачають розкриття теми, актуальної для дітей молодшого шкільного віку;

3) стимулюють розвиток уваги, уяви і творчих здібностей учнів, передбачають реалізацію нестандартного підходу під час виконання;

4) потребують від школярів активних дій, зокрема практичного застосування здобутих знань із мови і мовлення, набутих комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі сприймання й аналізу, відтворення та створення

стилістично диференційованих висловлювань в усній і письмовій формах, редагування їх.

Наведемо приклади компетентнісно орієнтованих завдань, спрямованих на формування в учнів початкової школи мовленнєвої компетентності в процесі роботи над текстами різних типів:

1. По дорозі додому Іванко описував батькові білочку, яку побачив у парку. Через шум машин окремі слова батько не почув. Доповни опис тваринки пропущеними прикметниками так, щоб батько Іванка зміг уявити її.

*На дереві сосни я побачив ... білочку. У неї була ... шубка і ... хвостик. На голівці – два вушка з ... китичками, ... оченятка нагадували ... намистинки. Хвіст і мордочка у звірка ... , ніж усе тільки, а черевце ... .*

2. Попрацюйте разом. Прочитайте чернетку твору, написаного Незнайком. Який ліс – весняний чи зимовий – він хотів описати? Допоможіть Незнакові закінчити твір. Підкресліть у дужках прикметники, потрібні за змістом. Свій вибір обґрунтуйте.

*Ліс особливо гарний в (сонячні, похмурі) морозні дні. (Сріблястий, білий) сніг так і переливається під (лагідними, пекучими) променями сонця. Над стежками зігнулися під вагою інею стовбури (молодих, старих) дерев. (Зелені, зеленуваті) сосни та ялинки одягли (ошатні, охайні) білі шапки.*

3. Маша вирішила навчити Ведмедя та його друзів улюбленої гри. Вона пам'ятає правила цієї гри, але не може згадати їх послідовність. Допоможи дівчинці скласти правила гри. Пригадай і запиши її назву. Розташуй речення в потрібному порядку.

Один із гравців зображує кота, а інший – мишку. Діти стають у коло і беруться за руки. Якщо кіт спіймає мишку або не зможе її наздогнати, призначають інших кота й мишку. Мишка тікає, а кіт наздоганяє. Діти вільно пропускають мишку під руками в коло. Коту перешкоджають увійти в коло.

4. Прочитай записку, яку Марійка написала подружці. Скажи, чи зустрінуться дівчатка. Поміркуй, що потрібно уточнити в запрошенні, щоб подружки змогли побувати разом на виставі. Запиши виправлений текст.

*Оксанко!*

*Запрошую тебе в театр на виставу. Давай зустрінемося біля входу.*

*Твоя подруга*

5. Другокласники нашої школи підготували інформацію для стенду «Червона книга України». Знайди і заміни в описі конвалії недоречно вжиті слова такими, що відповідають меті наукового мовлення.

*Конвалія – невелика багаторічна рослинка родини лілейних. Вона виростає до 20-30 сантиметрів заввишки. Листячко темно-зеленого кольору, широке, видовжене. У період цвітіння на стеблинці з'являються білесенькі невеличкі квіточки, що розташовуються одна за одною і мають сильний приємний аромат. Кореневище у квіточки повзуче.*

6. Уяви, що спілкуєшся з хлопчиком з Австралії, який ніколи не бачив сніжної зими. Розкажи йому про цю пору року так, щоб він міг уявити її

Таким чином, для формування мовленнєвої компетентності у процесі роботи над текстами різних типів повинна використовуватися система вправ і завдань різних типів – репродуктивних, аналітичних, аналітико-конструктивних, конструктивних, компетентнісно орієнтованих. Послідовність їх застосування в нашому експериментально-дослідному навчанні відображала природу становлення мовно-мовленнєвих умінь і навичок в учнів, тобто забезпечувала ефективність мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку.

### **2.3. Перевірка й аналіз результатів педагогічного експерименту**

Експериментально -дослідне навчання, організоване з метою перевірки ефективності дібраних вправ і завдань з формування мовленнєвої компетентності учнів 3 класу у процесі роботи над текстами різних типів, відбувалося на початку 2021/2022 навчального року. У *формульованому етапі* педагогічного експерименту взяло участь 61 учень 3–А і 3–Б класів ЗЗСО

№ 27 м. Чернігова. Згідно з методикою проведення педагогічного експерименту обрані класи характеризувалися приблизно однаковим рівнем мовних знань і мовленнєвого розвитку учнів, що підтверджують здобуті нами результати (див. підрозділ 2.1).

На другому етапі педагогічного експерименту в експериментальному класі (далі – ЕК) застосовувалася дібрана нами система завдань і вправ, спрямованих на засвоєння учнями елементарних відомостей про текст, його ознаки і типи та формування в учнів на цьому матеріалі мовленнєвої компетентності. Експериментально-дослідне навчання складалося з чотирьох послідовних етапів.

Метою *першого (пізнавального) етапу* роботи було сприймання й осмислення відомостей про мовлення і текст як засіб його реалізації. На цьому етапі застосовувалися мовні *вправи аналітичного характеру*, зокрема на спостереження за ознаками і мовними особливостями текстів різних типів.

