

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»

На правах рукопису

ВЕРБЕЩУК СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА

УДК 372.461:372.41

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

13.00.02 - теорія і методика навчання (українська мова)

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

ЛУЦАН НАДІЯ ІВАНІВНА

доктор педагогічних наук,

професор

Івано-Франківськ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	11
1.1. Проблема формування мовленнєвої культури у лінгводидактиці.....	11
1.1.1. Сутність поняття «мовленнєва культура».....	11
1.1.2. Якості мовленнєвої культури.....	31
1.1.3. Культура мовленнєвого спілкування.....	43
1.1.4. Мовленнєвий етикет.....	58
1.2. Літературне читання як засіб формування мовленнєвої культури молодших школярів.....	66
1.3. Дослідження проблеми формування мовленнєвої культури молодших школярів у лінгводидактиці початкової школи	77
1.4. Стан формування мовленнєвої культури молодших школярів у практиці сучасної початкової школи.....	88
Висновки з першого розділу	97
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	100
2.1. Теоретичні засади побудови експериментальної методики та моделі формування мовленнєвої культури	100
2.2. Характеристика рівнів сформованості мовленнєвої культури молодших школярів.....	124
2.3. Поетапне впровадження методики формування мовленнєвої культури.....	139
2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості мовленнєвої культури молодших школярів в процесі літературного читання (прикінцевий зріз).....	174
Висновки з другого розділу.....	182
ВИСНОВКИ	185

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	189
ДОДАТКИ	214

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена пріоритетними напрямками, визначеними в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції мовної освіти в Україні, Концепції навчання державної мови в школах України щодо підвищення теоретико-методичного рівня навчання української мови в початковій школі. У цьому контексті особливої ваги набуває мета початкової мовної освіти – формування національно свідомої, духовно багаті мовної особистості, яка володіє вміннями комунікативно доцільно використовувати мовні засоби в різних сферах і видах мовленнєвої діяльності.

Проблему розвитку мовлення учнів висвітлено в працях О.Біляєва, Є. Голобородько, О. Горошкіної, Т. Донченко, П. Кордун, Л. Мацько, В. Мельничайка, Г. Михайловської, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, В. Статівки та ін.

Питання культури мовлення, мовної норми й комунікативних якостей мовлення, шляхи формування мовної культури людини завжди були в центрі уваги українських лінгвістів і методистів (Н. Бабич, І. Білодід, О. Біляєв, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, О. Заболотська, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, В. Русанівський та ін.). Психологічні та психолінгвістичні погляди на породження усномовленнєвих висловлювань досліджували Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.

Різні аспекти формування мовленнєвої культури школярів відбито в працях сучасних дослідників, зокрема питання мовленнєвої особистості (М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Мамчур, Л. Паламар, Г. Сагач, О. Смолинська); взаємодії мови та світу людини, мовної гармонізації свідомості, мови як поліфункційного духовного явища (Н. Арутюнова, Ю. Жадько, В. Жадько, І. Левяш, О. Федик та ін.); духовно-естетичної сутності слова (В. Костомаров, В. Ніколаєва, В. Троїцький);

мовленнєвої культури в системі культури особистості (Г. Гладіна, М. Львов, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Т. Окуневич, В. Соколова, В. Сьоміна, Н. Політова); мовного етикету, національних аспектів мовного етикету (З. Бакум, С. Богдан, Я. Радевич-Винницький, М. Стельмахович, Н. Формановська, Є. Чак та ін.); методики літературного читання та формування досвіду читацької діяльності (Н. Ільїнська, В. Мартиненко, Т. Петровська); місця риторико-мовленнєвого компонента в педагогічній діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл різного типу (М. Вашуленко, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач). Психологічні аспекти зазначеної проблеми представлено в роботах Б. Бадмаєва, М. Жинкіна, О. Леонтєва, С. Карпова та інших; лінгводидактичні та методичні аспекти відбито в дослідженнях А. Богуш, М. Вашуленка, Л. Варзацької, М. Пентилюк, О. Савченко та інших.

У початковій ланці освіти формування мовленнєвої культури школярів досліджувалося за такими напрямками: становлення й розвиток орфоепічних норм мовлення молодших школярів (М. Мікітін), прийоми вироблення в учнів навичок україномовного етикету (Р. Миронюк), формування орфографічних норм української мови в молодших школярів (Р. Черновол-Ткаченко).

Проблема культури спілкування учнів початкової школи, виховання їх як особистостей не може бути розв'язана без урахування норм літературної мови, мовленнєвого етикету, що відіграють значну роль в оцінюванні ситуацій з вербальною та невербальною комунікацією. Рівень виховання, культури учня виявляється в манері говорити, умінні висловлювати думку, уважно слухати співрозмовника, володіти силою голосу та інтонацією, у багатстві мовленнєвого етикету. Саме тому вже в початковій школі необхідно навчати учнів спілкуватися, дотримуючись етикетних норм (вербальних і невербальних), що формувалися впродовж століть багатьма поколіннями українців.

Аналіз наукових праць засвідчив, що формування мовленнєвої культури учнів початкової школи належить до важливих завдань у українській

методичній науці, розв'язання яких має науково-практичне значення для розроблення концептуальних положень з формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл.

Водночас у практиці початкової освіти виявлено низку суперечностей між:

- вимогами програми початкової школи (висловлювання мають бути правильними, точними, виразними з доречним уживанням виражальних засобів мови, формул мовленнєвого етикету) і низьким рівнем мовленнєвої культури учнів початкової школи;

- значущістю художньої літератури як засобу виховання, навчання й розвитку учнів та станом використання художньої літератури в практиці роботи початкової школи;

- необхідністю систематичної роботи над формуванням мовленнєво-комунікативних умінь учнів початкової школи під час опрацювання художніх творів і відсутністю спеціальної методики такого навчання.

Систематична робота з формування й удосконалення мовленнєвої культури в процесі літературного читання учнів початкової школи залишається актуальною і водночас недостатньо дослідженою, що зумовило вибір теми дисертації «Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження є складовою частиною комплексної теми кафедри математичних і природничих дисциплін початкової освіти «Підготовка майбутніх фахівців в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору» (державний реєстраційний номер 0110U008158), що входить до плану наукової роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Тему дисертації затверджено вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 6 від 29.06.2011) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень НАПН України в галузі педагогіки і психології (протокол № 1 від 28.01.2014).

Мета дослідження – науково обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику формування мовленнєвої культури учнів початкових класів у процесі літературного читання.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

- науково обґрунтувати сутність і структуру поняття «мовленнєва культура учнів початкової школи в процесі літературного читання»; уточнити зміст поняття «мовленнєва культура»;

- визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання;

- визначити педагогічні умови формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання;

- створити експериментальну модель, розробити й апробувати методику формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання.

Об'єктом дослідження є навчально-мовленнєва діяльність учнів початкових класів у процесі літературного читання.

Предмет дослідження – методика формування мовленнєвої культури учнів початкових класів у процесі літературного читання.

В основу дослідження покладено **наукову гіпотезу**. Мовленнєва культура учнів початкової школи в процесі літературного читання формуватиметься більш ефективно за таких педагогічних умов: комунікативного спрямування формування культури спілкування; взаємозв'язку мовних і немовних засобів спілкування в процесі літературного читання; наявності позитивної мотивації в процесі літературного читання; забезпечення міжпредметної інтеграції.

Відповідно до гіпотези, мети і завдань дослідження застосовано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз української й зарубіжної філософської, лінгвістичної, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблем наукового пошуку; вивчення нормативних освітянських документів; аналіз чинних програм і навчально-методичних джерел, розроблення системи вправ і навчально-методичних рекомендацій, обґрунтування педагогічних умов

формування мовленнєвої культури учнів початкової школи; теоретичне моделювання, що полягало в розробленні експериментальної моделі формування мовленнєвої культури учнів початкових класів у процесі літературного читання; *емпіричні* – діагностичні: анкетування вчителів, педагогічне спостереження, бесіди з метою вивчення стану роботи з формування мовленнєвої культури молодших школярів у практиці сучасної початкової школи в процесі літературного читання; експериментальні: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) з метою перевірки дієвості розробленої методики; *статистичні* – якісний і кількісний аналіз отриманих результатів дослідного навчання з метою з'ясування рівнів формування мовленнєвої культури молодших школярів.

Наукова новизна дослідження: *вперше розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено* методику формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання; *створено* лінгводидактичну модель, що охоплює три етапи навчання – когнітивно-репродуктивний, комунікативно-збагачувальний, комунікативно-творчий; *виявлено* педагогічні умови формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання (комунікативне спрямування формування культури спілкування; взаємозв'язок мовних і немовних засобів спілкування у процесі літературного читання; забезпечення позитивної мотивації в процесі літературного читання; забезпечення міжпредметної інтеграції); *визначено* критерії сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання (когнітивний, комунікативно-продуктивний, комунікативно-креативний) та їх показники; *схарактеризовано* рівні навчання (високий, середній, достатній, низький); *з'ясовано* сутність і структуру поняття «мовленнєва культура учнів початкової школи в процесі літературного читання»; *уточнено* зміст поняття «мовленнєва культура»; *набула подальшого розвитку* методика формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що змодельована

методика формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання; система ігрових мовленнєвих вправ та ситуацій; матеріали тематичного словника формул мовленнєвого етикету, мовленнєвих штампів, реплік можуть бути використані вчителями в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, викладачами вишів під час викладання фахових дисциплін на факультетах початкового навчання та в інститутах післядипломної освіти. Дослідження відкриває нові можливості для вдосконалення й коригування навчальних програм, посібників і підручників як з української мови, так і з літературного читання та з дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Достовірність результатів дослідження й основних висновків забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних концептуальних положень, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів, спрямованих на реалізацію мети й завдань дослідження, репрезентативністю вибірки учнів, які брали участь у дослідній роботі, обсягом емпіричних відомостей, єдністю кількісного та якісного аналізу експериментальних відомостей, позитивними результатами впровадження експериментальної методики дослідження та їх статистичною значущістю.

Експериментальна база дослідження. В експериментально-дослідній роботі взяли участь 400 учнів 3-х класів початкової школи, 150 учителів Івано-Франківської, Закарпатської, Черкаської та Херсонської областей.

Організація дослідження відповідно до поставлених завдань здійснювалася в три етапи впродовж трьох років.

На **першому етапі** (2012–2013 рр.) вивчено й проаналізовано науково-методичну літературу; визначено актуальність, об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу і методи дослідження; здійснено аналіз програм та підручників, проведено анкетування вчителів та діагностико-констатувальний зріз.

На **другому етапі** (2013–2014рр.) визначено показники і критерії, схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання; створено експериментальну модель та

розроблено методику формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання; проведено формувальний експеримент за розробленою методикою з метою перевірки її ефективності.

На **третьому етапі** (2014–2015рр.) здійснено аналіз й узагальнення результатів дослідження, теоретично обґрунтовано висновки; оформлено текст наукової роботи.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорено на засіданні кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», різні аспекти наукового дослідження оприлюднено в доповідях і виступах на конференціях різних рівнів, зокрема *міжнародних*: «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (Миколаїв, 2012), II Міжнародній спільній українсько-американській науково-практичній конференції «Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів» (Івано-Франківськ, 2013); «Дидактика початкової школи: реалізація технологічного та компетентнісного підходів» (Миколаїв, 2015), «Дидактика Яна Амоса Коменського: від минулого до сьогодення» (Київ, 2015); *усеукраїнських*: «Сучасні технології реалізації освітньо-професійної програми підготовки фахівців з початкової освіти» (Київ, 2013), «Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи» (Миколаїв, 2015), «Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика» (Одеса, 2015).

Результати наукового дослідження, висновки та методичні рекомендації впроваджено в навчальний процес Ужгородської ЗОШ I-III ступенів №6 ім. В.С. Гренджі-Донського (акт № 321 від 21.09. 2015), Тячівської ЗОШ I-III ступенів №1 Закарпатської обл. (акт № 232 від 18.09. 2015), Івано-Франківських ЗОШ I-III ступенів №23 (акт № 952 від 20.09. 2015), № 9 (акт № 213 від 10.09. 2015), Калуської ЗОШ I-III ступенів №3 Івано-Франківської обл. (акт № 358 від 05.09. 2015), Херсонської ЗОШ I-III ступенів № 50 (акт №

107–12/ 476а від 29.12.2015), Уманської ЗОШ I-III ступенів № 9 Черкаської обл. (акт № 225 від 21.11.2015), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (акт № 539/1 від 29.09. 2015).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати експериментальної роботи відображено в десяти наукових і науково-методичних працях, у тому числі в шести статтях у фахових виданнях України (одна стаття в співавторстві; особистий внесок полягає в аналізі основних підходів сучасних дослідників до мовленнєвого розвитку школярів у полікультурному середовищі), двох статтях у зарубіжних виданнях, одній статті в збірнику матеріалів конференції, одній програмі.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (296 найменувань, у тому числі 4 – іноземною мовою), 7 додатків. Загальний обсяг роботи – 244 сторінки, з яких 188 сторінок основного тексту, що містить 14 таблиць, 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

1.1. Проблема формування мовленнєвої культури в лінгводидактиці

Логіка започаткованого дослідження вимагає необхідності звернутися до лінгводидактичних засад формування мовленнєвої культури, зокрема з'ясувати поняття «мова», «мовлення», «культура мовлення», «мовленнєва культура».

1.1.1. Сутність поняття «мовленнєва культура». Формування мовленнєвої культури – проблема міждисциплінарна, постає предметом уваги не лише лінгвістики, але й педагогіки, психології, усього комплексу наук, що займаються дослідженням феномена Людини.

Мова та мовлення є продуктами культури, своєрідною пам'яттю світу, яка концентрує все, що пізнало людство. Людина завжди відчувала величезну потребу в мові як упорядкованій комунікативній системі, що вкрай необхідна для спілкування індивіда з іншими.

Одним із перших, хто розмежовував поняття «мова» і «мовлення» і водночас уважав їх складовими єдиної мовної діяльності, був Фердинанд де Соссюр. Так, учений під мовою розумів систему вербалізованої інформації та правил її використання в процесі комунікації, а під мовленням – спілкування з використанням мови. За словами Ф. де Соссюра, мова і мовлення співвідносяться як засіб комунікації і сама комунікація [261, с. 32]. Ф. де Соссюр не сумнівається в тому, що, «лише слухаючи інших, ми навчаємося своєї рідної мови; мова відкладається в нашому мозку тільки внаслідок численних актів досвіду. Нарешті, саме завдяки мовленню мова зазнає розвитку: наші мовні навички змінюються від вражень, отриманих під час слухання інших

[261, с. 32]». Отже, існує взаємозалежність між мовою та мовленням: мова – це водночас і знаряддя, і продукт мовлення.

За словами М. Вашуленка, мова і мовлення є, з одного боку, історичним продуктом нації, а з іншого, – невід’ємною складовою виховання і розвитку кожної особистості, громадянина держави, оскільки мова є інструментом і основним засобом пізнання, формою породження, існування і вираження думки, спілкування, а, отже, й активного входження кожного члена суспільства в соціум [42, с. 172]. Учений зауважує, що, формуючи людину в духовному, інтелектуальному і моральному аспектах, мова «обслуговує потреби суспільства через цілу низку життєво - важливих функцій, які практично реалізуються у мовленнєвій діяльності [43, с. 12] ».

У лінгвістичному аспекті мовлення – процес добору і використання засобів мови для спілкування з іншими членами певного мовного колективу; як послідовність знаків мови, організована за її законами відповідно до потреб висловленої інформації; форма актуального існування кожної мови. Мовлення – це своєрідна діяльність мовця, це процес вираження думок, почуттів, бажань людини засобом мови з метою впливу на інших людей і організації особистісних та суспільних відносин (М. Жинкін, Т. Ладиженська, М. Львов, О. Реформатський). Так, М. Жинкін наголошував на тому, що «мова і мовлення є комплементарними структурами, це означає, що немає мови без мовлення, і мовлення без мови, як немає лівого без правого [87, с. 341]»; мова не існує без мовлення, а мовлення без мови: вони – ніби атоми однієї молекули. Людській мові, за словами вченого, притаманна та дивовижна особливість, що з обмеженого числа мовленнєвих звуків (фонем) утворюється велетенське число слів, зі слів може бути складено незчисленне число речень, із речень можуть бути сформовані тексти (мовлення); також будь-яка ситуація може бути відображена у висловлюванні [87, с. 34]. Мовлення – продукт, результат цієї діяльності – висловлювання, текст, що передбачає наявність мовного і структурного зв’язку компонентів, що їх складають (Б. Головін, Л. Федоренко) [65; 274]. За словами О. Реформатського, мовлення – це окремий акт

індивідуального чи групового прояву мови, мова – це колективне надбання, користуватись якою може і повинен кожний, хто належить до певного колективу; це соціальне надбання, знаряддя колективного спілкування і прояв суспільної свідомості в історичному розвитку [237, с. 15].

Мовлення – своєрідна форма пізнання людиною предметів і явищ дійсності й засіб спілкування людей між собою. На відміну від сприймання – процесу безпосереднього відображення речей, мовлення є формою опосередкованого пізнання дійсності, її відображенням за допомогою рідної мови. Мова – це загальне, а мовлення – індивідуальне користування мовою. Тому, на думку Г. Люблінської, мовлення бідніше за мову, але водночас і багатше за неї. Адже людина у своїй практиці спілкування зазвичай використовує лише незначну частину того словника і тих різноманітних граматичних структур, які становлять багатство її рідної мови. Водночас мовлення багатше за мову, бо людина, говорячи про щось, передає і своє ставлення до того, про що вона говорить, і до того, з ким говорить. Її мовлення набуває інтонаційної виразності, змінюється його ритм, темп, характер [153, с. 233].

Як бачимо, у понятті «мова» виокремлюють такі значення: це система знаків, соціальний засіб зберігання і передавання інформації, керування людською поведінкою, засіб спілкування, форма передання соціального досвіду, картини світу; у понятті «мовлення» виокремлюють такі: форма спілкування за допомогою мови, вербальної комунікації, емоційного прояву, впливу; це один із видів комунікативної діяльності людини, функціонування мови з метою передання будь-якої інформації, одна із форм прояву свідомості; це мовленнєві дії та операції, результат діяльності у вигляді усного й письмового висловлювання.

Функціональне розмаїття мовлення, за С. Рубінштейном, представлене в такому вигляді: а) семантична, сигніфікативна (позначення) функція; б) комунікативна (спілкування чи повідомлення); в) емоційна; г) виражальна; д) функція впливу [241, с. 448]. В аспекті дослідження заслуговує на увагу

погляд ученого, який наголошував на тому, що особливу роль у мовленні відіграють емоційні процеси: «у мовленні є емоційно-виразні моменти, що проявляються в ритмі, паузах, в інтонаціях, у модуляціях голосу та інших виразних, експресивних моментах» [240, с. 338]. Емоції в мовленні виявляють себе передусім через інтонацію (В. Артемов, С. Рубінштейн) – складне мовленнєве явище, що виконує кілька функцій, з-поміж яких логіко-граматична та модальна. Емоційно-виразна функція мовлення суттєво відмінна від мимовільної неусвідомленої виразної реакції. Виразна функція, включаючись у мовлення, перебудовується і входить у його семантичний зміст. У такому вигляді, як зауважує С. Рубінштейн, емоційність відіграє в мовленні людини значну роль. Живе людське мовлення не є лише «чистою» формою абстрактного мислення; воно не зводиться лише до сукупності значень, а зазвичай виражає й емоційне ставлення людини до того, про що вона говорить, і здебільшого до того, до кого вона звертається. С. Рубінштейн наголошував на тому, що чим виразніше мовлення, а не лише мова, тим яскравіше в ній виступає мовець, його (мовна – О. Трифонова) особистість, він сам [241, с. 450].

Розвиток мовлення, здатного висловити емоційне ставлення до того, про що йдеться, та емоційно вплинути на інших, свідомо користуючись виразними засобами, вимагає, як стверджував С. Рубінштейн, високого рівня культури. У найбільш узагальненій формі така свідома виразність притаманна художньому мовленню [240, с. 145]. Виразні засоби художнього мовлення складаються із різних елементів, із-поміж яких науковець виокремив: 1) вибір слів (лексика); 2) поєднаність слів і речень (фразеологія і контекст); 3) структура мовлення і насамперед порядок слів. Ці елементи в сукупності дають змогу мовленню не лише передавати предметний смисл думки, але й виражати ставлення мовця до предмета думки чи до співрозмовника. І далі вчений зазначає, що не лише самостійне свідоме використання виразних засобів мовлення, але й розуміння їх своєрідної та насиченої семантики, що визначає емоційний підтекст мовлення, є продуктом засвоєння культури. Для того, щоб по-справжньому зрозуміти підтекст мовлення, необхідно його відчутти, «співпережити»,

водночас для того, щоб по-справжньому співпережити текст, необхідно його глибоко усвідомити [241, с. 482].

Основним засобом вираження емоцій у мовленні вчені вважають слово (В. Артемов, П. Якобсона ін.). Водночас існує твердження, що «в самих мовних засобах фіксуються насамперед не самі емоції, а мисленнєвий зміст про них; саме він у відповідних випадках входить як до лексичного, так і граматичного значення морфем» [5; 279].

Емоційна функція мовлення належить до первинних генетичних його функцій, а характер мовлення, за С. Рубінштейном, залежить від емоційного стану людини. Коли вона збуджена, її мовлення емоційно насичене. У пригніченому стані людини її мовлення має емоційно незабарвлений характер (Г. Кошелева, Л. Стрелкова). Означену думку підтримує І. Румянцева: «Емоції глибоко проникають у всі сфери мовленнєвих механізмів і функцій, суттєво торкаються та активізують їх, вони ніби пусковий пристрій, що призводить їх у дію» [243, с. 29]. Учена розмірковує таким чином: оскільки мовлення є і засобом, і формою спілкування, то воно пов'язане з психічними властивостями і станами особистості: а) прояв почуттів (настрої, афекти, ейфорія, тривога, фрустрація та ін.); б) вияв уваги (зосередженість, неуважність, вияв волі, рішучість, розгубленість, зібраність); в) вияв мислення (сумнів, упевненість, висновок, рішення); г) вияв уяви (мрії, фантазії, міражі та ін.). Усі ці психічні явища, за словами І. Румянцевої, безпосередньо пов'язані з мовленням, зумовлюють його перебіг і становлення. «Більше того, і саме мовлення з повним правом можна назвати психічною властивістю людини..., в якій безпосередньо відображаються її психічні стани» [243, с. 27].

Мовлення включає процеси породження і сприймання (прийом і аналіз) повідомлень з метою спілкування чи з метою регуляції і контролю власної діяльності. Це дало підставу психологам (Л. Виготський, О. Леонт'єв) розглядати мовлення як універсальний засіб спілкування, тобто як складну і специфічно організовану форму свідомої мовленнєвої діяльності, у якій беруть

участь два суб'єкти: той, хто породжує (формує) мовленнєве висловлювання, і той, хто його сприймає.

Більшість провідних психологів (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонтьєв та ін.) розглядають мовлення як мовленнєву діяльність, як цілісний акт діяльності (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності) або у вигляді мовленнєвих дій, що включені безпосередньо в будь-яку немовленнєву діяльність [56; 87; 95; 136].

Крім термінів «мова», «мовлення», у науковий обіг введено поняття «мовленнєва діяльність». Визначимо її сутність. Так, у словникових джерелах мовленнєва діяльність визначається як «діяльнісна форма комунікації, що опосередковується лінгвістичними структурами» [209, с. 189]; як «діяльність, що виступає або у вигляді цілісного акту (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності), або у вигляді мовленнєвих дій, що включені в немовленнєву діяльність» [127, с. 320]; «вид діяльності поруч з трудовою, ігровою та іншими видами» [138, с. 412].

Найбільш ґрунтовно схарактеризував мовленнєву діяльність О. Леонтьєв [136]. Мовленнєва діяльність, за О. Леонтьєвим, – це процес використання людиною мови з метою передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації або планування своїх дій. Тобто мовленнєва діяльність, на його думку, має таку ж саму структуру, як і будь-яка інша людська діяльність. У ній виділяються три блоки: мотиваційний, цільовий і виконавчий. Це «діялісне уявлення глобальної мови... як певного виду діяльності» [136, с. 26]. О. Леонтьєв вважає, що мовленнєву діяльність цілком можна розглядати як самостійний вид людської діяльності, оскільки має особисту потребу (комунікативно-пізнавальну) та «професійне втілення» (говоріння, письмо).

На наш погляд, найбільш повним у методичному аспекті є визначення мовленнєвої діяльності, яке подає І. Зимняя: «Мовленнєва діяльність – це процес активного, цілеспрямованого, мотивованого, опосередкованого мовою і зумовленого ситуацією спілкування взаємодії людей між собою, спрямованої на

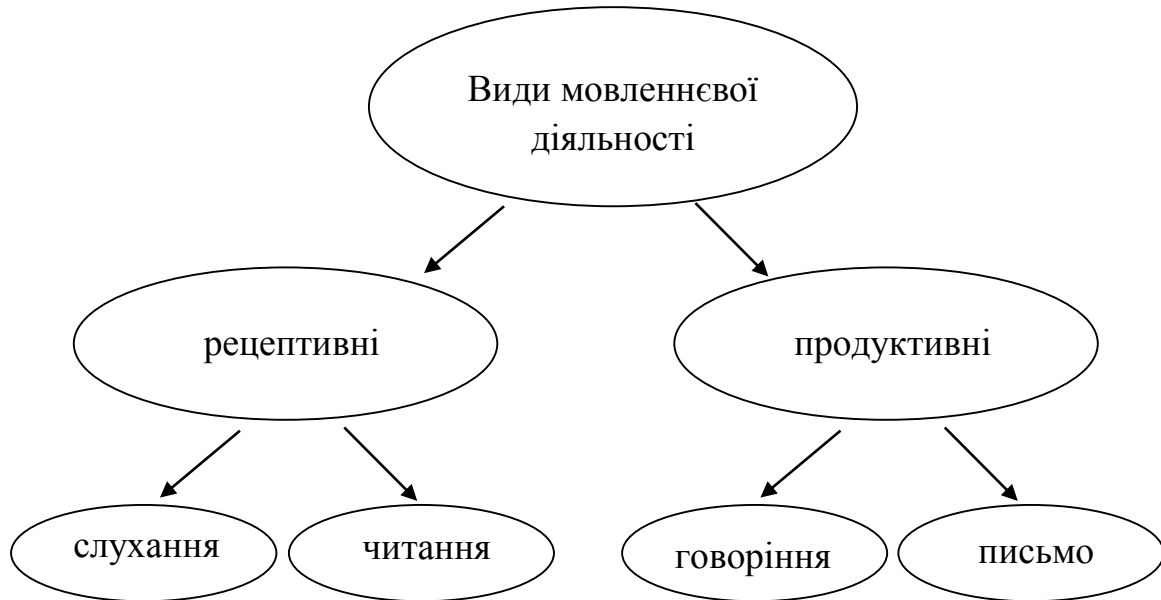
задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування [95, с. 28–29]». При цьому, І. Зимня доходить важливого висновку, який безпосередньо стосується методики розвитку мовлення дітей, а саме: навчання мовленнєвої діяльності повинно здійснюватися з позиції формування її як самостійної, такої, якій властива вся повнота своїх характеристик діяльності.

Мовленнєва діяльність у трактуванні І. Зимньої визначається такими параметрами: структурною організацією, предметним змістом, наявністю внутрішнього механізму, єдністю внутрішніх і зовнішніх боків, єдністю змісту і форми її реалізації [94, с. 45]. Учена доходить дуже важливого висновку щодо формування мовної особистості: навчання мовленнєвої діяльності повинно відбуватися з позиції формування її як самостійної, якій притаманна вся повнота своїх характеристик діяльності. Мовленнєва діяльність, за словами І. Зимньої, визначається взаємодією трьох чинників – знанням одиниць мови і правил їх сполучення, навичками користування цими одиницями та правилами і комбінаційним умінням використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації [95, с. 11].

Учені (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.) виокремлюють чотири види мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо. Означені види розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі вербального спілкування. За характером мовленнєвого спілкування мовленнєва діяльність розподіляється на види, що реалізують усне спілкування (слухання, говоріння), та види, що реалізують письмове спілкування (читання, письмо). За характером ролі, що виконується у процесі спілкування, види мовленнєвої діяльності розподіляються на ініціальні та реактивні.

Говоріння і письмо є ініціальними процесами спілкування, що стимулюють слухання і читання. У свою чергу, слухання і читання є реактивними процесами і водночас слугують умовою говоріння (письма). За спрямованістю здійснення мовленнєвої дії (на прийом або видачу мовленнєвого повідомлення) розрізняють рецептивні (слухання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо) види (див рис. 1.1).

Види мовленнєвої діяльності
Основні види взаємодії у спілкуванні



Зауважимо, що більшість учених пов'язує усне мовлення зі спілкуванням, що виявляється в обміні інформацією між принаймні двома комунікантами – тим, хто передає, і тим, хто сприймає інформацію (Н.Формановська).

Формування мовленнєвих умінь і навичок та розвиток зв'язного мовлення на уроках літературного читання забезпечують такі види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння і читання.

Розглянемо характерні особливості видів мовленнєвої діяльності.

Читання – це вид мовленнєвої діяльності, спрямований на змістове сприйняття графічно зафіксованого тексту. Читання входить у сферу комунікативно-суспільної діяльності людей, забезпечуючи в ній письмову форму вербального спілкування.

На думку О. Вашуленко, читання є одним із видів мовленнєвої діяльності школяра, дотичної до творчої. Читацька діяльність зумовлена навчальними і суто особистісними потребами людини, має свої завдання і мотиви, засоби і способи, спрямована на певний предмет і результат. Завдання читача залежать від його віку, рівня культурного розвитку, зумовлені певною навчальною

ситуацією. Необхідність у читанні формується поступово і пов'язана з емоційним, естетичним впливом літератури як виду мистецтва, з її інформаційним потенціалом (можливість відкриття нової інформації для читача) [45, с.16].

У читанні, як і в будь-якій іншій діяльності, розрізняють дві сторони: змістову і процесуальну, проте провідна роль завжди належить першій. Змістом діяльності вважають насамперед його мету – результат, на досягнення якого вона спрямована. Метою читання є отримання і переробка письмової інформації, тому його зараховують до рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

У системі механізмів читання можна виділити: механізм внутрішнього проговорювання, що здійснює взаємодію органів зору і слуху; імовірне прогнозування, яке проявляється на змістовому та вербальному рівнях. Змістове прогнозування – це вміння передбачати, випереджувати описані в тексті події за його назвою та початком; вербальне прогнозування – вміння за початковими буквами відгадувати слово, за першим словом – речення, а за першим реченням – подальшу побудову абзацу.

За даними С. Фоломкіної, вміння та навички, що забезпечують процес читання, умовно поділяють на дві групи: а) пов'язані з «технічною» стороною читання і б) ті, що забезпечують змістову переробку сприйнятого. Змістова переробка відбувається не тільки на сприйнятому матеріалі. Читач увесь час ніби забігає вперед, випереджуючи ще не сприйняте. Як зазначає автор, випередження проявляється на різних рівнях – вербальному і змістовому. На думку вченого, умовною одиницею сприйняття під час читання є слово – мінімальна графічна одиниця, наділена значенням [275].

Г.В.Рогова виділяє дві форми читання: про себе (внутрішнє) та вголос (зовнішнє). Вона вважає, що читання про себе – основна форма читання; його мета вилучення інформації, воно «монологічне», здійснюється наодинці з собою. Читання вголос – вторинна форма, воно «діалогічне», його призначення полягає в передачі інформації іншій людині [238].

У методиці викладання літератури під читанням учені О. Вашуленко та В. Мартиненко розуміють процес сприймання словесного твору, який полягає в зоровому сприйнятті тексту як набору буквених символів, перекодуванні символів (букв) у звуки і вимовлянні слів, розумінні їх значення, відтворенні образів, понять і змісту тексту, осмисленні прочитаного і рефлексії на його основі [45; 159].

Розрізняють писемне мовлення та письмо. У сучасній лінгвістиці писемне мовлення розглядається як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, при якій інформація передається на відстань за допомогою графічних знаків. Письмо та писемне мовлення є засобом навчання. Зауважимо, що механізм письма базується на механізмах говоріння, у процесі писемного мовлення беруть участь усі мовленнєві аналізатори в їх взаємозв'язку. Відтак відбувається розуміння повідомлення іншими людьми. Письмо пов'язане з читанням. У їх основі лежить одна графічна система мови, що має різну спрямованість: при читанні від букв до звуків, при письмі від звуків до букв. У першому випадку проходить декодування або дешифровка, у другому – кодування, зашифровка повідомлення.

Отже, писемне мовлення виникло на основі озвученої мови як спосіб фіксації звуку, для зберігання інформації з її подальшим відтворенням. Читання є перехідною формою від усного мовлення до письма, поєднує в собі їх ознаки. Навчання як читання, так і письма пов'язане з розвитком зв'язку між мовленнєвим слухом і артикуляцією.

Охарактеризуємо види діяльності, що реалізують усне спілкування. Слухання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Слухання, за А. Богуш, – це смислове сприймання мовлення, що звучить, воно опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Слухання є похідним у спілкуванні, його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується тим, хто слухає, й не контролюється свідомістю, воно задається зовні іншим мовцем [27, с. 4].

І. Зимня відзначає, що слухання є досить складним аналітико-синтетичним процесом, оскільки у процесі слухання відбувається декілька етапів аналітико-синтетичної обробки інформації, що сприймається на слух. Вступає в дію внутрішній операційний механізм, який здійснює відбір інформації, зіставлення та встановлення «внутрішньо понятійної відповідності» [96, с. 12]. На основі результатів аналізу і синтезу інформації вводиться в дію виконавча частина слухання, прийняття рішення, розуміння чи нерозуміння сприйнятої інформації. Продуктом слухання, за словами І. Зимньої, є умовний висновок, до якого дійшла людина в результаті слухання. Найчастіше в мовленнєвому спілкуванні комунікативним результатом слухання є відповідне говоріння [96, с.12].

Характеризуючи сутність сприйняття, Н. Гез розмежовує два поняття: сприйняття як процес виділення та засвоєння інформативних розпізнавальних ознак (тобто формування образу) та впізнавання сформованого образу в результаті порівняння його з еталоном. Автор зауважує, що формування і впізнавання образу мають фазовий характер [57]. Зовсім по-іншому до цієї проблеми підходить І. Зимня. Вона визначає сформованість низки операцій, які є основними для слухання, а саме: розпізнавання звукового потоку; сприйняття аудіативних одиниць; виявлення потрібної інформації в тексті. Хоча в окремих авторів є певні розходження в назвах та визначеннях послідовності цих фаз, усі вони сходяться на думці, що існує тісний взаємозв'язок процесів сприйняття і впізнавання.