На *другому (операційно-діяльнісному) етапі* експериментально-дослідного навчання, метою якого було формування в учнів мовних і частково мовленнєвих умінь та навичок, використовувалися *вправи репродуктивного* (на переказ текстів) й *аналітичного характеру* (на елементарний аналіз і порівняння текстів різних типів).

Метою *третього (аналітико-творчого) етапу* роботи було формування й удосконалення в учнів частково мовленнєвих умінь і навичок застосовувати здобуті знання на практиці. На цьому етапі застосовувалися різні види *вправ аналітико-конструктивного і конструктивного характеру*, які сприяли формуванню в учнів умінь доцільно добирати й вживати мовні одиниці різних рівнів для побудови текстів різних типів. Провідними на цьому етапі були *вправи і завдання на лінгвістичний експеримент, редагування, конструювання і переконструювання текстів різних типів*.

На *завершальному (комунікативно-творчому) етапі* експериментально-дослідного навчання, метою якого було вироблення в школярів практичних умінь і навичок будувати елементарні тексти різних

типів, використовувалися компетентнісно орієнтовані завдання творчого характеру.

Одночасно з експериментально-дослідним навчанням проводилися спостереження за освітнім процесом у контрольному класі (далі – КК), що здійснювався за чинною типовою освітньою програмою, створеною під керівництвом Р. Шияна. У процесі спостережень було з'ясовано, що в КК більше уваги приділялося роботі над текстами-розповідями та описами. Ознайомлення текстів на міркування та есе приділялося менше уваги.

Після вивчення розділу «Текст» з метою перевірки навчальних досягнень учнів проводилися підсумкові контрольні роботи. Учні КК і ЕК виконували однакові завдання (див. Додаток Г). Здобуті результати перевірки рівнів сформованості мовленнєвої компетентності учнів ЕК і КК подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

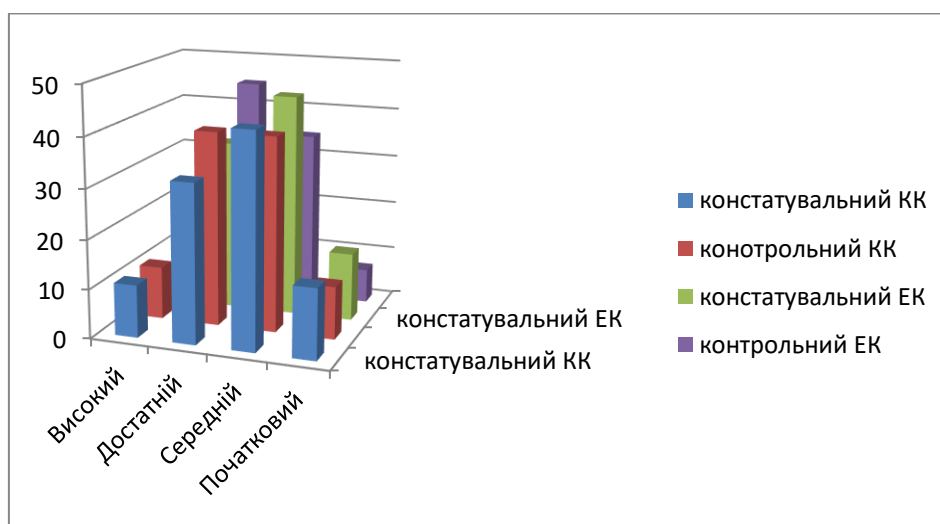
**Рівні сформованості мовленнєвої компетентності учнів  
контрольного (КК) і експериментального класів (ЕК) на матеріалі  
текстів різних типів**

Рівні	На початку експерименту				Наприкінці експерименту			
	КК 28 учнів		ЕК 29 учнів		КК 28 учнів		ЕК 29 учнів	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	3	10,7	2	6,9	3	10,7	4	13,8
Достатній	9	32,1	10	34,5	11	39,3	13	44,8
Середній	12	42,9	13	44,8	11	39,3	10	34,5

Початковий	4		4		3		2	6,9
		14,3		13,8		10,7		

Як видно із зіставлення показників, здобутих у ЕК і КК, в експериментальних класах помітне збільшення кількості учнів з високим рівнем сформованості (у ЕК – 13,8%, у КК – 10,7%). Різниця показників становить 3,1%. На достатньому рівні спостерігається також збільшення кількості учнів (у ЕК – 44,8%, у КК – 39,3%). Різниця показників становить 5,5%. Кількість учнів на середньому рівні в ЕК зменшилася і складає 34,5% на кінець експерименту, ніж була на початку (44,8%). У КК такі зміни не значні. Серед учнів ЕК лише 6,9% характеризуються низьким рівнем сформованості, а у КК – на 3,8% більше, тобто 10,7% учнів. Загальною тенденцією, що простежується у процесі оброблення результатів експерименту, є зростання показників усіх рівнів сформованості мовленнєвої компетентності в учнів ЕК (порівняно з КК).

Здобуті результати педагогічного експерименту для зручності порівняння подаємо у вигляді діаграми (див. Рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дослідження**

Таким чином, результати педагогічного експерименту дають змогу стверджувати, що процес формування мовленнєвої компетентності учнів 3 класів у процесі роботи над текстами різних типів у ЕК відбувався активніше, ніж у КК. Відмінності у показниках в учнів ЕК і КК підтверджують ефективність дібраної нами системи вправ і завдань для формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів.

## **Висновки до розділу 2**

Аналіз стану проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів у шкільній практиці підтверджує її актуальність та дає змогу нам намітити шляхи підвищення рівня мовленнєвої компетентності як важливого складника комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти в умовах НУШ.

У процесі експериментального дослідження було доведено, що формування школярами мовленнєвої компетентності у процесі роботи над текстами різних типів буде ефективним, якщо цей процес побудувати на основі засвоєння ними елементарних знань про мовлення і текст як засіб його реалізації ознак тексту, а вироблення необхідних умінь здійснювати шляхом цілеспрямованого і систематичного виконання різних типів вправ і компетентнісно орієнтованих завдань.

Вибір вправ і завдань для формування мовленнєвої компетентності учнів 3 класу здійснювався з урахуванням загальної мети й етапу освітнього процесу. В експериментально-дослідному навчанні застосовувалася система різних типів вправ (зокрема репродуктивних, аналітичних, аналітико-конструктивних, конструктивних), які доповнювалися компетентнісно орієнтованими завданнями.



Результати контрольного етапу педагогічного експерименту свідчать про ефективність пропонованої системи вправ і завдань, доцільність їх упровадження в практику навчання української мови в НУШ.

## ВИСНОВКИ

1. Формування мовленнєвої компетентності учнів обумовлюється зміною пріоритетів загальної середньої освіти, характерною рисою яких є посилена увага до засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлення, досвіду особистісної діяльності. Про важливість формування мовленнєвої компетентності зазначено в Державному стандарті початкової освіти та чинних програмах. Варто зазначити, що в державних вимогах до результатів мовної освіти учнів робиться акцент на застосуванні мовних знань та мовленнєвих умінь і навичок у мовленнєвій практиці з метою адаптації дітей молодшого шкільного віку до соціального середовища. Головною метою роботи з формування мовленнєвої компетентності є виховання в учнів любові до своєї рідної мови, бажання постійно збагачувати, вдосконалювати свій словниковий запас, дотримуватися норм культури мовлення.

2. На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження визначено теоретичні засади процесу з формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів

З'ясовано, що *лінгвістичну основу роботи* становлять дані такого розділу мовознавства, як лінгвістика тексту, зокрема відомості про текст як комунікативну одиницю найвищого рівня, типи текстів його структуру й основні ознаки.

У процесі дослідження доведено, що ефективність роботи з розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку залежить від урахування основних *психолого-педагогічних передумов* (вікових особливостей дітей, розвитку їхньої емоційно-діяльнісної сфери, пізнавальних психічних процесів – сприймання, мислення, уваги, пам'яті, уяви).

Психолінгвістичними засадами роботи є теорія мовленнєвої діяльності, згідно з якою породження мовленнєвого висловлювання має чотирифазну

структуру: 1) орієнтування в ситуації спілкування; 2) планування змісту майбутнього висловлювання; 3) реалізація зовнішнього мовлення; 4) контроль результатів мовлення.

3. Аналіз методичної літератури і наукових публікацій для вчителів, дисертаційних досліджень засвідчив, що незважаючи на підвищення інтересу науковців до проблеми впровадження комунікативного підходу в освітній процес на уроках української мови, питань формування в здобувачів початкової освіти ключових і предметних компетентностей, проблема формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів не знайшла вичерпного висвітлення.

4. Рівні навчальних досягнень здобувачів початкової освіти ми визначали за такими критеріями: *мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним, комунікативно-творчим*. За описовими критеріями та їх показниками нами було схарактеризовано чотири рівні сформованості учнів 3 класу мовленнєвої компетентності (*високий, достатній, середній, початковий*).

5. У ході експериментально-дослідного навчання було доведено, що для успішного формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи з текстами різних типів ефективними є такі типи вправ: 1) *вправи репродуктивного характеру* (на відтворення, переказ); 2) *вправи аналітичного характеру* (на спостереження, елементарний аналіз); 3) *аналітико-конструктивні вправи* (лінгвістичний експеримент, редагування й удосконалення); 4) *вправи конструктивного характеру* (на конструювання й реконструювання, продукування), які ми поєднували з компетентнісно орієнтованими завданнями. а також компетентнісно орієнтовані завдання Добір і застосування зазначених вправ і завдань ми здійснювали з урахуванням виучуваного програмного матеріалу, мети й етапу освітнього процесу.