Більшість авторів (Т. Ладиженська, Є. Пасов та ін.) зазначають, що слухання розпочинається з усвідомлення. Тому перш ніж розпочати слухати, людина повинна зрозуміти, з якою метою вона буде це робити, тобто усвідомити свій комунікативний намір. Цей етап слухання вчені називають спонукально-мотиваційним. Ми орієнтуємось у ситуації спілкування, накреслюємо програму реалізації усвідомленого комунікативного наміру. Деякі дослідники називають цей етап мовленнєвої діяльності орієнтувальним. Далі розпочинається сам процес слухання, тобто сприйняття тексту, його

осмислення і розуміння. На цьому етапі слухач одночасно аналізує, синтезує та узагальнює отримані результати, тому він називається аналітико-синтетичним. На третьому етапі слухання, коли завершується прийом інформації, слухач може ще раз осмислити, сприйняти, скорегувати свої висновки. Оформлення результатів почутого, з однієї сторони, свідчить про реалізацію мети слухання, а з іншої, – дає змогу проконтролювати рівень і якість мовленнєвої діяльності. Отже, останній етап слухання реалізує виконавську і контролювальну фазу мовленнєвої діяльності [132; 198].

Існують різні підходи до виділення видів слухання. Більшість авторів (Ю. Жуков, Т. Ладиженська, Є. Пассов та ін.) види слухання визначають залежно: а) від типу настанови змістового сприйняття тексту (глобальні, детальні, критичні); б) від джерела слухання; в) від того, чи бачиш ти мовця; г) від кількості мовців. Л. Куліш вважає, що в умовах реального спілкування сприйняття інформації зумовлено ситуацією та метою, яку ставить перед собою слухач. Відтак, автор виокремив три основні види аудіювання: з'ясувальне, ознайомлювальне та професійне [88; 132; 208].

Останнім часом у лінгводидактиці здебільшого використовують термін «аудіювання». Психофізіологія пояснює аудіювання як перцептивну розумову мнемічну діяльність. Перцептивна, оскільки здійснюється сприйняття (рецепція), перцепція; розумова, пов'язана з розумовими операціями (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення); мнемічна – відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, формування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, що зберігається в пам'яті [191, с. 177].

Отже, аудіювання, за С. Ніколаєвою, є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю, що базується на природній здатності, яка вдосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає можливість їй розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам'яті, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями [191, с. 118].

Учені (І. Гудзик, С. Дубовик, Н. Жеренко) розрізняють два способи аудіювання – рефлексивне і нерефлексивне. Рефлексивне аудіювання використовується для того, щоб установити точність сприйняття оточуючого. Його ще називають «активним аудіюванням». Можна виділити три основні прийоми рефлексивного аудіювання: з'ясування, перефразування, виявлення почуттів. Нерефлексивне аудіювання складається з умінь «уважно мовчати», не втручатись у мовлення мовця своїми зауваженнями. Це яскравий процес, що вимагає фізичної і психічної уваги. Нерефлексивне аудіювання супроводжується реакцією - підтвердженням: це хитання головою, посмішка, різні жести і т. ін. [76; 81; 85].

Сформованість аудіативних умінь у навчальному процесі, на думку О.Вашуленко, має особливе значення, оскільки ці вміння є основним засобом одержання усної інформації. Уміти слухати означає розчленовувати потік усного мовлення; виділяти окремі його елементи (слова, словосполучення, речення); подумки фіксувати важливі для розуміння тексту слова і синтезувати їх у смислове ціле; одночасно розуміти і запам'ятовувати інформацію; визначати головне і другорядне; узагальнювати почуте; робити висновки на основі сприйнятих фактів; мати власну думку з приводу почутого [45].

Зауважимо, що навчання слухати й розуміти текст на уроках літературного читання має свою специфіку. Сприймання на слух і розуміння художнього тексту потребує від учнів високого рівня розвитку мислительних операцій, аналізу й синтезу. Молодші школярі повинні вміти виділяти основні елементи матеріалу та поєднувати їх в одне ціле. Це ускладнюється тим, що відображення дійсності в художньому творі опосередковане її авторським розумінням. Тобто зміст літературного твору становить не сама предметна діяльність, а думки автора про неї. Тому зрозуміти художній твір означає за мовною формою побачити систему думок і вже на цій основі відтворити картину дійсності.

Відомо, що вміння слухати є основою, на якій формується вміння говорити. Говоріння – озвучення (усне висловлення) думки. Усне мовлення має

свої переваги, а саме: воно може поєднуватися з невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація тощо).

Охарактеризуємо процес говоріння. Учені (І. Білодід, І. Зимня та ін.) визначають говоріння як активний процес оволодіння, здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування і формулювання думки шляхом мови. Докладний аналіз процесу говоріння міститься в роботах І. Зимньої [92]. На її думку, говоріння характеризується тричленністю, як і будь-який інший вид діяльності: це мотиваційно-стимульований етап як потреба людини у вербальному спілкуванні, що втілюється в мотиві спілкування. На цьому етапі створюється тільки задум спілкування і комунікативний намір.

Аналітико-синтетичний механізм говоріння формує, породжує висловлювання у вигляді згорнутих, внутрішніх розумових дій щодо програмування і структурування висловлювання. Це основний операційний механізм «внутрішнього оформлення» висловлювання, що охоплює розумові дії з актуалізації вербальних засобів, граматичного структурування фраз, їх трансформації.

Виконавчий етап має чисто зовнішній характер і реалізовується в артикуляції, це механізм «зовнішнього оформлення» висловлювання [96, с. 10]. І. Зимня аналізує процес говоріння щодо визначення його предмета. Вона стверджує, що предметом говоріння є думка як відображення зв'язків та відношень предметів і явищ реального світу [96, с. 10]. У предметі об'єктивується мета говоріння. Продуктом говоріння, за її словами, є мовленнєве повідомлення, текст або мовленнєвий сигнал. Результатом говоріння є відповідна дія учасника спілкування. Специфікою результату говоріння, є те, що він реалізується в діяльності інших людей і виступає з'єднувальною ланкою учасників спілкування [96, с. 11]. На думку І. Білодіда, «говоріння більш напружений (як із психологічного погляду, так і мовного) процес: він скованіший, обмежений і в часі і в просторі, пов'язаний з безпосереднім орієнтуванням, баченням дієвості впливу, ефективності цієї мови» [20, с.11].

У лінгводидактиці відомі дві концепції породження мовленнєвого висловлювання. Представником однієї є Ф.Кайнц. У породженні мовлення він виділяє два етапи. Перший – формування мовленнєвої інтенції, мовленнєвого наміру включає в себе дві фази: мовленнєве стимулювання і фаза формування суджень. Матеріал для мовлення дає сприйняття предметів і явищ, які нас оточують, наші уявлення і чуттєві переживання. Вони створюють психічну основу передмовленнєвої фази і сприяють формуванню суджень. Судження і говоріння не однакові для Ф.Кайнца. Перше він вважає уявлюваною підготовкою мовлення, друге – його породженням. Другий етап – говоріння, також складається з двох фаз: 1) формування внутрішньомовленнєвого контексту; 2) вимовляння. Уявний внутрішньомовленнєвий контекст формується на основі двох перших фаз мовленнєвого наміру, на етапі вимовляння формуються сенсорні і моторні образи слова, які поєднуються в реченнях [232].

Представником другої концепції є О. Леонтьєв. Учений пропонує структуру мовленнєвої дії як взаємовідношення трьох фаз: 1) планування мовленнєвої дії; 2) здійснення мовленнєвої дії; 3) зіставлення і контроль, у якому виділяє такі етапи: а) формування мовленнєвої інтенції; б) побудова внутрішньої програми (задуму) майбутнього висловлювання; в) граматична реалізація висловлювання та відбір слів; г) зовнішнє оформлення висловлювання [135, с. 83]. При порівнянні цих двох моделей породження мовлення спостерігається певна схожість у послідовності етапів та їх загальній характеристиці. Проте значення внутрішнього програмування в теорії О. Леонтьєва не обмежується домовленнєвим етапом, воно лягає в основу всіх наступних компонентів породження мовлення.

Отже, два види усного спілкування характеризуються складною розумовою діяльністю з опорою на внутрішнє мовлення та механізм прогнозування. Єдине їх розмежування – це проходження висловлювань для говоріння і сприйняття мовлення для слухання. Однак, як зазначають психологи, діяльність мовленнєворухового і слухового аналізаторів перебувають у певному

взаємозв'язку. У процесі сприйняття мовлення «працюють два основних мовленнєвих механізми кодування і декодування озвученого мовлення, що і складає канал спілкування» [87, с. 9]. Процес декодування передбачає володіння фонологічною системою мови. У методичному відношенні важливим є те, що слухання і говоріння перебувають у тісному взаємозв'язку та сприяють розвитку один одного в процесі навчання. Відтак будь-яка мовленнєва діяльність зазвичай забезпечується спільною роботою декількох аналізаторів, об'єднаних «єдиною робочою дією». Однак функція кожного аналізатора в будь-якому виді мовленнєвої діяльності залишається тільки диференційною, а взаємозв'язок між аналізаторами – динамічним, руховим, змінюючись при переході від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого.

У початковій школі дітей навчають слухання і говоріння на різних уроках, серед яких і уроки літературного читання. Комунікативна природа художніх текстів, їх спрямованість на читача містять значний потенціал для реалізації на уроках літературного читання технології діалогової взаємодії учня з текстом, автором, героями його твору, створення спеціальних навчальних ситуацій, у процесі яких формується культура спілкування. Дитина є учасником процесу спілкування з художнім твором, з іншими читачами, вона висловлює свої емоції, викликані під час читання художнього твору, пізнає закономірності літератури як мистецтва слова, розширює та поглиблює свої уявлення про дійсність.

Кінцевим результатом навчання рідної мови і розвитку мовленнєвого спілкування є формування в учнів комунікативної компетенції, тобто комплексного застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування [233].

Логіка дослідження зумовлює звернення до провідних дефініцій – «культура мовлення» та «мовленнєва культура», які аналізуються в лінгвістичних та психолого-педагогічних дослідженнях ХХ – поч. ХХІ ст. Термін «культура мовлення» розглядається в широкому смислі, і тоді він має

синонім “культура мови” (взірцеві тексти писемності та потенційні якості мови в цілому). Культурою мовлення називають також самостійну лінгвістичну науку [39; 65; 101].

Розуміння «культури» в широкому значенні охоплює світ особистості, що виражений у мові, мовленні, її символах і уявленнях людини. У визначенні сутності культури вчені насамперед звертають увагу на її генетичні й функціональні зв'язки з мовною і мовленнєвою діяльністю. Через мову, як зазначає Е. Бенвеніст, людина засвоює культуру, захоплює її і перетворює. Мова є своєрідною матеріальною основою для створення цінностей, засобом вираження і відображення культури, мова є включеною в культуру. Мова виступає як реалізована внутрішня форма вираження культури [14].

Таким чином, мовленнєва культура розглядається в контексті культури особистості, передбачає не тільки наслідування норм, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки, знаходити адекватну щодо ситуації нову мовленнєву форму. А це вже особистісна риса, що відбиває рівень загальної культури, мислення особистості. На нашу думку, поняття «мовленнєва культура» ширше за поняття «культура мовлення», оскільки відображає не тільки нормативний мовленнєвий аспект, а й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні властивості людини.

У довіднику з культури української мови відзначено, що культура мовлення – це «загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується» [130, с. 8].

Б.Головін трактує культуру мовлення як сукупність і систему комунікативних осяк мовлення [65, с.7]. М. Ілляш зазначає: культура мовлення – упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення й задовольняють умови і мету спілкування [101, с. 5–6].

А.Васильєва наголошує на тому, що культура мовлення – це, по-перше, якість мовлення (якість використання мови в мовленні, у спілкуванні, мовно-мовленнєва здатність, що реалізується), по-друге, наука про якість мовлення (наука про якість користування мовою) [39].

В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький визначають культуру мовлення як систему вимог, регламентацій стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності (усній і писемній) [102, с. 208]. Одним із завдань культури мови, як підкреслюють ці автори, є подолання мовних стереотипів як ознак стереотипів мислення. Важливою нам здається позиція про те, що «культура мовлення – не мета, а засіб в утвердженні правди життя» [102, с. 212].

Л. Введенська та Л.Павлова вважають, що культура мовлення – це «сукупність таких якостей, які здійснюють найкращий вплив на адресата із урахуванням конкретних обставин і відповідно до поставленого завдання [47, с. 65–66]».

Разом із поняттям «культура мовлення» в теорії та практиці шкільного навчання і виховання використовується термін «мовленнєва культура». Аналіз літератури засвідчив, що досить велика кількість авторів не розглядає ці поняття, розглядає їх як синоніми (Т. Плещенко, Н. Федотова, Р. Чечет [224, с. 77–79], А. Богуш [24, с. 35] та ін.).

Термін «мовленнєва культура» вжито у збірнику з проблем естетичної культури та естетичного виховання [236, с.132; 128]. Так, Г. Лабковська зазначає, що мовленнєва культура «не обмежується грамотністю, правильною вимовою, а обов'язково виступає як необхідний елемент цілісної культури особистості, відображає цю культуру в собі і різнобічно в ній відображається» [288, с. 132]. Саме поняття «мовленнєва культура» використовується в роботі Т. Бочкарьової, яка визначає її як «сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечують неутруднену побудову мовленнєвих висловлювань для оптимального вирішення завдань спілкування [33, с. 58]». Найважливішим у процесі розвитку мовленнєвої культури Т. Бочкарьова вважає «розробку вмінь точного вибору та використання мовних засобів, необхідних для кожної

конкретної ситуації, можливість володіти мовленням як у відборі слів, так і її експресивних форм емоційної виразності для передання думок та почуттів» [33, с. 59]. Т. Бочкарьова зазначає, що «мовленнєва культура являє собою сукупність когнітивно-мотиваційного, змістовного та операційного компонентів, у структурі яких інтегруються знання, мотиви, погляди, переконання, якості мовлення та мовленнєві уміння особистості» [33, с. 61].

Визначень лінгвістичного (стилістичного) поняття «культура мовлення» є чимало. Наприклад, Б. Головін пише, що поняття «культура мовлення» має два семантичних аспекти: 1) культура мовлення — це сукупність і система комунікативних якостей мовлення і 2) культура мовлення — це вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [66]. М. Ілляш вважає, що культура мовлення — це 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; 2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування; 3) самостійна лінгвістична дисципліна [101].

Процес формування культури мовлення, на думку Л. Барановської, проходить певні ступені:

- 1) елементарний — засвоєння мовцями теоретичних знань з мовної нормативності, набуття навичок дотримуватися норми, зразка, що традиційно охороняється;
- 2) ступінь мовної варіативності — оволодіння на основі знань та навичок з мовної нормативності уміннями й навичками варіативного висловлювання думки залежно від стилю мовлення та ситуації спілкування;
- 3) ступінь мовно-мовленнєвої майстерності — це рівень бездоганного володіння мовцем всіма засобами літературної мови, розвинене «чуття мови», оволодіння ораторським мистецтвом, майстерне поєднання мовних та позамовних засобів комунікації [13, с. 37].

У Л.Мацько називає інші етапи становлення культури мовлення: 1) граматична правильність; 2) стилістична виразність; 3) комунікативна оптимальність; 4) мовна майстерність [178, с. 33]. Усі визначені критерії та особливості етапів процесу формування культури мовлення безпосередньо використовуються в аналізі проблем формування мовленнєвої культури молодших школярів.

Культура мовлення – це вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог до використання мови в мовленнєвій діяльності.

Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення [30, с. 60].

Аналіз підходів до визначення поняття «культура мовлення» (Л. Щерба, Д. Розенталь, Б. Головін, М. Ілляш, Л. Барановська, А. Богуш та ін.) свідчить про перевагу нормативного підходу до культури мовлення, представлення мовлення у вимірах якісних характеристик, регульованих соціокультурною сферою. Разом із поняттям «культура мовлення» в теорії та практиці шкільного навчання і виховання використовується термін «мовленнєва культура», яка у психолого-педагогічній літературі представлена переважно в лінгводидактиці. Ми розглядаємо цю проблему в педагогічному плані, підкреслюючи, що мовленнєва культура є продуктом мовленнєвої діяльності молодших школярів, результатом сформованості духовних цінностей, дитина розглядається як суб'єкт процесу культурно-мовленнєвого розвитку (В. Бадер, Є. Іллін, Р. Кондратов, О. Торшилова).

Процес формування мовленнєвої культури має активний, творчий характер, що виявляється в індивідуальному виборі мовних форм і засобів. Процес формування мовленнєвої культури не слід розглядати як механічне накопичення знань, а, насамперед, як допомогу дитині в усвідомленні

культурного значення різних форм мовлення для неантагоністичного існування в сучасних соціокультурних умовах. Абсолютно регламентувати процес формування мовленнєвої культури школярів неможливо, оскільки в ньому досить чітко простежується залежність від інтуїтивних елементів, від предметно-понятійного змісту ситуації спілкування, від конкретних умов комунікації, мовленнєвої діяльності. Зміст саме інтуїтивних елементів у мовленнєвій культурі людини практично не описано в літературі. Процес формування мовленнєвої культури не є жорстко детермінований, не може розглядатися в лінійному вимірі.