6. Результати педагогічного експерименту засвідчили, що середній показник якості сформованості мовленнєвої компетентності учнів 3 класів у

процесі роботи з текстами різних типів (високий і достатній рівні) в учнів ЕК у 1,2 рази, ніж у КК; середній показник успішності засвоєння і сформованості умінь в учнів ЕК збільшився на 8,6% порівняно із учнями КК, що підтверджує ефективність дібраної і запропонованої нами системи вправ і творчих завдань.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова Г. О. , О. В. Нікулочкіна З дошкільної ланки освіти в початкову: проблеми наступності : метод. Рекомендації. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 76 с.
2. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 387 с.
3. Будій Н. Д. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови : автореф. дис. ... канд.. пед.. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 20 с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. Київ : Академія, 2004. 344 с.
5. Большакова І. О., Хворостяний І. Г. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Харків : Освіта, 2021. 128 с.
6. Большакова І. О., Хворостяний І. Г. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 2. Харків : Освіта, 2021. 128 с.
7. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти : у 2-х част. Ч. 1. Харків : Ранок, 2019. 96 с.
8. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. ЗЗСО : у 2-х част. Ч. 2. Харків : Ранок, 2019. 96 с.
9. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. ЗЗСО : у 2-х част. Ч. 1. Харків : Ранок, 2020. 112 с.
10. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. ЗЗСО : у 2-х част. Ч. 2. Харків : Ранок, 2020. 112 с.
11. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2021. 168 с.
12. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська

мова та читання : підруч. для 3 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2020. 160 с.

13. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 2 класу закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2019. 144 с.

14. Вашуленко М.С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів середньої загальної освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2019. 192 с.

15. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. Київ : Освіта, 2018. 400 с. (Нова українська школа).

16. Вашуленко М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів середньої загальної освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2019. 192 с.

17. Вашуленко М., Дубовик С. Робота над власним висловлюванням (есе) на уроках української мови. *Початкова школа*. 2017. № 10. С. 10–16.

18. Вашуленко М., Собко В. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 6. С. 27–31.

19. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь школярів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 40 с.

20. Греб М. М., Грона Н. В. Есе в початковій школі: композиційні особливості, методика написання. URL: <https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2019/10/16.pdf>

21. Державний стандарт початкової освіти. *Нова українська школа: poradnik dla vchytelya* / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. С. 124 – 161.

22. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87

37 с.

23. Дудик П. С. Стилiстичнi функцiї абзацу й тексту. Дудик П. С. *Стилiстика української мови* : навч. посiб. Київ : Академiя, 2005. С. 278–280.

24. Донченко Т. Формування в учнiв поняття про типи мовлення i типологiчну структуру тексту. *Дивослово*. 2004. № 4. С. 23–26.

25. Дуткевич Т. В. Дитяча психологiя. Навч. посiб. Київ: Центр учбової лiтератури, 2012. 424 с.

26. Єщенко Т. А. Лiнгвiстичний аналіз тексту: навч. посiб. Київ : Академiя, 2009. 264 с.

27. Жинкин Н. И. Язык, речь, творчество: Исследование по семантике, психолiнгвистике, поэтике: Избр. тр. М.: Лабиринт, 1998. 366 с.

28. Загнiтко А. П. Теорiя сучасного синтаксису : монографiя. 2-ге вид., виправл. i доп. Донецьк : ДонНУ, 2007. 294 с.

29. Кочан І. М. Лiнгвiстичний аналіз тексту : навч. посiб. 2-ге вид., перероб. i доп. Київ : Знання, 2008. 423 с.

30. Кучеренко І. А., Мамчур Л. І. Українська мова: шляхи розвитку професiйної комунікативної компетентності. Навчальний посiбник для студентiв. Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. 170 с.

31. Коваленко Л. Есе як ефективний вид навчальної роботи. URL: [http://glazova.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/l.kovalenko\\_es\\_e\\_jak\\_efektyvnyj\\_vyd\\_navch\\_roboty.pdf](http://glazova.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/l.kovalenko_es_e_jak_efektyvnyj_vyd_navch_roboty.pdf)

32. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови : навч. посiб. Тернопiль : Астон, 2014. 287 с.

33. Котик Т. М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярiв : опорнi конспекти лекцiй для студ. заочн. форми навч. спец. «Початкова освiта». Івано-Франкiвськ, 2013. 71 с.

34. Калмикова Л., Харченко Н. Психолiнгвiстичнi й лiнгвометодичнi пiдходи до змісту формування у першокласникiв мовленнєвих умiнь i навичок мiркувати. *Початкова школа*. 2003. № 5. С. 5–7.

35. Концепцiя Нової української школи. URL :

<http://osvita.ua/school/52062/> (дата звернення: 05.09.2021)

36. Лобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів. *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 17–21.

37. Мамалига А. І. Синтаксичні конструкції зв'язного мовлення. *Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева*. 3-тє вид., перероб. Київ : Либідь, 2005. 488 с.

38. Мамчур Л. Лінгвістичні основи формування комунікативних умінь текстотворення. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 2. С. 2–6.

39. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. для студ. фак-ту підготовки вчителів поч. класів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

40. Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку : метод. реком. для студ. спец. 5.0101201 «Початкова освіта» / укл. : Н. В. Грона. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 216 с.

41. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. для студ. фак-ту підготовки вчителів поч. класів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

42. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ : Аконіт, 2008. Т. 2. С. 514.

43. Нова українська школа: порадник для вчителя : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.

44. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ : Аконіт, 2008. Т. 3. С. 286.

45. 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. Київ, 2006. 197 с.

46. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного



та молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Переяслав-Хмельницький, 2007. 307 с.

47. Пасік Н. М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : навч. посіб. для студ. філол. фак-ту. Ніжин : НДПУ ім. Гоголя, 2003. 206 с.

48. Пентиліук М. І., Іващенко О. В. Українська мова : підручник-комплект. 2-ге вид. перероб. і доп. Київ : Ленвіт, 2013. 415 с.

49. Пентиліук М. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 1. С. 2 – 7.

50. Пономарьова К. Вивчення есе на уроках української мови в 3-4 класах. *Початкова школа*. 2016. № 11. С. 34–35. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/186336428.pdf>

51. Порядченко Л. Ознайомлюємо першокласників із різновидами описів. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 20 – 23.

52. Пономарьова К. І., Гайова Л. А. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Оріон, 2020. 160 с.

53. Пономарьова К. І. Українська мова та читання : підруч. для 2 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Оріон, 2019. 144 с.

54. Пономарьова К. І., Гайова Л. І. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Ч. 1. Київ : Оріон, 2021. 160 с.

55. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

56. Пономарьова К. Формування у молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 11–16.

57. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3–4 класів на уроках розвитку мовлення. *Початкова школа*. 2007. № 10. С. 11–16.

58. Порядченко Л. Ознайомлюємо першокласників із різновидами опису. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 20 – 23.

59. Плахотник В. М. Навчальні завдання як лінгводидактична

проблема. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 рік* : інформаційне видання. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 207–208.

60. Пономарьова К. І. Особливості розвитку мовлення учнів у початковій школі. Уроки розвитку мовлення в 1-4 класах : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2010. 141 с.

61. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; за заг. ред. Л.О.Калмикової. Київ: Фенікс, 2008. 245 с.

62. Психология общения: учеб. пособие для студ. вузов. А. А. Леонтьев. 3-е изд. М.: Смысл: Академия, 2005. 365 с.

63. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підруч. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

64. Ткачук О. С. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках української мови в початкових класах. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. Випуск № 44. С. 156–159.

65. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом Савченко О. Я. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1 – 2 класи*. Київ: ТД «Освіта-Центр+», 2018. с. 190 –237

Типові освітні програми для 1-2 класів НУШ, розроблені під керівництвом О.Я. Савченко і Р.Б. Шияна. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.

66. Типова освітня програма для 3-4 класів НУШ, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>.

67. Типова освітня програма для 3-4 класів НУШ, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. 3-4 клас. URL :

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>.

68. Українська мова : енциклопедія / за ред. І. В. Муромцева. Київ : Майстер-клас, 2011. 400 с.

69. Українська мова з методикою навчання в початкових класах: Інтегрований курс / за заг. ред. А. П. Каніщенко, Г. О. Ткачук. 3-тє вид., перероб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 264 с.

70. Українська мова : підруч. для 4 кл. : у 2-х ч. Ч. 1 / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2015. 192 с.

71. Хорошковська О., Петрук О. Текст як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови. *Початкова школа*. 2010. № 12. С. 11–15.

72. Чумак В. В Вікова психологія: навч. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 192 с.

73. Шевчук С. В., Кабиш О. О., Клименко І. В. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. Київ : Алерта, 2017. 544 с.

74. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підруч. Київ : Академія, 2004. 408 с.

75. Ющук І. П. Українська мова. Київ : Либідь, 2004. 640 с.

76. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь учнів 3-4 класів у процесі роботи над текстами різних типів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2011. 213 с.

77. Янко Н. О., Паршукова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів із елементами ділового мовлення (лінгвостилістичний аспект). *Молодий вчений* : науковий журнал. 2020. № 5 (81), травень. С. 426–431.

## ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1.1

**Обов'язкові результати навчання мовленнєвої компетентності в  
межах мовно-літературної освітньої галузі [Держстандарт с. ]**

Загальні результати навчання здобувачів освіти	Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти	
	1-2 класи	3-4 класи
<i>Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях</i>		
Сприймає усну інформацію	сприймає усну інформацію; перепитує, виявляючи увагу; доречно реагує	критично сприймає інформацію для досягнення різних цілей; уточнює інформацію з огляду на ситуацію
Перетворює усну інформацію в різні форми повідомлень	відтворює основний зміст усного повідомлення відповідно до мети; на основі почутого малює/добирає ілюстрації; передає інформацію графічно	на основі почутого створює асоціативні схеми, таблиці; стисло і вибірково передає зміст почутого; переказує текст за різними завданнями
Виокремлює інформацію	виокремлює цікаву для себе інформацію; передає її іншим особам	виокремлює необхідну інформацію з різних усних джерел, зокрема медіатекстів, для створення власного висловлювання з конкретною метою
Аналізує та інтерпретує усну інформацію	розпізнає ключові слова і фрази в усному повідомленні, виділяє їх голосом у власному мовленні; пояснює, чому інформація зацікавила; за	визначає та обговорює цілі, основні ідеї та окремі деталі усної інформації; пояснює зміст і форму текстів, зокрема медіатекстів, пов'язує,