Мовленнєва культура розглядається в контексті культури особистості, передбачає наслідування не лише норм, але й уміння свідомо добирати найбільш доречні варіанти мовленнєвої поведінки, знаходити відповідну до ситуації нову мовленнєву формулу, а це особистісна риса, що відображає рівень загальної культури особистості.

1.1.2. Якості мовленнєвої культури. Охарактеризуємо якості усного мовлення. Зазначимо, що різні вчені виокремлюють різні ознаки мовлення. Так, деякі вчені (Н. Бабич, В. Костомаров, Т. Ладиженська та ін.) наголошують на важливості таких ознак, як: правильність, точність, чистота, доречність та комунікативна доцільність. Інші науковці (Б. Головін, Д. Розенталь та ін.) виділяють: логічність, точність, правильність, виразність, дієвість. М. Пентилюк і М. Михайлов розглядають логічність, стислість, правильність, виразність та образність як одні з основних рис мовлення.

Однак критерії культури мовлення в різних авторів практично ідентичні (див. табл. 1.1)

Таблиця 1.1.

Якості усного мовлення

Автор	Якості
Л.Введенська,	багатство (різноманітність) мовлення, чистота, виразність, <i>Продовження табл. 1.1.</i>

Л.Павлова	ясність і зрозумілість, точність і правильність [47, с. 65-66]
Л.Барановська	нормативність, правильність, точність, логічність, ясність, доступність, доречність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, естетичність [13,с. 36]
В.Бадер	зв'язність, змістовність, точність, правильність, виразність тощо [11, с. 48]
Л.Мацько	нормативність, адекватність, естетичність, поліфункціональність, дотримання яких забезпечить правильність, логічність, точність, чистоту, виразність, милозвучність, приємність, образність мовлення людини [178, с. 28-30]
Б.Головін	правильність, точність, чистота, логічність, багатство, виразність, доцільність [66]
Т.Плещенко, Н.Федотова. Р.Чечет	правильність, точність, логічність, чистота, багатство, виразність, доречність [224]
В.Іванишин, Я.Радевич- Винницький	нормативність, адекватність, естетичність, поліфункціональність [102, с. 209]

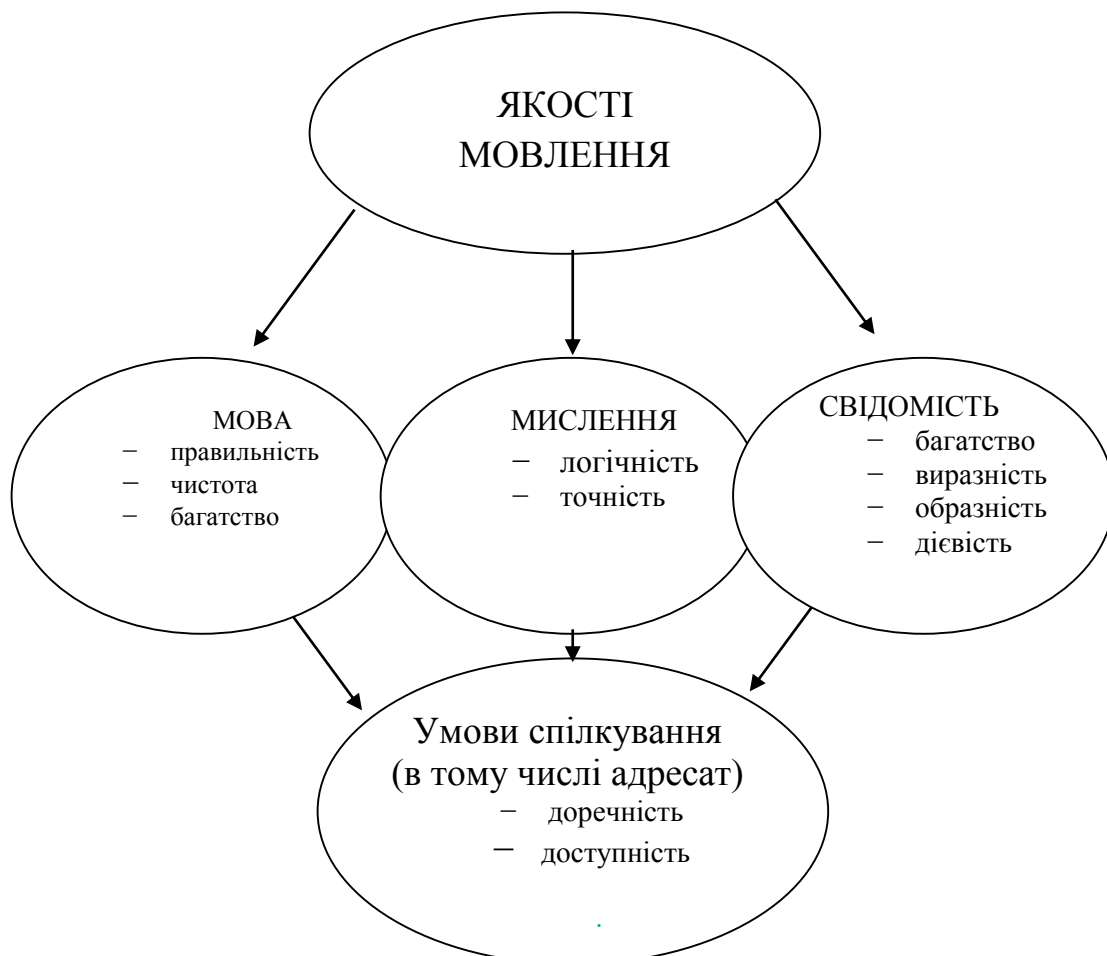
Уважаємо за необхідне зазначити, що немає єдності в питанні про те, які ознаки притаманні хорошему мовленню. Так, В. Костомаров не виділяє такої ознаки мовлення, як логічність. Д. Розенталь, Б. Головін і М. Михайлов не поділяють цю думку і доводять, що логічність є однією з ознак, при цьому Б. Головін об'єднує її зі стислістю, а М. Михайлов – з точністю. Т. Ладиженська вважає, що для розвитку усного зв'язного мовлення потрібно навчати дітей говорити ясно, переконливо, правильно, виразно і вільно. Отже, слід погодитися з М. Михайловим, що «лінгвістична наука ще не володіє струнким, науково обґрунтованим вченням щодо ознак мовлення» [184, с.11], а також і з Б. Головіним, що «наука повинна знайти достатньо точні і обґрунтовані описи

та визначення основних якостей усного мовлення» [64, с. 16]. Тому не викликає подиву те, що і в методичній літературі вимоги щодо усного мовлення трактуються по-різному. Так, одні методисти відзначають логічність, інші – послідовність, а треті – зв'язність мовлення.

Аналізуючи ознаки мовлення, ми орієнтувались на вчення В. Головіна, який виділяє їх на основі співвідношення мовленнєвих і немовленнєвих структур, таких, як мова, мислення, свідомість, дійсність [66]. Ознаки мовлення (комунікативні) – це реальні ознаки її змістового і формального боків: правильність, точність, логічність, чистота, виразність, багатство і доречність.

Тому та чи інша ознаки мовлення вирізняється на основі певного співвідношення. Проілюструємо це схематично (див. рис. 1.2).

Рис.1.2. Якості мовлення



Культура мовлення формується багатством словника, досконалим володінням способами поєднання слів у речення, умінням розрізняти нейтральні і стилістично марковані мовні одиниці, недопущенням стильового і експресивного дисонансу, фонетико-інтонаційною виразністю (в тому числі володінням темпом, ритмом, силою голосу), знанням психологічних особливостей народу, якому належить мова.

Основними комунікативними ознаками культури мовлення є *правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність* (поняття кількості мовлення), *ясність, виразність, емоційність*. Звичайно, всі ці ознаки підпорядковуються одній глобальній – правильності, бо залежать від того, порушені чи не порушені в мовленні (не в загальнонародному, а в індивідуальному) правила: організації мовної системи, логіки чи психології, естетики чи етики. Отже, культура мовлення – це культура мислення і культура суспільних (соціальних) та духовних стосунків людини.

Розглянемо коротко кожен із них. Правильність мовлення – комунікативна ознака, що виникає на основі співвідношення мовлення - мова. За визначенням Б. Головіна, це «відповідність її мовної структури чинним мовним нормам: наголосу, словоутворенню, лексичним, морфологічним, синтаксичним та стилістичним нормами» [66, с. 25–26].

Правильність – одна з визначальних ознак культури мовлення. За тлумаченням сучасних словників, правильний: 1) який відповідає дійсності; 2) який відповідає встановленим правилам, нормам; 3) безпомилковий [83, т. 7, с. 503]. Критерій правильності – мовна дійсність конкретної епохи, а її еталон – строга відповідність чинним правилам, за допомогою яких сформульовано норми. «Працюючими» термінами в цьому випадку є *правило і норма*.

Норма (мовна) визначає літературну мову. Мовні норми – «це прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, граматичні та інші мовні засоби, правила слововживання» [10, с.66], правописні правила для писемного мовлення. Отже, норми – категорія історична, змінна. Вони

тісно пов'язані з системою конкретної мови, історично і соціально зумовлені. *Правила* – це «положення, які виражають певну закономірність, постійне співвідношення мовних явищ або які пропонують як нормативний конкретний спосіб використання мовних засобів у писемному і усному мовленні» [10, с.67].

Норма і правило взаємопов'язані: вони корегують мовну систему і одночасно визначають рівень культури мовлення. Порозумітися відправник інформації і адресат можуть насамперед тому, що обом відомі однакові зв'язки між знаком (звуком, словом, конструкцією) і позначуваним цим знаком, тобто обидва керуються діючими сьогодні правилами (щоб порозумітися з історично віддаленим адресатом, необхідно осягнути його епоху і мовні правила, що функціонували в ту епоху; це ж стосується і пізнання за допомогою чужої мови). Таким чином, *норма мовлення* – це прояв у мовленні «норми мови» [221, с. 63], тобто норма – категорія мови.

Літературна норма – одне з основних понять культури мовлення і стилістики. Відповідно до поняття «культура мови» (і мовлення) норма літературної мови «це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі, нормі мови і становить єдину можливість або найкращий для даного конкретного випадку варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування» [221, с. 94].

Таким чином, нормативним є мовлення: 1) що відповідає системі мови, не суперечить її законам; 2) у якому варіант норми володіє новими семантико-стилістичними можливостями, увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову і вичерпну інформацію; 3) у якому не допущено стилістичного (і стильового) дисонансу; 4) у якому доречно обґрунтовані застосовані норми з іншого стилю; 5) у якому не допущене змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики.

Точність мовлення – комунікативна ознака, що виникає на основі співвідношення «мовлення – дійсність». У лінгвістиці розрізняють два види точності мовлення: предметну і понятійну. Якщо в мовленні виділено предмети

реальної дійсності, явища, життя, то це фактична або предметна точність; якщо «запропонований» мовцем зміст відповідає науковим поняттям, то йдеться про термінологічну або понятійну точність. На думку Т. Ладиженської, умови, що сприяють створенню точності мовлення, можуть бути екстралінгвістичними і лінгвістичними. Автор зазначає, що знання предмета мовлення – це умова екстралінгвістична і отримуємо ми її до моменту мовлення. Однак ця умова обертається і лінгвістичним боком, якщо пам'ятати про єдність мови і свідомості, про те, що саме пізнання здійснюється в мовних формах. Тому знання мови, її системи, можливостей, які вона виявляє для вираження актів свідомості, – умова лінгвістична [132].

Погоджуючись з Т. Ладиженською, зауважимо, що третя умова спирається на перші дві – це вміння співвідносити знання предмета зі знаннями мовної системи, її можливостей у конкретному акті комунікації.

Точним можна назвати таке мовлення, коли вжиті слова повністю відповідають їх мовним значенням – значенням, що усталились у мові в даний період її розвитку. «Точність мовлення, - зауважує Б. Головін, – залежить не лише від вибору слів, а й від уміння або невміння автора строго зіставити слово і предмет, слово і дію, слово і поняття» [66, с. 131–133]. Точність зумовлюється, по-перше, знанням об'єктивної дійсності, спостережливістю мовця, по-друге, його вмінням співвіднести свої знання мови з цією спостереженою об'єктивною дійсністю.

Отже, поняття *точність* має два значення: по-перше, це вживання в мовленні слів (їх значень) і словосполучень, звичних (узвичаєних) для людей, які володіють нормами літературної мови, а по-друге, це оформлення і вираження думки адекватно предметові або явищу дійсності, тобто несуперечність реального предмета і його назви.

Таким чином, точність досягається: 1) знанням предмета мовлення (адже спочатку ми пізнаємо реальний світ, а потім висловлюємося про результати свого пізнання: пізнавальна здатність людини залежить і від її досвіду, і від набутих знань у відповідній галузі й у мові); 2) знанням мови, мовної системи

всіх її рівнів, оволодінням стилістичними ресурсами, мовними засобами вираження емоційності та ін.; 3) умінням узгодити знання про предмет зі знанням мови (тобто умінням вибрати найточнішу для конкретної ситуації спілкування назву предмета, явища, процесу тощо) [66].

Логічність – комунікативна ознака мовлення, що виникає на основі співвідношення «мовлення – мислення». Логічність мовлення пов'язана зі змістовою і синтаксичною організацією як висловлювання, так і тексту. Розрізняють два види логічності мовлення: предметну і понятійну. Предметна логічність мовлення перебуває у відповідності змістових зв'язків і відношень одиниць мови в мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності. Понятійна логічність мовлення є відображенням структури думки її розвитку в семантичних зв'язках елементів мови в мовленні. Предметна і понятійна логічність мовлення існують у тісній взаємодії, проте в різних типах і формах мовлення одна з них може актуалізуватися. Більш докладно висвітлюється питання логічності мовлення в роботах Н. Головіна. За даними автора, умови логічності можуть бути екстралінгвістичні і власне лінгвістичні. Перша умова – екстралінгвістична: оволодіння логікою міркування. Друга умова – відповідно, лінгвістична: знання мовних засобів, що сприяють організації змістового зв'язку і суперечливості елементів мовленнєвої структури. Друга умова діє на рівні мовлення і визначається оволодінням логікою викладу. Логіка викладу відрізняється від логіки пізнання чіткою орієнтацією на співрозмовника, на ситуацію мовлення. Дотримання або порушення логіки викладу відбивається на розумінні мовлення слухачем [66].

Б. Головін розмежовує умови логічності мовлення на рівні висловлювань та зв'язного тексту. Автор зазначає такі умови логічності мовлення на рівні висловлювань: а) несуперечливе поєднання одного слова з іншим; б) правильний порядок слів; в) використання службових, вставних слів та словосполучень. Службові та вставні слова слугують засобом вираження логічності на рівні як окремого висловлювання, так і зв'язного тексту. Отже, умовами логічності мовлення на рівні зв'язного тексту є: а) позначення

переходів від однієї думки до іншої; б) членування тексту на абзаци; в) вибір синтаксичних структур, адекватних характеру змісту; г) логічність мовлення на рівні цілого тексту залежить від композиції та методу організації висловлюваного змісту [66].

Логічність як ознака культури мовлення формується на рівні «мислення – мова – мовлення» і залежить від ступеня володіння прийомами розумової діяльності, знання законів логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної дійсності, тобто перебуває в тісному зв'язку з точністю. А звідси висновок: погане мовлення є передусім свідченням поганого мислення і лише потім поганих знань мови. Отже, щоб навчитися добре висловлювати думки, треба навчитися мислити. Логічне мовлення формується на основі: 1) навичок (вправного їх застосування) логічного мислення, спрямованого і на нагромадження нових знань (логіки пізнання), і на передачу цих знань співбесідникові; 2) знання мовних засобів (і навіть позамовних — міміки, жестів), якими можна оформити думку; 3) володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою, викладу, при якій не виникає суперечностей у межах цілого тексту [66].

Чистота – комунікативна ознака мовлення, що виникає на основі співвідношення «мовлення – мова». Як зазначають Т. Ладиженська і Б. Головін, чистим називається таке мовлення, у якому немає чужих для літературної мови слів та словосполучень. Погоджуючись з ученими, зауважимо, що до мовних засобів, які порушують чистоту мовлення, належить діалектизми, жаргонізми, слова-паразити та ін.

Багатство мовлення – комунікативна ознака, що виникає на основі співвідношення «мовлення і мова». Мова народу – багата й різноманітна, а мовлення індивідуальне і може бути багатим або бідним, одноманітним або різноманітним. Розвиток і збагачення мови залежать від мовотворчості народу, а розвиток і збагачення індивідуального мовлення – від опанування мовним багатством, засвоєння його з уст народу, з художньої і публіцистичної літератури, з нормативної граматики тощо.

Звичайно, багатство (й різноманітність) мовлення має особливості залежно від таких факторів: 1) є воно мовленням народу - чи однієї особи; 2) мовленням розмовно-побутовим чи художнього твору; 3) мовленням загальнонародним чи окремих соціальних верств населення; 4) мовленням дитини чи дорослої людини; 5) просторічним чи репрезентує певний функціональний стиль літературної мови [10].