	допомогою вчителя виявляє очевидні ідеї у простих текстах, медіатекстах	зіставляє із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховує думки інших
Оцінює усну інформацію	висловлює думки щодо усного повідомлення, простого тексту, медіатексту; намагається пояснити свої вподобання; звертається до дорослих за підтвердженням правдивості інформації	висловлює своє ставлення до усного повідомлення, простого тексту, медіатексту, обґрунтовує думки, спираючися на власний досвід; визначає позицію співрозмовника, погоджується з нею або заперечує її
Висловлює і захищає власні погляди	висловлює власні погляди щодо предмета обговорення; намагається зробити так, щоб висловлювання було зрозуміле і цікаве для інших осіб; правильно вимовляє загальноживані слова	висловлює власні погляди, підтверджує їх прикладами, враховує думки інших осіб; дотримується найважливіших правил літературної вимови, висловлюючи власні погляди
Використовує вербальні та невербальні засоби під час представлення своїх думок	розпізнає емоції своїх співрозмовників, використовує відомі вербальні та невербальні засоби для передачі емоцій та настрою; розпізнає образні вислови і пояснює, що вони допомагають уявити; створює прості медіатексти	обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування та створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети; вимовляє з правильною інтонацією різні за метою висловлювання речення; використовує у власному мовленні засоби художньої виразності у творах різних жанрів
Регулює власний емоційний стан	розповідає про власні відчуття та емоції від	описує власні емоції та емоції співрозмовника від

	прослуханого/побаченого; ввічливо спілкується	прослуханого/побаченого; доречно використовує у власному мовленні формули мовленнєвого етикету
<i>Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду</i>		
Сприймає текст	передбачає за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці; читає вголос правильно, свідомо, цілими словами нескладні за змістом і формою тексти; розуміє фактичний зміст прочитаного	прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів
Аналізує та інтерпретує текст	пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями; розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему художнього твору, а також простого медіатексту	пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті; визначає форму і пояснює зміст простих медіатекстів
Збагачує естетичний та емоційно- чуттєвий досвід	розповідає про власні почуття та емоції від прочитаного тексту; відтворює емоції літературних персонажів під час інсценізації	описує емоційний стан персонажів, співпереживає
Оцінює текст	висловлює власні вподобання щодо змісту прочитаних творів, літературних персонажів, намагається пояснити, що	висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить

	подобається, а що ні; висловлює думки щодо простих медіатекстів	прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; описує враження від змісту і форми медіатексту
Обирає тексти для читання	обирає книжку для читання; пояснює власний вибір	визначає мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирає відповідні тексти
Перетворює інформацію	на основі тексту малює/добирає ілюстрації, фіксує інформацію графічно	на основі тексту створює план, таблицю, модель
Читає творчо	експериментує з текстом (змінює кінцівку, місце подій, імпровізує з репліками під час інсценізації тощо)	експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації)
<i>Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови</i>		
Створює письмові висловлювання	пише рукописними буквами, зливо, розбірливо; створює невеликі та нескладні за змістом висловлювання, записує їх; правильно записує слова, які пишуться так, як вимовляються; створює прості медіатексти за допомогою інших осіб	пише рукописними буквами розбірливо в темпі, який дає змогу записати власну думку та інформацію з різних джерел; створює висловлювання, записує їх ураховуючи мету та адресата і дотримуючися норм літературної мови, користується орфографічним словником; створює тексти різних типів і жанрів (казка, розповідь, опис, міркування); створює прості медіатексти, використовує різні

		форми їх презентації
Взаємодіє в режимі реального часу	обмінюється короткими письмовими повідомленнями	створює короткі дописи для захищених ресурсів, зокрема веб-сайта закладу загальної середньої освіти
Редагує письмові тексти	перевіряє написане, виявляє і виправляє недоліки письма самостійно чи за допомогою вчителя; обговорює створений текст і вдосконалює його за допомогою інших осіб	знаходить і виправляє орфографічні помилки, зокрема із застосуванням знань про будову слова; аналізує та вдосконалює створений текст відповідно до мети спілкування, перевіряє грамотність написаного
<i>Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз</i>		
Досліджує мовні явища	спостерігає за мовними одиницями та явищами, відкриває деякі закономірності співвідношення звуків і букв, значення слів, їх граматичної форми та ролі в реченні; спостерігає за власним мовленням та мовленням інших осіб, удосконалює власне мовлення за допомогою інших осіб	аналізує значення слів з урахуванням контексту, будови слова, перевіряє власне розуміння значення слова за словниками; використовує у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування; правильно вживає граматичні форми частин мови; правильно записує різні види речень за метою висловлювання
Використовує знання з мови у мовленнєвій творчості	експериментує звуками, словами, фразами в мовних іграх; аналізує за допомогою вчителя мовлення літературних персонажів	створює прості мовні ігри, кросворди, ребуси, експериментуючи звуками, словами, фразами; виокремлює характерні риси свого мовлення



		(улюблені слова, фрази); спостерігає за їх впливом на співрозмовників; коригує своє мовлення
--	--	---

**Анкета для вчителів початкових класів****Школа** \_\_\_\_\_**Населений пункт** \_\_\_\_\_**Освіта (рівень, спеціальність)** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Як Ви розумієте поняття «мовленнєва компетентність учнів початкових класів»?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Реалізація яких підходів на уроках української мови, на Вашу думку, сприятиме успішному формуванню мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів? У чому їх сутність? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Визначте поняття «текст», назвіть його основні ознаки і типи. Який тип тексту найскладніше створювати дітям молодшого шкільного віку?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Які методи і прийоми, форми роботи, на Вашу думку, є найефективнішими для формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

5. У якій послідовності доречно застосовувати різні типи вправ для формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів? Пронумеруйте по порядку запропоновані нижче варіанти.

- \_\_\_) на конструювання й переконструювання текстів;
- \_\_\_) на вдосконалення й редагування текстів;
- \_\_\_) на лінгвістичний експеримент;

\_\_\_) на продукування (створення) власного висловлювання певного типу;

\_\_\_) на елементарний аналіз текстів різних типів, їх порівняння;

\_\_\_) на спостереження за найголовнішими ознаками текстів різних типів.

6. Чи знайомі Ви з теорією мовленнєвої діяльності? Назвіть фази породження висловлювання, які необхідно враховувати в процесі планування роботи над створенням учнями текстів різних типів. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Яку тематику письмових творчих робіт Ви рекомендуєте для організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в 3-4 класах НУШ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Якого характеру труднощі, на Вашу думку, виникають в учнів початкових класів у процесі формування в них мовленнєвої компетентності? Що їх спричиняє? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь у науковому дослідженні!*

**Завдання для перевірки рівнів сформованості мовленнєвої компетентності учнів 3 класу (констатувально-аналітичний етап педагогічного експерименту)**

**1. Прочитай подані тексти. Визнач і підкресли тип кожного тексту. Вкажи, на які питання вони відповідають.**

1. *Ходить по двору півник. На голові червоний гребінчик, під дзьобом червона борідка. Дзьоб у півника, мов долотце. На великому хвості різнокольорові узорі, а на ногах шпори. Пір'ячко так і горить на сонечку. Ну і красень же!*

Це текст – а) розповідь; 2) опис; 3) міркування.

Відповідає на питання \_\_\_\_\_

2. *Вовк – хитрий і сильний. Він добре переносить голод. У нього розвинені слух, нюх, зір. Улітку вовки блукають поодиночі, а взимку – об'єднуються у зграї.*

Це текст – а) розповідь; 2) опис; 3) міркування.

Відповідає на питання \_\_\_\_\_

3. *Чому пташку назвали шишкарем? У цієї пташки дзьоб, як гострі щипці. Таким дзьобом дуже зручно луцтити ялинові та соснові шишки. Тому свою назву пташка отримала від слова «шишка».*

Це текст – а) розповідь; 2) опис; 3) міркування.

Відповідає на питання \_\_\_\_\_

**2. Прочитай речення. Пронумеруй їх у такій послідовності, щоб утворився текст. Придумай і запиши над реченнями заголовки до тексту. Познач речення, яке є зачином. Чи є в тексті кінцівка?**

\_\_\_\_\_ Високо в небі ширяв орел.

\_\_\_\_\_ Він помітив оленя та кинувся на тваринку.

- \_\_\_ На високій скелі паслися олені.
- \_\_\_ Олениця підійшла до оленяти і захистила його.
- \_\_\_ Під розлогим деревом у тіні лежало маленьке оленя.

### 3. Прочитай текст і виконай завдання до нього.

#### Покинуте кошеня

Хтось виніс із хати маленьке сіре кошенятко й пустив його на дорогу. Сидить кошеня та й нявчить. Бо хоче додому, до матусі. Проходять люди. Хто сумно хитає головою, хто сміється. А хтось жаліє: бідне кошенятко, та й іде собі далі.

Настав вечір. Зайшло сонце. Страшно стало кошеняті. Притулилося воно до куща та й сидить – тремтить.

Поверталася зі школи Наталочка. Чує – нявчить кошеня. Вона не сказала ні слова, а взяла його й понесла додому. Пригорнулося кошенятко до дівчинки. Замуркотіло. Радесеньке *(За Василем Сухомлинським)*.

**а) Визнач усно тему і мету цього тексту. Запиши їх, продовжуючи речення:**

У тексті повідомляється про \_\_\_\_\_

Мета цього тексту – \_\_\_\_\_

\_\_\_

**б) Перечитай текст і знайди в ньому частину, де розповідається, як Наталочка врятувала кошеня. Із запропонованих варіантів вибери і познач найвдаліші пункти плану до цієї частини.**

1. Кошенятко загубилося.

1. Кошеняті стало страшно.

2. Дівчинка взяла кошеня на руки.

2. Наталочка забрала бідолаху

додому.

3. Раде-радесіньке кошенятко.

3. Кошеня зраділо.

**4. Уяви розмову, яка могла б відбутися в шкільному медпункті.**

**Доповни і запиши діалог.**

– *Добрий день!*

– ...

– *Що сталося?*

– ...