Багатство мовлення можна визначити як максимально можливе насичення її різними засобами мовлення, необхідними для реалізації комунікативного наміру. Розрізняють деякі різновиди мовленнєвого багатства. Серед них: лексичне, семантичне, синтаксичне та інтонаційне. Слід зазначити, що лексичне багатство відображає й інформаційну насиченість, яка залежить не тільки від добору мовного матеріалу, а й від насичення його думками автора, відчуттями, різними станами свідомості. У свою чергу, інтонаційне багатство тісно пов'язане з лексичним, семантичним і синтаксичним. Проте інтонаційне багатство та інтонаційна бідність властиві усному мовленню, а в писемному мовленні інтонація завжди присутня лише у свідомості як того, хто пише, так і читача.

Б. Головін описав мовленнєві помилки, в яких проявляється бідність мовлення, а саме: повторення одного і того самого слова в невеликому тексті; вживання поряд або близько спільнокореневих слів; однотипність і слабка розгалуженість синтаксичних конструкцій [66].

Доречність мовлення – комунікативна ознака, що виникала на основі співвідношення «мова – умови спілкування». Доречність мовлення – необхідна якість хорошого мовлення, яка полягає в доборі такої організації засобів мови, що роблять мовлення відповідним меті та умовам спілкування. Б. Головін зауважує, що доречність мовлення охоплює різні рівні мови і може розглядатися й оцінюватися з різних боків. У лінгвістиці розрізняють доречність мовлення стильову, контекстуальну, ситуативну й особистісно-психологічну. На думку Б. Головіна, при стильовій доречності окремі слова, звороти, конструкції або композиційно - мовленнєві системи в цілому визначаються і регулюються

стилем мови. Кожний із функціональних стилів має свою специфіку, свої закономірності добору і вживання мовного матеріалу. У кожного є стилеутворювальні елементи. Тому перенесення їх в інші умови спілкування без мотивації справедливо вважається порушенням доречності мовлення. Доречність окремих мовних одиниць регламентується і таким чинником, як контекст, тобто мовленнєве оточення [66].

Контекст, за визначенням Т. Ладиженської, це композиційно - мовленнєва система, що передбачає єдність плану змісту і плану вираження, однорідність стилістичної тональності. Критерій контекстуальної доречності хоча в загальних рисах і визначається доречністю стильовою, проте не завжди збігається з нею [132].

Доречність мовлення – ознака, важлива в соціальному аспекті: вона регулює нашу мовленнєву поведінку. Вміння віднайти потрібні слова, інтонацію в тій чи іншій ситуації спілкування – запорука успішних взаємовідносин між співрозмовниками, виникнення зворотного зв'язку.

У контексті дослідження найбільший інтерес становить виокремлення такої ознаки, як виразність. Виразність – комунікативна ознака мовлення, що виникає на основі співвідношення «мовлення – пізнання». Розглянемо сутність наукового тлумачення поняття «виразний». У мовознавстві поняття «виразний» використовується для комплексної характеристики об'єктів чи явищ як в естетичному, так і в емоційному аспектах. Так, С. Ожегов дає таке визначення: «Яскравий за своїми властивостями, зовнішнім виглядом» [196, с. 102]. Як бачимо, це поняття відображує естетичний аспект. Щодо емоційного аспекту, то у Словнику сучасної російської мови (1991) наведемо подібне трактування означеного поняття: виразний – це яскраво вражаючий внутрішній стан, переживання, характер; що призначений для передачі вираження почуттів, оцінок, особливостей особистого сприймання [137, с. 275]. У Новому тлумачному словнику української мови поняття «виразний» подано у двох аспектах: 1) який зовнішніми ознаками передає внутрішні якості, почуття, переживання, вимовний, промовистий; 2) чіткий, розбірливий, легко

зрозумілий [270, с. 331].

На думку Б. Головіна, «якщо мовлення побудоване так, що самим добором і розміщенням засобів мовлення діє не тільки на розум, а й на емоційну сферу пізнання, підтримує увагу і цікавість слухача або читача, таке мовлення називають виразним» [66, с. 182].

Б. Головін зауважує, що виразність, як комунікативна ознака мовлення, є насамперед критерієм оцінки ефективності мовлення в цілому. Водночас поняття виразності послуговується критерієм оцінки мовленнєвої майстерності. З цієї позиції найчастіше оцінюється естетичний бік висловлювання та якість його промовляння. Автор вважає, що різні межі виразності взаємопов'язані як у висловлюванні, яке продукує мовець, так і у сприйнятті цього висловлювання реципієнтом, що передбачає «імпресію» [66]. Суб'єктивно-оцінні відношення можуть мати у своїй основі як раціональну, так і емоційну оцінки. Відповідно до цього в лінгвістиці виділяють два види виразності: інформаційну та емоційну, які, своєю чергою, розподіляються ще на підвиди: відкриту (експресивну) і сховану (імпресивну) форми вираження. Поняття виразності розповсюджується на тексти всіх функціональних стилів. Співвідношення видів і підвидів виразності за основним стилем різне. Водночас вважаємо за необхідне зазначити, що засобами виразності можуть бути всі засоби мови і мовлення [39]. Проте найчастіше використовуються експресивні засоби, оскільки експресивність базується на вираженні суб'єктивно – оцінного ставлення до предмета мовлення.

Поняття «виразність» учені трактують у широкому та вузькому значеннях. За словами М. Ільяша, виразність у широкому розумінні – це всі ті засоби і прийоми, за допомогою яких у читача виникає особливий інтерес і увага до змісту і форми мовлення. Тому образність, на думку вченого, є чинником виразності: все, що є образним, є виразним. Натомість, як зазначає М. Ільяш, не все виразне може бути образним. Отже, у вузькому значенні виразність виключає зі змісту образність [101, с. 131]. Такої ж думки дотримується і А. Багмутова. За словами вченої, виразність мовлення це - найбільш точна його

відповідність змісту, завданням і обставинам мовлення. Виразність мовлення забезпечується насамперед його логічною точністю, правильним позначенням необхідного відтінку думки. Крім логічної точності, як зазначила вчена, необхідна ще й точність емоційна, правильне вираження наших почуттів, ставлення до змісту думки чи співбесідника [12].

Виразність мовлення, вважає М. Львов, – це вміння яскраво, переконливо, стисло передавати думки, це здатність впливати на людей інтонаціями, добором фактів, вибором слів, загальним настроєм розповіді [151, с. 5–7].

На думку І. Синиці, в усному мовленні багато важать додаткові, так звані «паралінгвістичні» й «екстралінгвістичні» засоби виразності мовлення (модуляція голосу, паузи, міміка, жести), що бувають нерідко красномовніші, ніж лінгвістичні. Додаткові засоби можуть також спрямовувати усне мовлення, переводити його з однієї теми на іншу. Особливу роль в усному мовленні відіграє інтонація. Важливо не тільки те, що вимовлено, але й яким чином вимовлено. Інтонація надає мовленню не лише виразності, емоційного забарвлення, а й точності, зрозумілості [252, с. 14–22].

За визначенням учених (Л. Островська, О. Ушакова) важливими засобами виразності мовлення є інтонація, фразові і логічні наголоси, темп мовлення, його тон, рух голосу за висотою, силою, тембром [203, с. 44–46]. За М. Ілляшем, інтонація відіграє провідну роль при передачі різних емоцій та відтінків. Правильно інтонувати, за словами вченого, означає виділяти слова з логічним наголосом, урахувати паузи між синтагмами в реченні, чітко передавати модальні відтінки висловлювання [101, с. 138]. За твердженням Б. Головіна, інтонація виражає складні відтінки роботи свідомості і бере участь у їх формуванні [65, с. 47]. В. Артемов дає таку характеристику мовленнєвої інтонації: вона є засобом спілкування, визначає емоційно-вольові стосунки людей у процесі спілкування, розрізняє комунікативні типи та види речень, має стилістичне значення, є однією з ознак правильної, літературної вимови, має певні акустичні особливості: час і зміну в часі, частоту коливань основного тону та інтенсивності, а також звукову енергію під час вимови фрази, передає

завершеність висловлюваної думки, сприймається як комунікативне спрямування запитання, вигук, розповідь; має фізіологічні та психологічні закономірності.

Л. Зіндер зазначає, що будь-який вислів від паузи до паузи, незалежно від його тривалості, повинен бути оформлений фонетично як певне ціле; таке оформлення називають інтонацією вислову або речення. Тісний зв'язок, що існує між інтонацією та смислом речення, робить її одним з важливіших факторів комунікації [98, с. 267]. В інтонації, як зауважує Л. Зіндер, слід розрізняти два аспекти: один, який можна назвати комунікативним, тому що інтонація повідомляє закінчений чи незакінчений вислів, є в ньому запитання, відповідь тощо; другий, який можна було б назвати емоційним, представлений тим, що в інтонації посідає певна емоція, яка завжди відображає емоційний стан мовця [98, с. 268–269].

Отже, окреслені ознаки мовлення адекватні вимогам щодо мовлення учнів початкової школи. Адже вміння правильно розмовляти прищеплюється в ранньому дитинстві, формується у стінах дошкільного закладу та в школі, а потім удосконалюється впродовж усього життя у процесі спілкування. Ми розглянули сутність наукових понять, якими будемо оперувати в експериментальному дослідженні, що, на наш погляд, допоможе нам виявити в подальшому специфічні особливості формування мовленнєвої культури учнів початкової школи.

1.1.3. Культура мовленнєвого спілкування. Культура мовлення формується, розвивається і виявляється у процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Оскільки поняття спілкування є складовою досліджуваного нами феномена, то розглянемо його суть. Поняття «спілкування», за тлумачним словником сучасної української мови, означає підтримання взаємних стосунків, дружній зв'язок з ким-небудь; розуміння один одного; об'єднання для спільних дій [48, с. 136].

За психологічним словником, спілкування – взаємодія суб'єктів, у якій проходить обмін раціональною й емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками й уміннями, результатами діяльності; необхідна умова розвитку і формування особистостей [34, с. 217]; взаємодія суб'єктів, у якій відбувається обмін пізнавальним і емоційним досвідом, знаннями й уміннями, діяльністю та її результатами.

Трактування поняття «спілкування», за педагогічним словником, – це складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, задовольняються потреби особистості в підтримці, дружбі тощо; необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [69, с. 317].

Спілкування – це полікомпонентне утворення, що включає в себе три процеси: комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприймання та розуміння іншої людини).

У процесі спілкування передбачається обмін інформацією, її усвідомлення, налагодження спільної діяльності партнерів, здійснюється взаємний вплив один на одного, досягається спільність почуттів, думок, поглядів. При цьому ті, хто спілкується, повинні однаково розуміти ситуацію спілкування. Отримуючи інформацію про результативність свого звернення один до одного, вони корегують свою поведінку і засоби спілкування для досягнення певного результату.

Під мовленнєвим спілкуванням розуміємо спілкування за допомогою природної мови, що здійснюється за законами цієї мови, яка є системою фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних засобів і правил спілкування.

Поняття «спілкування» вживається у психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями, як один із різновидів людської діяльності. Звернемося до визначення спілкування, запропонованого М. Лісіною: «Спілкування – це взаємодія людей, у ході якої вони обмінюються різноманітною інформацією з метою налагодження стосунків і об'єднання

зусиль для досягнення спільного результату» [140, с. 9]. Як бачимо, складність і багатогранність спілкування виявляється в тому, що воно може бути одночасно інформаційним процесом і взаємодією людей, процесом їхнього співпереживання, взаємного розуміння і впливу однієї людини на іншу.

Вивчення та аналіз дефініцій і опис поняття «спілкування» показує, що дослідники часто вживають такі його ознаки, як спосіб організації діяльності; встановлення взаємовідносин; вироблення загальної стратегії взаємодії; взаємозв'язок суб'єктів; обмін інформацією, думками, почуттями, емоціями, переживаннями; сприйняття один одного; взаємовплив; задоволення потреби в підтримці, солідарності, розумінні; суб'єктно-суб'єктний процес; обмін результатами діяльності; процес передачі й декодування тощо. Отже, найбільш уживаними ознаками спілкування є ті, що спрямовані на підтримку повноцінної життєдіяльності індивідів, забезпечення їх спільної діяльності і взаємин у соціумі.

Виділивши три сторони спілкування, Г.Андреева вказує на те, що:

а) комунікативна сторона спілкування пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами, тобто їх установок, цілей, намірів;

б) інтерактивна сторона спілкування являє собою побудову загальної стратегії взаємодії, спрямованої на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної певної мети. У сучасній літературі з проблеми спілкування виділяється кілька типів взаємодії між людьми, насамперед кооперація і конкуренція;

в) перцептивна сторона спілкування включає в себе процес формування образу іншої людини, що досягається «прочитанням» за фізичними характеристиками людини її психологічних властивостей і особливостей. Основними механізмами пізнання іншої людини вважаються ідентифікація (уподібнення) і рефлексія (усвідомлення того, яким сприймають суб'єкта пізнання інші люди) [4, с. 95–96].

Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи, перш за все мова, а також невербальні засоби спілкування – оптико-кінетична система

знаків (жести, міміка, пантоміма), пара- і екстралінгвістичні системи (інтонація, немовні вкраплення в мову, наприклад, паузи), система організації простору комунікації і, нарешті, система контакту очима [23].

Залежно від переважання тих чи інших засобів спілкування виділяються мовленнєвий, немовленнєвий і комбінований види спілкування. Мовне спілкування – найбільш досконала форма спілкування. Це дає змогу розглядати його як таку форму, де закономірності процесів спілкування виступають в найбільш характерному й доступному для дослідження вигляді [7, с. 18].

Як відомо, одним із засобів спілкування є мова. А. Петровський називає її вербальною комунікацією [218], феномен якої досліджувало багато вчених (Ф. Гужва, М. Жинкін, О. Леонт'єв, Т. Ладиженська, М. Львів та ін.). І. Зимня дотримується думки, що головною формою духовного зв'язку людських суб'єктів є саме вербальна комунікація [93]. Подібне судження висловив у Я. Яноушек, який стверджує, що з матеріального спілкування розвивається комунікація – «духовне» спілкування людей за допомогою мови [292]. Саме тут лежать корені розвитку вербальної комунікації. Комунікація виступає як одна зі сторін людського спілкування, що включає обмін уявленнями, ідеями, інтересами, настроєм, почуттями між людьми під час спільної діяльності.

Взаємодія, основним засобом реалізації якої є мова, не цілком потрапляє під якесь визначення спілкування, тому що в ньому виявляється редукованим емоційно-особистісний аспект взаємодії. Підпорядкування цілям педагогічного процесу вимагає переважання інформаційних та регуляторних функцій у взаємодії учасників. Здійснюється взаємодія переважно мовними засобами, адже мові генетично властиві інформаційна та регуляторна функції. Мовна комунікація – така форма спілкування, у процесі якої переважають інформаційний і регуляторний компоненти [134, с. 57].

За своєю суттю спілкування – це соціальний аспект міжособистісної взаємодії, комунікація – інформаційний аспект соціальної взаємодії. Поняття «комунікація» більш вузьке щодо поняття «спілкування». Інформація у спілкуванні має змістове і регуляторне навантаження, що дає підстави говорити

про те, що мовна комунікація включає в себе переважно інформаційно-комунікативний і регуляторно-комунікативний компоненти спілкування, при відомій редукції негативно забарвленого афективного компонента [134, с. 121].

Мовне спілкування відіграє вирішальне значення в житті кожної людини. Спілкування – поняття, що означає соціальний феномен, який розкриває механізми структурування, організації та функцію людського суспільства, способи і форми включення індивіда в соціально-історичний контекст.

Функції спілкування багатогранні. Більшість дослідників виокремлюють функції спілкування, пов'язані з комунікацією, під якою розуміємо обмін інформацією між людьми. Організація взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети позначається терміном «інтерація». Спілкування виконує функцію регуляції емоційного життя людини. В його основі лежить процес сприймання людини людиною – «соціальна перцепція». Процес спілкування, що супроводжується різними мовленнєвими вміннями і навичками, Т. Піроженко називає комунікативно-мовленнєвим спілкуванням, а комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння управляти мовленнєвою діяльністю під час розв'язання різних комунікативних завдань [222].

Мовленнєве спілкування трактується як «інтераційна діяльність» (К. Менг), що водночас виступає як цілком самостійним специфічним видом людської діяльності, так і взаємодією діяльностей, тобто інтерацією. Отже, визначаємо спілкування як специфічний людський вид діяльності, що передбачає безпосередній контакт, під час якого відбувається обмін інформацією та ідеями між людьми.

Учені (І. Димитрова, М. Лісіна) під спілкуванням розуміють певну взаємодію людей, у ході якої вони обмінюються інформацією, щоб налагодити відносини і поєднати зусилля для досягнення спільного результату. Під мовленнєвим спілкуванням розуміють спілкування за допомогою природної мови, що здійснюється за законами тієї мови, яка становить систему

фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів та правил спілкування. Мовлення і мовленнєве спілкування підпорядковуються певним принципам і правилам мовленнєвої поведінки, прийнятим у певному суспільстві, які складають культуру мовленнєвого спілкування. Під культурою мовленнєвого спілкування лінгводидакти (А. Богуш, О. Аматыєва, С. Хаджирадєва) розуміють «дотримання сукупності вимог нормативного, тобто такого, яке досягло комунікативних цілей мовлення, як-от: а) актуальність, реальність, здатність зацікавити слухача; б) відповідність законам логіки та комунікації; в) відповідність мовній нормі; г) доцільний вибір мовних засобів, виразність та інше» [29, с. 52].