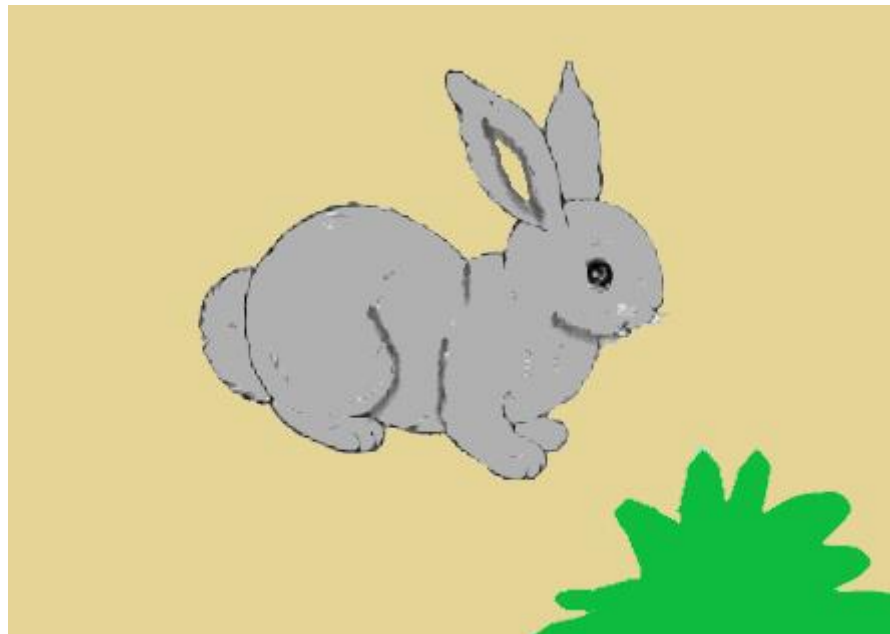
– *Нумо я тебе огляну. Може, це від перевтоми?*

– ...

– *Усе гаразд. Тобі потрібно трішки відпочити.*

– ...

**5. Розглянь світлину зайця. Поміркуй, які ознаки звірятка треба описати, щоб побудувати художній текст. Побудуй і запиши текст-опис зайця так, щоб навіть малята з дитячого садка змогли його уявити.**



**Завдання для перевірки рівнів сформованості мовленнєвої компетентності учнів 3 класу(контрольний етап педагогічного експерименту)**

1. Прочитай подані тексти. Визнач і підкресли тип кожного тексту. Вкажи, на які питання вони відповідають.

*1. Лісник знайшов лисеня. Він узяв маля і поніс додому. У лісника жило цуценя. Маленькі тваринки подружилися. Увесь день вони гралися, а вночі вмостилися спати в одному кошику.*

Це текст –            а) розповідь;                            2) опис;                            3) міркування.

Відповідає на питання \_\_\_\_\_

*2. Кажуть, що взимку ведмідь лапу ссе. Але насправді це не так!*

*Серед зими шкіра на лапах у ведмедя починає свербіти і злазити. Тому ведмідь у сні й злизує стару шкіру.*

Це текст –            а) розповідь;                            2) опис                            3) міркування.

Відповідає на питання \_\_\_\_\_

*3. Кіт – домашня тварина. Тіло його вкрите шерстю. Передні лапи у kota гнучкі. Ними він може хапати здобич. Кігті гострі, сховані в подушечки. Подошви товсті й м'які. Навколо пальців – пухнаста шерсть, тому котяча хода тиха.*

Це текст –            а) розповідь;                            2) опис                            3) міркування.

Відповідає на питання \_\_\_\_\_

2. Прочитай речення. Пронумеруй їх у такій послідовності, щоб утворився текст. Придумай і запиши над реченнями заголовки до тексту. Познач речення, яке є зачином, і речення – кінцівку.

\_\_\_\_\_

\_\_\_ Не ходи, лисичко, по курочки!

\_\_\_ Лисичка вирвалася, а хвостик у собак зостався.



\_\_\_ Побачили її собаки.

\_\_\_ Щодня ходила лисичка красти курочок у село.

\_\_\_ Вони наздогнали її і схопили за хвіст.

### 3. Прочитай текст і виконай завдання до нього.

Як здивувався Мурко

Лежить кіт Мурко проти сонця, гріється. Заплющив очі, спить.

На подвір'ї ходило курча. Воно відбилося від квочки й жалібно пищало. Побачивши кота, замовкло. Підійшло тихенько до нього, притулилося й очі закрило. Тепло йому біля котячого колушка.

Мурко відчув, що до нього хтось притулився. Розплющив очі – курчатко. Здивувався: та й сміливе ж яке!

Дивиться кіт Мурко на пташеня, дивується й не знає, що йому робити. Чи налякати курча, щоб утекло, чи хай вже гріється? (За Василем Сухомлинським).

**а) Визнач усно тему і мету цього тексту. Запиши їх, продовжуючи речення:**

*У тексті розповідається про \_\_\_\_\_*

*Мета цього тексту – \_\_\_\_\_*

—

**б) Перечитай текст і знайди в ньому частини, де розповідається про сміливий вчинок курчатка і розгубленість Мурка. Із запропонованих варіантів вибери і познач найвдаліші пункти плану до цієї частини.**

1. Курча загубилося.

1. Курчатко відбилося від квочки.

2. Несподівана зустріч.

2. Курча зігрілося біля котика.

3. Сміливе курча

3. Мурко здивувався сміливості курчати.

4. Мурко не знає, як вчинити.

4. Котик дивується.

**4. Уяви розмову, яка могла б відбутися в книжковому магазині.**

**Доповни і запиши діалог**

– *Добрий день!*

– ...

– *Що вас цікавить?*

– ...

– *На жаль, зараз немає у продажі.*

– ...

– *Я можу вам запропонувати книжку про тварин.*

– ...

– *До побачення! Приходьте ще до нас.*

**5. Розглянь світлину ромашки. Поміркуй, які її ознаки треба описати, щоб виявити захопленість красою квіткою. Склади текст-опис квітки за таким початком:**

*Ромашка – гарна квіточка! ...*