На думку О. Даниленко, спілкування як діяльність здійснюється за допомогою засобів, прийомів, способів, інструментів, якими є слово, вираз обличчя, жест, одяг, притаманні людині як продукту, носієві та творцеві культури. Людина як суб'єкт комунікації, взаємодіючи з оточуючими людьми, вбираючи в себе культурні традиції, оволодіває історично виробленими інструментами, засобами спілкування. Автор підкреслює, що в міру включення в культурний контекст відбувається розвиток комунікативних здібностей особистості – знань, умінь, навичок, установок, почуттів, які дають можливість користуватися різними засобами спілкування і, власне, є особистісною, персоніфікованою формою культури спілкування [77, с. 20].

Щодо поняття «культура спілкування», то дослідники трактують його як поняття багатоаспектне: психологічне, філософське, етичне, лінгвістичне, оскільки воно виступає складовою людської активності – діяльності та поведінки людини. Культура спілкування визначає загальний рівень культури народу, багатство і традиції його історичного досвіду у взаємодії людей та їхнього впливу один на одного [9, с. 82].

У науковій літературі немає єдиної думки щодо означення понять «культура спілкування». У таблиці 1.2 наведено визначення, які найчастіше використовують дослідники.

Таблиця 1.2.

Визначення і компоненти культури спілкування

Автор	Означення
М. Чернишева (80-ті роки ХХ ст.)	Сукупність норм, способів, форм взаємодій людей, які прийняті в певній соціальній групі як своєрідні еталони спілкування. Має здобуток національної своєрідності того чи іншого народу. Її прояв визначається неповторністю історичного розвитку народу, національними традиціями, особливостями життя суспільства на кожному етапі його розвитку. У вузькому сенсі - це ступінь володіння людьми навичками спілкування, створеними та прийнятими в конкретному суспільстві [284].
Л. Орбан-Лембрик Ф. Хміль (2004-2005р.)	Сукупність знань і вмінь, способів і навичок комунікативної взаємодії, а також пов'язаних із нею загальних для конкретного суспільства та конкретних ситуацій етико-психологічних принципів і норм [202, с.165].
Н. Хамитов, С. Крылова, С. Минева (2009 р.)	Толерантність, яка є досить актуальною в ХХІ столітті, зважаючи на різноманітність регіональних конфліктів та їх вплив на глобальну ситуацію в світі. Зовнішнім проявом культури спілкування є етикет, який являє собою набір правил для відносин між людьми в різних ситуаціях. Вони створюють умови для комфортного спілкування, організують і спрощують відносини. Внутрішнім проявом культури спілкування є світоглядна толерантність, яка визначає здатність до сприйняття цінностей та архетипів іншої культури, спрямованість на діалог та взаємну актуалізацію. [183].
О. Олесько (2011р.)	Сума набутих людиною знань, умінь та навичок спілкування, які створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку [200].
О. Шестобуз (2013)	Структурно-функціональна єдність комунікативних знань, якостей і вмінь суб'єкта спілкування, що мають для нього особистісний смисл і дають змогу досягти соціально-комунікативних цілей [267].

Аналіз наведених у таблиці 1.2 визначень дає змогу зробити такий висновок щодо сутності культури спілкування. Культура спілкування:

- 1) завжди розглядається в контексті відповідного конкретного соціокультурного середовища;
- 2) формується під час освоєння людиною міжособистісної комунікативної взаємодії;
- 3) провідна її особливість – нормативність.

Спілкування невід’ємне від соціокультурної ситуації, яка по-різному впливає на його структуру, функції, способи здійснення. Культура втілює стиль мислення людини, охоплює всі аспекти суспільного життя, характеризує глибину знань особистості, її вихованість, уміння висловлювати свою думку, слухати інших, робити правильні висновки. Складовою культури особистості та соціального середовища, в якому відбувається її взаємодія, є культура спілкування, що віддзеркалює ціннісні орієнтації, позиції, соціальні ролі індивіда в суспільстві.

Як одну з базових характеристик особистості культуру спілкування розглядають Н. Бабич, Б. Бушелева, В. Горєєва, О. Гуменюк, В. Котирло, О. Кульчицька, Г. Лаврентьєва, В. Лівенцова, В. Тернопільська, Ф. Хміль, Г. Чайка, Т. Чмут, Р. Шулигіна та інші. Вони зазначають, що провідним у вихованні культури поведінки є вироблення культури спілкування – системи знань, умінь та навичок адекватної поведінки в різних ситуаціях спілкування, що важливо для нашого дослідження.

Культура спілкування, як стверджують Т. Чмут, Г. Чайка, є складовою частиною культури людини загалом, що містить у собі певну суму знань про спілкування. Для культури спілкування характерна нормативність, яка визначає, як люди повинні спілкуватися в певному суспільстві, у конкретній ситуації. Норми, у свою чергу, визначаються станом суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, загальнолюдськими цінностями. Дослідники підкреслюють, що лише знання не забезпечать культури спілкування, якщо ними не скористатися, а для цього потрібні вміння, які набуваються з досвідом, психологічними засобами, за допомогою певних вправ. Тож, на думку вчених, культура спілкування – це набуті людиною знання,

вміння і навички спілкуватися, які створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку [286, с. 20].

Культура спілкування є одним із вирішальних чинників у налагодженні соціальних контактів, поєднанням внутрішнього і зовнішнього досвіду людини, відтвореного в певних способах поведінки, які забезпечують процес спілкування. О. Гуменюк акцентує на тому, що культура спілкування – це гармонія знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, які залежать від інтелектуально-культурних здібностей особистості. Автор констатує, що на формування культури спілкування істотно впливають «зовнішні» соціокультурні та «внутрішні» психологічні механізми регуляції поведінки, які є похідними від вимог соціального середовища [75].

Установлено (Т. Чмут, Г. Чайка), що культура спілкування – це цілісна система, яка складається зі взаємопов'язаних моральних та психологічних компонентів, кожен з яких вносить своє в характеристику цілого: комунікативні установки, які «включають» механізми спілкування; етичні норми спілкування, прийняті в суспільстві; психологія спілкування (категорії, закономірності, механізми сприймання й розуміння одне одного); вміння застосовувати ці знання з урахуванням ситуації, відповідно до норм моралі конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей [286, с. 21].

Дослідники Б. Бушелева, Л. Васильєва-Гангнус, В. Горєєва, В. Котирло, О. Кульчицька основними характеристиками культури спілкування вважають: ввічливість, тактовність, делікатність, стриманість, скромність, простоту, точність і відповідальність [36; 40; 71; 126].

На думку Б. Бушелевої, ввічливість – ознака, в основі якої лежить почуття власної гідності і чуйне ставлення до людей, що виражається стриманістю, коректністю і делікатним ставленням до оточуючих. Ввічливість – це риса особистості, основний зміст якої складає звичка поводитися пристойно. Оскільки стиль і спосіб виконання загальноприйнятих правил поведінки залежать від конкретних обставин спілкування та індивідуальних особливостей тих, хто спілкується, автор виділяє різні відтінки ввічливості: коректність

(певною мірою офіційна ввічливість), чемність (шаноблива ввічливість, наприклад, у ставленні до старших, до жінки), люб'язність (ввічливість із підкресленим бажанням бути приємним партнерові по спілкуванню), делікатність (ввічливість у поєднанні з особливою м'якістю, тонкістю в розумінні інших людей) [36, с. 135].

Ввічливість виявляється в уважності, доброзичливості, готовності допомогти кожному, хто цього потребує. Для ввічливої людини повага до інших людей стає повсякденною нормою поведінки, звичним способом ставлення до кожного, виявляється в дотриманні правил поведінки.

Доведено (Л. Васильєва-Гангнус, В. Котирло, О. Кульчицька), що ввічливе ставлення до людей – це привітність, уважність до них. Ввічливість – це насамперед людяність, приємними й симпатичними є ввічливі люди, а огидними – грубі, невиховані, неввічливі. Ввічливість може бути активною і пасивною. Пасивна ввічливість проявляється в тому, що людина прагне не заважати іншим людям. Проте по-справжньому ввічлива і культурна людина не обмежується прагненням не заважати іншим. Вона завжди готова допомогти іншому, зробити йому послугу [40].

Із ввічливістю тісно пов'язана тактовність – більш складний компонент культури спілкування, який характеризує її глибинні шари. Тактовність передбачає не тільки знання й дотримання пристойностей, але й розвинуте почуття міри, здатність до орієнтування і до співвіднесення своєї поведінки з конкретними обставинами. Ця риса займає проміжне, зв'язувальне положення між ввічливістю і тими моральними рисами особистості, які є настановчими по щодо культури спілкування. Дотримання пристойностей, прояв ввічливості і тактовності часто зумовлюються конкретними ситуаціями, в яких протікає спілкування.

Тактовність – уміння особи поводитися, дотримуючись відповідних норм. Вона виявляється в умінні не переходити певної межі в офіційних і особистих стосунках. Багато правил етикету передбачають тактовну поведінку. Так, тактовність виключає підслуховування чужих розмов, читання без дозволу

чужих листів і написів на фотографіях, висміювання фізичних вад людей, надмірний вияв симпатії або неприязні, своїх почуттів тощо.

Дослідники В. Котирло, О. Кульчицька тактовними та делікатними називають людей, які ніколи не торкнуться ні словом, ні ділом того, що могло б завдати іншим неприємність або прикрість, збентежити або скривдити. Проте є люди, які проявляють безтактність на кожному кроці: постійно нав'язуються зі своєю відвертістю до будь-якої людини, втручаються в чужі справи, радять тоді, коли цього ніхто не потребує. Відсутність такту й делікатності часто є причиною того, що доброзичливі вчинки призводять до негативних результатів або залишаються безрезультатними [126].

Ввічливість, тактовність, делікатність завжди пов'язані з умінням людини володіти собою – зі стриманістю. Стриманість, витримка – це вияв внутрішньої зібраності людини, уміння гальмувати свої почуття і бажання в інтересах інших людей або суспільства, уміння стримувати виявлення своїх симпатій або антипатій, сумнівів і тривог. Люди нестримані, запальні завжди неприємні. Нестриманість, невміння володіти собою в багатьох випадках спричиняють те, що дрібний, незначний привід переростає в безглузді сварки й скандали.

Подібного розуміння дотримується В. Горєєва, наголошуючи, що наявність скромності і простоти робить спілкування з людиною приємним і легким. Скромна людина не може поводитися розв'язно, вульгарно, в її вчинках відсутня театральність. Скромність вимагає самокритичного й вимогливого ставлення до себе, до своєї поведінки. Правила етикету передбачають закріплення вимог скромності й простоти в певних формах поведінки, згідно з якими не слід переоцінювати себе, підкреслювати свої заслуги і здібності, нав'язувати іншим свої погляди, думки, смак. Вони вимагають завжди поводитися природно, не лицемірити, за будь-яких обставин залишатися самим собою. Уміння поводитися скромно в будь-яких ситуаціях – риса, яку треба розвивати з дитинства, це свідчення змістовності й багатого внутрішнього світу людини, її вміння володіти собою [71, с. 7].

Виховання культури спілкування школярів неможливе без формування в них точності й відповідальності. Ці якості характеризують культурну, ввічливу людину, яка вміє берегти свій і чужий час, не кидати слів і обіцянок на вітер, не підводити своєю неточністю або безвідповідальністю себе й товаришів. Точність і відповідальність необхідні в усьому: в роботі й навчанні, у виконанні громадських доручень та домашніх обов'язків.

Культура спілкування молодших школярів у дослідженні нами розглядається як інтегроване поняття, що включає соціально-моральні норми поведінки і культури мовлення. Структура культури мовленнєвого спілкування молодшого школяра складається з правильності мовлення, комунікативної доцільності та інших ознак мовлення (точності, виразності), що реалізуються в мовних і немовних засобах спілкування та формулах мовленнєвого етикету.

Науковці Б. Бушелева, В. Горєєва, О. Даниленко, О. Матвієнко, А. Піз, Г. Чайка, Т. Чмут довели, що поряд зі словесними засобами на культуру спілкування впливають жести, міміка, рухи тіла співрозмовників, манера стояти, сидіти, тримати руки, інтонація, паузи тощо.

Дослідники В. Биркенбіл, О. Даниленко акцентують на тому, що мова містить багато відомостей, які складають невербальні аспекти мовлення. Тембр голосу, його висота і гучність, темп мовлення, інтонація, мовленнєві помилки, акцент, паузи, зітхання, сміх, плач – усі ці прояви можуть збагатити зміст слів. Невербальні характеристики мовлення здатні вказати співбесідникові на особливо важливі моменти повідомлення, доповнити зміст висловлення, вони свідчать про ставлення до співбесідника, бо в них виражаються почуття того, хто говорить. Невербальні мовленнєві знаки дають можливість дізнатися про саму людину, про її стан у цей момент, глибинні психофізіологічні та психологічні якості, соціокультурну належність [18].

На думку О. Матвієнко, невербальні засоби спілкування – це «безмовні знаки» людини, які містять для партнера по спілкуванню інформацію про емоційні стани, почуття і ставлення один до одного, міру їхньої психологічної близькості; доповнюють, уточнюють, а іноді замінюють мову; є показниками

статусно-рольових характеристик партнерів; можуть слугувати засобом міжособистісного впливу у спілкуванні, регулювати відносини [174, с. 481].

Невербальні компоненти спілкування виокремлює О. Даниленко, а саме: дотик, або тактильний контакт; проксемічна поведінка – розташування людей у просторі стосовно один одного; вміння розпоряджатися власним і чужим часом – повага до іншої людини, до ситуації спілкування проявляється у підвищеній пунктуальності поведінки; поза, рух тіла (пантоміміка) і рук (жести); міміка – рухи м'язів обличчя; погляд, його напрямок, частота контакту очей; фізична схожість взаємодіючих людей (статура, будова рук, риси обличчя, фактура волосся); оформлення зовнішності (одяг, взуття, головний убір, зачіска, прикраси) [77, с. 27].

Поза, рухи, жести та міміка можуть свідчити про вихованість, внутрішню дисциплінованість, коректність або, навпаки, про розв'язність, розхлябаність, відсутність культури особистості. Крім того, жести, міміка, хода відіграють значну роль у зовнішній привабливості особи. Як правило, людину прикрашає зібраність, яка відчувається в манері триматися, привітний, усміхнений вираз обличчя. Нерідко образливими, непристойними можуть бути не тільки слова, а й жести та міміка. Тому виховання культури спілкування передбачає формування культури жестів і рухів, роз'яснення того, які рухи, пози, жести, міміка вважаються непристойними, некрасивими [71].

Як зауважує Т. Ладиженська, невербальні засоби спілкування, які супроводжують вербальне мовлення, створюють підтекст, який полегшує, збагачує й поглиблює сприймання інформації, що передається [132, с. 26]. Тому відповідність невербальних засобів спілкування меті і завданням, змісту вербальної комунікації – важливий елемент культури спілкування.

Безперечно, свої особливості має мова того, хто говорить. Як слушно зауважують Н. Бабич, Л. Введенська, М. Ілляш, Т. Чмут, повагу і довіру до співрозмовника формують грамотність мовлення, точне вживання слів і мовних конструкцій, дикція, сила звучання тощо. Потрібно пам'ятати, що гучний голос асоціюється з агресивністю, тихий – із невпевненістю у своїх діях. До того ж,

гучний голос неприємний для слуху співрозмовника, а при тихій, ледь чутній вимові слухачеві доводиться докладати зусиль. Надто швидка вимова утруднює сприймання й розуміння думки співрозмовника, а дуже повільна вимова викликає роздратування. Тому потребує зниження висота голосу, якщо необхідно висловити рішучість, проявити довіру, переконати в чомусь. Проте бувають ситуації, коли швидке або тихе мовлення, навпаки, може створити ситуацію довіри. Тобто з усіх правил є свої винятки, і тому до спілкування треба підходити творчо. Під час формування культури спілкування потребує уваги також інтонаційне оформлення повідомлення [225].

Причиною низького рівня культури спілкування може бути вживання суржику – недостатнє володіння однією або кількома мовами, що є порушенням культури й етикетності мовлення. Тому для уникнення суржика потрібно не тільки свідомо розрізнати елементи обох мов, а й мати стійкі вміння й навички використання їх у мовленні.

Натомість для формування культури мовленнєвого спілкування недостатньо лише навчально-мовленнєвої діяльності. У контексті представленого дослідження заслуговує на увагу думка вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Монке, О. Ушакова та ін.) про те, що одним із різновидів мовленнєвої діяльності є художньо-мовленнєва діяльність.

За А. Богуш, художньо-мовленнєва діяльність дітей є складовою як художньої, так і мовленнєвої діяльності. Художньо-мовленнєва діяльність – це полікомпонентне утворення, в якому вчена виокремлює чотири складові: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказ, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями тощо); 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпрізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість) [27, с. 45]. Художнє слово, як зазначає А. Богуш, допомагає дитині встановлювати зв'язки з довкіллям. У процесі слухання художнього твору дитина вчиться «бачити» через слово,

розуміти й оцінювати предмети і явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити умовисновків, тобто художнє слово вчить дитину мислити з допомогою готових мовних форм [27, с. 44].

Художньо-мовленнєву діяльність А. Богуш визначає як специфічний вид діяльності, пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та під час якої використовуються різні жанри художнього слова [28, с. 45]. У процесі різних за змістом і предметом художніх діяльностей мовленнєва діяльність в її естетичному аспекті виступає одним із найважливіших компонентів, що пояснюється унікальною роллю мови та мовлення в життєдіяльності людини. Мовлення бере участь у всіх етапах творчого процесу: створенні задуму, пошуку способів його реалізації, спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на контрольному етапі оцінки – у співвіднесенні одержаного результату із задумом.

Серед найважливіших рис художньо-мовленнєвої діяльності дослідники (А. Богуш, Л. Таллер, О. Ушакова, С. Чемортан, А. Шибицька та ін.) називають наявність структурних компонентів (сприймання, виконання, творчість), специфічні способи втілення художнього образу в мистецтві слова, реалізацію естетичної функції мовлення в кожному з видів художньо-мовленнєвої діяльності. А. Богуш включає до складу художньо-мовленнєвої діяльності, крім означених компонентів, театралізовану діяльність (що за своєю природою найближча до літературної творчості), адже це не тільки процес розумового переживання з героями літературного твору, але перехід до практичних, у тому числі мовленнєвотворчих дій [30, с. 60]. Водночас Н. Гавриш вважає, що театралізована діяльність як компонент художньо-мовленнєвої діяльності дещо вибивається із загального ряду, адже, з одного боку, в ній відтворюються художні образи, враження, уявлення дітей, тобто це й є одна з форм відтворення, виконавчої діяльності; з другого боку, в ній відбувається творчий процес сюжетоскладання, народження театрального

сценарію, який діти розігрують, отже, це одна з форм словесної творчості [30, с. 170–171].

Науковці (А. Богуш, Н. Гавриш) виокремлюють такі види художньо-мовленнєвої діяльності дітей: театральнo-мовленнєва, образотворчo-мовленнєва, музично-мовленнєва й літературно-мовленнєва. Так, театральнo-мовленнєву діяльність учені розуміють як вид художньо-мовленнєвої діяльності, пов'язаний із відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, і складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів [30, с. 51]. Учені (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Ветлугіна, Т. Доронова, Л. Стрелкова) наголошують на природності поєднання літературної і театралізованої діяльностей, оскільки дійсність літературного тексту, казковість образів, виразність мовлення спонукає дітей до інсценування, імпровізації й виконання творчих завдань. Літературно-мовленнєва діяльність безпосередньо пов'язана зі сприйманням, елементарним аналізом літературних творів і словесною творчістю під впливом художніх вражень.

1.1.4. Мовленнєвий етикет. У початковій школі формування культури спілкування здійснюється у процесі вивчення всіх розділів мовного курсу шляхом збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, формування вміння правильно наголошувати слова під час вимови, поєднувати їх одне з одним, дотримуватися нормативних граматичних форм, доречно вживати виражальні засоби мови, формули мовленнєвого етикету. У процесі мовленнєвого спілкування особливу роль відіграє мовленнєвий етикет. Для з'ясування сутності поняття «мовленнєвий етикет» вдамось до визначення поняття «мовний етикет».

Розрізняють «мовний етикет» та «мовленнєвий етикет». Я. Радевич-Винницький зазначає, що мовний етикет – це сукупність «словесних форм ввічливості, прийнятих у певному колі людей, у певному суспільстві, у певній країні» [236, с. 12]. Це функціональна підсистема мови зі своїм набором знаків

(слів, стереотипних фраз) і граматиною (правилами поєднання цих знаків), тобто набір засобів вираження. М.Стельмахович зазначав, що «під мовним етикетом розуміємо встановлені норми поведінки мовців, правила ввічливості при спілкуванні» [263, с. 34].

Щоб навчитися етикету, недостатньо оволодіти сукупністю правил поведінки. Необхідно мати уявлення про історію етикету, специфічні риси поведінки різних народів світу. Етикет – це не тільки специфічна комунікативна система й форма поведінки, а й своєрідна система знаків. Кожний акт спілкування передбачає наявність не менше двох партнерів, які мають комунікативний статус. Комунікативні ролі зумовлені статеві-віковими та соціальними ролями, а також залежать від комунікативної ситуації. Так, по-різному спілкуються у школі та на стадіоні.

Спілкуванню передуює стадія орієнтації: партнери визначають свою тактику поведінки. Основними партнерами є стать, вік і суспільне становище. Етикет насамперед і забезпечує спілкування партнерів.

Виділяють чотири основні підсистеми етикету: 1) мовленнєвий або вербальний етикет. Мовленнєвий етикет регламентує словесні формули вітання, знайомства, поздоровлення, побажання, прохання, поради, запрошення, співчуття. Це ж саме стосується манери спілкування та мистецтва вести бесіду; 2) міміка та жести, або кінетика. У багатьох народів є своєрідні жести привітання, прощання, згоди, заперечення. Міміка, погляд, вираз обличчя свідчать про ставлення до співрозмовника; 3) організація простору в етикеті, або етикетна про ксеміка. В етикеті важливе значення має розташування співрозмовників у просторі, дистанція між ними, фізичний контакт. Необхідно також знати, яке місце в кімнаті чи за столом можна зайняти, які пози позитивні; 4) речі в етикеті, або етикетна атрибутика [17, с. 59].

Етикет – це певний стереотип поведінки, прийнятий у цьому суспільстві, правила етикету відображені в мовленнєвих формулах. Мовленнєвий етикет виконує регулювальну функцію поведінки у процесі мовлення і спілкування.

Мовленнєвий етикет – це доброзичливе спілкування в ситуаціях звертання і привернення уваги, знайомства, вітання, прощання, вибачення, вдячності, побажання, послуги, поради, згоди, запрошення, відмови, схвалення, компліменту, співчуття та ін. [80, с. 56].

Найпростіші, нескінченно повторювані комунікативні форми засвоюються з дитинства й утворюють важливу частину людських взаємин – мовленнєвий етикет. С. Богдан, В. Кононенко, О. Миронюк, Н. Плющ, В. Русанівський, М. Стельмахович, Н. Формановська, В. Шеломенцев під мовленнєвим етикетом розуміють мікросистему національно-специфічних сталих форм спілкування (стандарти, кліше, шаблони), прийнятих і приписуваних суспільством для встановлення, підтримки та припинення контакту у відповідній тональності.

Мовленнєвий етикет – це «застосування мовного етикету в конкретних актах спілкування» [227, с.8]; це – «система усталених форм спілкування, визначена суспільством для мовленнєвого контакту співрозмовників, взаємних відносин в офіційній і неофіційній обстановці» [242]; це – «вибір висловлювання саме для даної ситуації і для даного партнера, це система стійких виразів, що застосовується в ситуаціях встановлення та підтримування контакту» [29]; це – «національно специфічні правила мовної поведінки, які реалізуються в системі стійких формул і виразів, що рекомендуються для використання в різних ситуаціях ввічливого контакту зі співбесідником, зокрема під час привітання, знайомства, звернення до співбесідника, висловлення подяки, прощання тощо» [9].

На думку Ю. Руденко, «Мовленнєвий етикет – це система сталих формул спілкування, що визначається суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримання спілкування в бажаній тональності щодо їх соціальних ролей і рольових позицій, відносно один одного, взаємних відносин в офіційних і неофіційних обставинах» [242, с. 89].

Таке узагальнене визначення поняття в лінгвістичній літературі є, на наш погляд, найбільш повним. У вузькому розумінні слова мовленнєвий етикет

складає функціонально-семантичне поле одиниць доброзичливого, ввічливого спілкування в ситуаціях звертання і привернення уваги, знайомства, привітання, прощання, вибачення, подяки, поздоровлення, побажання, прохання запрошення, поради, пропозиції, згоди, відмови, схвалення, компліменту, співчуття тощо. Системна організація тематичних формул мовленнєвого етикету становить синонімічний ряд, у якому домінанта придатна для всіх ситуацій, наприклад: «до побачення», «до зустрічі», «всього найкращого» (розм.), «щасливо залишатися» (розм.), «прощай(те)» та ін. Лінгвістичних досліджень, присвячених упорядкуванню синонімічних рядів мовленнєвого етикету української мови, ще немає. Довгий час це поняття було предметом дослідження лише в етиці, тому не всі аспекти проблеми мовленнєвого етикету достатньо досліджені мовознавцями [37].

Якщо немає пізнавальної чи операційної потреби розрізнити (протиставляти) явища мовного і мовленнєвого етикету, їх можна розглядати як єдиний феномен – лінгвоетикет [262].

В усному спілкуванні дуже важлива роль належить невербальним, тобто несловесним, немовним, засобам вираження: поглядіві, виразові обличчя, позі, жестам і т. ін. Невербальні знаки, які обслуговують певну спілкувальну ситуацію, перебувають у впорядкованих (синонімічних, антонімічних та ін.) відношеннях між собою і зі словесними знаками, з якими разом творять гіперпарадигму знаків цієї комунікативної ситуації. Етикетне використання мовних і позамовних засобів спілкування можна назвати спілкувальним етикетом. Отже, спілкувальний (комунікативний) етикет об'єднує і лінгвоетикет (мовний, мовленнєвий), і невербальний комунікативний етикет. Етикетне спілкування потребує високого рівня усвідомленості й творчої активності у використанні мовних та позамовних засобів вираження [37, с. 35].

Вивчення й аналіз наукових джерел засвідчили наявність різних підходів до розуміння змісту поняття «мовленнєвий етикет», що стало підґрунтям для виділення його основних аспектів: соціального (В. Левкович, В. Соковнін); морально-естетичного (Т. Аболіна, Л. Волченко, К. Журба, О. Титаренко);

психологічного (Л. Долинська, Н. Мороховська, О. Скрипченко, М. Ценко); мовленнєвого (А. Акішина, Н. Плющ, Н.Формановська).

М. Стельмахович зазначав, що український мовленнєвий етикет «сформувався історично в культурних верствах нашого народу й передається від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності й честі, української шляхетності й аристократизму духу» [263, с.20]. Специфікою українського мовленнєвого етикету, як вважає дослідник, є схильність до коректності, толерантності, зневага до брутальності, визнання людини найвищою цінністю.

Дослідження основних аспектів мовленнєвого етикету дали підстави для висновку, що у вузькому розумінні «мовленнєвий етикет» – це словесні формули і невербальні засоби, які забезпечують прийнятне у відповідному середовищі, серед певних людей і в певній ситуації входження у мовленнєвий контакт, підтримку спілкування у визначеній тональності. У широкому розумінні – це всі правила мовленнєвої поведінки, усі мовленнєві дозволи і заборони, пов'язані із соціальними ознаками мовців, з одного боку, та зі стилістичними ресурсами мови, – з іншого.

Мовленнєвий етикет репрезентує ступінь ввічливості людини в ситуаціях знайомства, звертання, вітання, запрошення, вибачення, побажання, співчуття, схвалення, компліменту, запрошення, прохання, поради тощо. Основою мовленнєвого етикету є утвердження коректності й доброзичливих стосунків між людьми.

Основні вимоги мовленнєвого етикету ґрунтуються на етнокультурних традиціях комунікативної практики того чи іншого народу, спрямовані на дотримання правил національно-специфічної мовленнєвої поведінки, що мають регулятивний характер, відзначаються стійкістю використання [263, с. 20; 209]. Український мовленнєвий етикет був предметом дослідження багатьох учених [22; 235; 236; 263; 264; 281 та ін.].

Звичай національного мовленнєвого етикету знайшли своє відображення у фольклорі, численних прислів'ях, приказках та ін. Наприклад, «Що маєш

сказати, то наперед обміркуй», «Дав слово – виконай його», «Слухай тисячу разів, а говори один раз», «Говори мало, слухай багато, а думай ще більше» та багато інших. У традиціях українського народу змалечку привчати дітей до мовленнєвого етикету. М.Стельмахович зазначає: «Дитя щойно зіп'ялося на ноги чи навіть ще сидить у колисці, а його вже привчають при зустрічі слухати вітання: «Здоров. Рости великий», а при прощаннях казати «па-па» й привітно з усмішкою махати ручкою» [263, с. 20].

Мовленнєвий етикет – це мікросистема національно-специфічних вербальних одиниць, що прийняті і окреслені для встановлення контактів співрозмовників, підтримання спілкування у бажаній тональності відносно правил мовленнєвої поведінки (правил етикету).

Людині упродовж дня необхідно спілкуватися з багатьма людьми і звертатися до них з різних причин. Мовленнєвий етикет складають вирази (мовленнєві формули), якими люди звертаються один до одного, проявляючи при цьому пошану до особистості іншої людини, ввічливість, тактовність.

Мовленнєвий етикет, як зауважує Ю.Руденко, виконує низку функцій. Серед них: комунікативна (основна), контактовстановлювальна (фатична), конотативна; регулювальна, волевиявлення, спонукання, привертання уваги, вираження ставлення і почуттів до адресата та обставин спілкування. Мовленнєвий етикет функціонує тільки в неопосередкованій ситуації спілкування, яку можна позначити як «я - ти - тут - зараз». Наприклад: «Я вітаю тебе з днем народження». Але мовленнєвий етикет відсутній у такому виразі: «Учора він привітав мене з днем народження». Мовленнєвий етикет передбачає правила мовленнєвої поведінки у стандартизованих (типізованих, однотипних) ситуаціях мовленнєвого спілкування [239].

Численні повторення однотипних мовленнєвих ситуацій призводять до того, що комунікативні одиниці, що обслуговують ці ситуації, переходять із вільних висловлювань у зв'язані, які отримали назву сталих форм і виразів мовленнєвого етикету – стереотипів мовленнєвого етикету, кліше, шаблонних фраз, які утворюють у середині кожної типізованої ситуації синонімічні ряди.

Отже, мовленнєвий етикет розглядаємо як специфічну комунікативну систему, систему знаків, жестів, які притаманні кожному народу і прийняті для того, щоб встановлювати контакт між людьми.

Виховання мовленнєвого етикету в дітей молодшого шкільного віку як передумови активного входження в культурний соціум, встановлення різнорівневих, позитивно спрямованих взаємин із оточенням є провідною функцією сім'ї, школи і суспільства в цілому, тобто того соціального середовища, яке активно впливає на розвиток мовленнєвих здібностей, ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі комунікації.

Аспекти формування мовленнєвого етикету в дітей розглядали С. Богдан, О. Савченко, І. Синиця та ін. [22; 245; 252]. Успішність і результативність виховання цієї мовленнєво-етикетної якості дітей молодшого шкільного віку, на думку дослідників, залежить від урахування вікових і особистісних рис, базових потреб дітей цього періоду розвитку, рівня володіння суб'єктами виховання педагогічною і загальною культурою, навичками мовленнєвої комунікації, а також від чітко визначеної, взаємопов'язаної роботи всіх виховних інститутів з метою вивчення й аналізу сучасної практики.

Дослідження основних аспектів мовленнєвого етикету дали підстави для висновку, що у вузькому розумінні «мовленнєвий етикет» – це словесні формули і невербальні засоби, які забезпечують прийнятне у відповідному середовищі, серед певних людей і в певній ситуації входження у мовленнєвий контакт, підтримку спілкування у визначеній тональності. У широкому розумінні – це всі правила мовленнєвої поведінки, усі мовленнєві дозволи і заборони, пов'язані із соціальними ознаками мовців, з одного боку, та зі стилістичними ресурсами мови, – з іншого.

Особливості виховання мовленнєвого етикету в дітей слід розглядати з огляду на те, до якої вікової категорії вони належать і на якій стадії виховання перебувають.

Аналіз досліджень психофізіологічних та індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів, здійснених Ш. Амонашвілі, І. Бехом,

Л. Божович, О. Вишневським, О. Докукіною, В. Киричок та ін., дають підстави стверджувати, що цей віковий період є найбільш сприятливим для виховання мовленнєвого етикету, оскільки саме учням початкових класів властива особлива сенситивність до морально-етичних впливів, сприйняття норм культури поведінки і спілкування. Узагальнення ідей провідних лінгвістів, психологів і педагогів (Ф. Бацевич, А. Коваль, Н. Плющ, М. Битянова, О. Леонтьєв, В. Мухіна, Л. Волченко, В. Сухомлинський та ін.) щодо інтегративної природи мовленнєвого етикету як засобу спілкування, єдності мови і мислення, свідомості, почуттів і діяльності слугували науковим підґрунтям для виділення мовленнєвого етикету як психолого-педагогічного явища й визначення сутності поняття «мовленнєвий етикет дітей молодшого шкільного віку» [20, с. 8]. Під мовленнєвим етикетом дітей молодшого шкільного віку розуміємо не тільки сукупність загальноповживаних вербальних і невербальних засобів увічливості, якими вони мають природно послуговуватися в міжособистісній взаємодії, а й рівень сформованості їхніх внутрішніх моральних спонук до етикетної мовленнєвої поведінки, розуміння значущості етикетних норм і правил спілкування та бажання і вміння користуватися ними в тих чи інших комунікативних ситуаціях.

Вивчення природи мовленнєвого етикету, авторське розуміння сутності поняття «мовленнєвий етикет дітей молодшого шкільного віку» зумовили виокремлення його основних структурних складових: форми (монологічна, діалогічна); функції (заклична, чемна, волевиявлення та ін.); моральні норми (чуйність, коректність, тактовність тощо); засоби (вербальні і невербальні); мовленнєві ситуації (звертання, привітання, прощання, вітання, подяка та ін.).

1.2. Літературне читання як засіб формування мовленнєвої культури молодших школярів

У контексті представленого дослідження заслуговує на увагу думка про те, що одним із чинників впливу на формування навичок культури мовлення учнів є

оволодіння нормами української літературної мови. Твори художньої літератури й усної народної творчості, у тому числі і малі літературні форми (прислів'я, приказки, фразеологізми, загадки, скоромовки), розглядаються в дослідженні як важливі джерела формування мовленнєвої культури молодшого школяра.

Можливості літературного читання в мовленнєвому розвитку молодших школярів важко переоцінити. Література занурює учнів у стихію рідної мови, знайомить їх із творами, які увійшли до золотого фонду літератури, вчить сприймати художнє мовлення. Усі функції мовлення: комунікативна, когнітивна, емоційна, поетична, естетична – реалізуються в процесі вивчення літератури.

Розвиток мовлення учнів є одним із основних завдань курсу «Літературне читання» в початковій школі. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок під час навчання читати залежить успішність вивчення всіх навчальних предметів початкової школи і їх подальше усвідомлене засвоєння в наступних класах загальноосвітньої школи та розвиток мовлення в майбутньому. Розвиток мовлення сприяє розвитку інтелекту, емоційної і моральної сфери дитини, удосконаленню її мислення, уяви тощо.

Сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання, ознайомленні школярів із дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської та тематичної різноманітності, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей, що передбачає формування в молодших школярів літературознавчої компетенції, як основи літературного розвитку. Зміст навчального матеріалу, який формується на кращих зразках красного письменства, покликаний сприяти формуванню творчої, вільної, духовно -багатої, самостійно - мислячої особистості, із широким світоглядом, зі стійкими моральними принципами.

Основне завдання сучасної літературної освіти – це формування уважного читача з розвинутими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки, обстоювання власної думки,

при цьому врівноваживши у своїй свідомості інші точки зору на предмет обговорення. Читання – один із основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів, важливий засіб формування творчої особистості.

Головною метою вивчення початкового курсу літературного читання є всебічний розвиток молодших школярів, підвищення культури їх мовлення і спілкування, а також формування особистості дитини засобами художнього слова. Проблеми, пов'язані з розвитком культури спілкування, набувають у наш час не тільки освітнього, а й соціального значення [79].

Важливим складником мети курсу «Літературне читання» є формування у молодших школярів читацької компетентності, яка має такі складові: мовленнєва; літературознавча; бібліотечно-бібліографічна; літературно-творча; емоційно-ціннісна. Цілеспрямоване формування читацької компетентності залежить передусім від рівня мовленнєвого розвитку учнів як необхідної передумови засвоєння основ наук, психічного, особистісного та соціального розвитку. Тому формування і розвиток мовленнєвих умінь і навичок, провідною з яких є повноцінна навичка читання, є одним із головних завдань уроків читання в початковій школі. Завдання кожного вчителя зробити мовлення учнів змістовним, правильним, чітким, виразним і багатим.

У новій програмі зроблено акцент на освоєнні змісту літературного читання на засадах компетентнісного підходу – формування читацької компетентності, яка є базовим складником комунікативної та пізнавальної компетентностей [247].

Як зазначає В. Мартиненко, поряд з інтенсивним формуванням і розвитком повноцінної навички читання школярі ознайомлюються з дитячою літературою в усьому її багатстві та різноманітності, специфікою окремих літературних жанрів, оволодівають уміннями орієнтуватися у змісті літературознавчих понять, сприймати засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у художньому творі тощо. За словами вченої, літературний текст під час аналізу розглядається з позицій його художності, а сама художня література виступає в освіті молодших школярів як вид мистецтва [170].

Науковець виокремлює завдання, у яких зроблено акцент на формування в учнів умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого). При цьому, зауважує В. Мартиненко, діти не копіюють текст-зразок, а добирають мовленнєві засоби, аналогічні до тих, з якими ознайомилися під час навчання.

Крім того автор наголошує, що накопичений і відображений у науковій джерельній базі психолого-педагогічний, методичний досвід є недостатнім для розв'язання суперечностей між необхідністю якісних змін процесу і результатів читацької діяльності молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти [79] і професійною готовністю частини педагогів до побудови продуктивних моделей уроків літературного читання з урахуванням комунікативних закономірностей засвоєння змісту твору.

Заслуговує на увагу позиція О. Савченко щодо компетентнісного підходу, у контексті якого учні, відповідно до своїх вікових можливостей, оволодівають досвідом усного спілкування.

Зміст роботи з літературного читання у програмі [247], визначається на основі комунікативно-мовленнєвого принципу, впровадження якого досягається діалоговою взаємодією читача з текстом, героями його твору, створення спеціальних навчальних ситуацій (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературній бесіді, рольових літературних іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується культура спілкування, що є важливим для нашого дослідження.

Спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. На уроках класного і позакласного читання молодші школярі під керівництвом учителя виконують різні види робіт із текстом (дитячою книжкою), які спонукають дитину вносити елементи

творчості, висловлювати власне ставлення до персонажів, по-своєму інтерпретувати зміст твору.

Для стимулювання творчих здібностей, творчої активності учнів В. Мартиненко пропонує використовувати такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ (від імені героя, від автора), читання за ролями, доповнення тексту, римування, інсценізація, колективне та індивідуальне складання учнями з допомогою класовода казок, лічилок, загадок тощо [170].

Державний стандарт початкової загальноосвітньої школи [79] передбачає формування першооснов читацької культури молодших школярів, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини засобами художнього слова.

Для досягнення цієї мети виконуються такі завдання:

- формування в учнів навичок читання як виду мовленнєвої діяльності;
- розвиток зв'язного мовлення;
- вироблення у школярів умінь працювати з художніми текстами;
- збагачення досвіду естетичного сприймання художніх творів, розвиток образного мислення, розширення світогляду учнів;
- розвиток творчої діяльності учнів;
- формування потреби в самостійному читанні книжок, розвиток інтересу до творчості письменників, майстрів мистецтва слова;
- введення дітей у світ морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів;
- розвиток читацької самостійності учнів [186, с. 79].

Рівень сформованої літературної та читацької компетентності свідчатиме про готовність учня початкової школи до повноцінного сприйняття складніших за художньою формою та змістом літературних творів, засвоєння літературознавчих термінів в основній школі. Використання лексико-семантичних, словниково-логічних, лексико-граматичних вправ є основою для

розвитку в молодших школярів умінь сприймати, відтворювати та будувати зв'язні висловлювання різних типів.

Метою залучення дитини до книги й читання є підготовка кваліфікованого читача, «який читає і розуміє текст, орієнтується в доступному колі читання, свідомо обирає книгу з навчальними та позанавчальними цілями, різнобічно сприймає та усвідомлює літературний твір і має досвід організації та проведення змістовного та цікавого дозвілля з книгою в середовищі однолітків» [245].

Як засвідчує практика, учитель повинен навчити дітей не тільки прочитати, але й проаналізувати прочитане, при цьому учні повинні свідомо користуватися найпростішими літературознавчими термінами (без визначення понять), наприклад, казка, оповідання, загадка, заголовок твору тощо, практично розрізняти твори за окремими жанровими ознаками, називати основних персонажів літературного твору, складати усну розповідь про героя твору, від імені героя, уміти встановлювати послідовні часові, причинно-наслідкові та смислові зв'язки частин тексту.

Молодші школярі ще не вміють аналізувати художні твори. Здатність до аналізу та повноцінного сприйняття літературного твору, як зазначає О. Никифорова, «не є елементарною і вродженою» [189, с. 17], вона набувається в процесі навчання. З'ясування ідеї ліричного твору в початкових класах – це спільна пошукова діяльність учителя й учнів над твором. Однак повноцінно усвідомити ідею художнього твору можливо тільки за умови встановлення зв'язку між усіма його елементами (змістом і формою). Тому організація роботи з поетичним текстом повинна базуватися на принципі: від слова – до думки та почуття, від форми – до змісту. Учителеві необхідно допомогти учням усвідомити особливості ліричного образу, художню структуру та мову вірша, а спостереження над художньою формою допоможуть ввести молодших школярів у внутрішній зміст твору, розкрити почуття, переживання, настрої ліричного героя, відчути красу віршованої мови, її мелодику.

Основними методичними прийомами аналізу, як зауважує О. Савченко, є

завдання на вибіркоче читання, а також запитання, яке передбачає вільне конструювання відповідей [189].

Систематична робота з аналізу текстів спрямована на формування готовності до самостійного розуміння прочитаного, що в сукупності з удосконаленням швидкості та правильності читання сприяє зміцненню навички читання в молодших школярів.

Заслуговує на увагу підхід В. Мартиненко щодо визначення мети вчителя – зробити мовлення кожного учня змістовним, правильним, виразним, багатим. Початкова школа має готувати дитину до майбутнього життя і праці. Якщо учень досконало вивчить мову, то в майбутньому зможе брати активну участь у суспільному житті країни, бо тільки у розвиненому мовленні формуються вміння користуватися новими засобами, добирати їх із граничною точністю, виражати сприйняте, передавати іншим набуті знання. Про загальний розвиток школяра можна судити по тому, як він змістовно, чітко і правильно висловлює свої думки. Чим виразніше і розвиненіше мовлення, тим більше виявляється в учня сама людина, її духовний зміст, її інтерес. Саме тому вчителям початкових класів слід приділяти увагу розвитку та формуванню мовленнєвого етикету на уроках літературного читання.

Читанню в початкових класах належить провідна роль у художній, суспільно-історичній освіті, моральному, естетичному, громадському вихованні, у закладанні основ самовиховання, саморозвитку, духовності, національної свідомості.

Широкий і розмаїтий спектр художніх творів в представлений у підручнику для 3 класу низкою *ліричних поезій*, основним змістом яких є зображення почуттів, внутрішнього стану людини. На переконання В. Мартиненко, вирішальним чинником повноцінного особистісного сприймання й осмислення читачем поетичного твору є усвідомлення ним образного змісту поезії, настрою і думок ліричного героя, ролі художніх засобів, за допомогою яких автор створив неповторний художній образ, здатність до емоційної сприйнятливості, емоційний відгук на художню форму. Учена наголошує на тому, що в ліриці

містяться потужні можливості для формування образного сприймання дитини, збагачення її внутрішнього світу палітрою яскравих переживань і почуттів.

Як засвідчує практика, інтерес дітей до віршованих текстів досить високий. У них молодших школярів приваблюють рима, ритм, плавність, мелодійність звучання. Однак, на думку В. Мартиненко, під час сприймання ліричних поезій у дітей виникає чимало труднощів, пов'язаних, зокрема, з відсутністю в них фонових знань про предмети, об'єкти, явища, які включаються в цілісний поетичний образ, недостатністю словникового запасу розвитку емоційного рефлексивного досвіду, складністю розуміння тропів, слів з індивідуально-стилістичним забарвленням, непрямим порядком слів тощо. Науковець звертає увагу на той факт, що в багатьох учнів під час сприймання таких творів не працює творча уява, у свідомості не виникають зображені картини; діти не сприймають підтекст – почуття і настрої ліричного героя. Вірші почасти засвоюються вербально-логічно [168].

Методика навчання на уроках читання і його зміст повинні бути підпорядковані розв'язанню завдань, визначених шкільною програмою: пізнавальних (засвоєння інформації, що міститься в творах); виховних (у тому числі і завдань розвивального навчання – морально-естетичне, трудове); розвиток мовлення, спостережливості, пам'яті, культури слухання, аналітико-синтетичних умінь – зіставлення, порівняння, узагальнення, доведення, проведення аналогії, стійкої уваги, витримки, терпіння, самостійності, творчих здібностей, навичок самоконтролю; спеціально-навчальних – удосконалення техніки читання (розширення поля читання, кореляція темпу, удосконалення правильних прийомів читання, навичок виразного читання, розвиток мовленнєвого апарату і промовляння, вміння інтонувати речення і т. ін.); розвиток навичок зв'язного мовлення у зв'язку з прочитаним текстом (відповіді на запитання; репродуктивний, вибірковий, стислий і творчий перекази і т. ін.) [53, с. 79–80].

Основа будь-якої дидактичної системи складають принципи навчання. Як зазначено у «Програмі для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи»,

зміст читання визначається на основі тематично-жанрового, художньо-естетичного та літературознавчого принципів [247].

Тематично-жанровий та художньо-естетичний принцип є визначальним у виборі творів для читання. Коло читання охоплює доступні цій віковій групі учнів жанрово – родові форми художніх, науково-художніх, науково-пізнавальних, фольклорних творів української та зарубіжної літератури, періодики, довідкової літератури.

Тематика і зміст творів відображають різні аспекти життя і діяльності учнів, розширюють їхній світогляд, уточнюють і збагачують знання, сприяють засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, мовленнєвої культури, плеканню найкращих почуттів: любові до рідної землі, мови, природи, доброти, шанобливого ставлення до батьків, людей старшого покоління, однолітків, поваги до національних традицій українського народу та культур інших народів [219, с. 7].

Сучасна методика і практика роботи з вироблення навичок культури мовлення базуються на таких основних принципах: загально-дидактичних (принцип національного виховання у процесі навчання; зв'язок із практикою; свідомість та активність; науковість і доступність; принцип колективного навчання; особистісний підхід тощо); специфічних (принцип органічного зв'язку розвитку культури мови і мислення; принцип виховання інтересу до високої культури слова; увага до матері слова; взаємозв'язок між усним і писемним мовленням; розвиток мовного чуття; реалізація міжрівневих мовних зв'язків – на рівні граматики, лексикології, стилістики, орфоепії, пунктуації тощо) [186]. Навчальний процес передбачає органічне поєднання педагогічних принципів, професіоналізм їх застосування.

На думку Т. Петровської, вагомого значення набуває і проблема ефективного добору засобів навчання з метою вироблення навичок культури мовлення на уроках літературного читання. Формування комунікативних умінь учнів не може бути реалізованим без належної уваги щодо питання культури слова. Вагома роль у мовному спілкуванні належить дотриманню вимовних

норм, доречного добору слів, правильній побудові речень. Бути цікавим співрозмовником – це не означає лише змістову наповненість висловлювань. Слід застосовувати у своєму мовленні і певні засоби його увиразнення: епітети, метафори, порівняння. Науковці підкреслюють важливість позбавлення учнівського мовлення певних штампів, стандартів (трафаретних висловів) [219].

Окрім застосування принципів та засобів навчання мови і читання, істотним є питання ефективного добору вправ на уроці, що сприятимуть виробленню навичок культури мовлення. Практика переконує у важливості застосування таких вправ і на уроках читання: вправи з вироблення навичок монологічного, діалогічного мовлення (складання ліричних етюдів; вправи ситуативного характеру, вправи з використанням дидактичної гри; редагування текстів, взаєморецензування; вправи проблемно-пошукового характеру, складання діалогів, різних видів описів тощо).

На думку Т. Петровської, важливими є вправи, які сприятимуть розвитку навичок культури мовлення. Учені наголошують на необхідності використання завдань і вправ, спрямованих на формування мовленнєвого етикету, розвиток умінь правильно інтонувати речення, усвідомлювати значення темпу мовлення, гучності голосу, тону висловлювання. Позитивно позначатиметься на вирішенні проблеми дослідження і робота над виробленням навичок виразного читання, чуття мови, осмислення норм української літературної мови [219, с. 33].

Особливе значення для розвитку мовлення має перехід учнів 2- 4-х класів до літературного читання. Після пояснювального читання в 1-2-х класах, метою якого є насамперед удосконалення техніки читання і розширення кругозору, діти переходять до ознайомлення з книгою як літературним художнім твором [103, с. 12]. До цього вони готуються і на уроках позакласного читання у 3–4 класах, коли, слухаючи художній твір (оповідання, вірші), ознайомлюються з багатством і красою рідної мови й мовлення. У своїй статті «Словниково-орфографічна робота на уроках читання» Г. Приступа зазначає, що

«...джерелами збагачення словникового запасу учнів молодшого шкільного віку стають: сама навколишня дійсність, навчальний процес, ілюстративний матеріал читанок та інших підручників, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у ході розповідей та бесід з учнями» [92, с. 9]. Уже протягом першого року навчання мовлення дітей на уроці здійснюється в межах досить широкого кола тематичних груп: школа і шкільне навчання (назви шкільних приміщень, класне обладнання, навчальне приладдя – колективне та індивідуальне, види навчальної праці, елементи уроку й режиму навчального дня в цілому тощо); суспільно-політична лексика; лексика, пов'язана із суспільно корисною працею дорослих і дітей; види транспорту; рослини городу, саду, лісу; тварини – дикі і свійські; побутова лексика, пов'язана з ігровою діяльністю дітей тощо.

Як вважає О. Савченко, вже у віці 6–7 років у дітей формується готовність до оволодіння зв'язним мовленням, що виявляється в здатності створювати тексти. Щоб активізувати цю готовність, необхідно цілеспрямовано організовувати навчальні ситуації, які стимулюють природні можливості. На уроках читання продуктивними в цьому плані є такі завдання: знаходження у творі різних видів текстів, їх порівняння за роллю у творі; складання описів, міркувань за аналогією до прочитаного; перетворення одного виду тексту в інший (наприклад, опис у міркування); розпізнавання виду тексту на слух і його продовження (ігрова ситуація: «Я почну, а ти продовжуй...») [245, с. 104].

Коло читання молодших школярів згідно з навчальною програмою, охоплює доступні для їхнього сприймання твори з кращих надбань української та зарубіжної літератур, а саме:

1) твори усної народної творчості – малі фольклорні форми: загадки, прислів'я, приказки, скоромовки, ігровий фольклор, легенди, казки, сміховинки, лічилки.

2) літературні казки українських та зарубіжних авторів.

3) твори українських письменників-класиків, які ввійшли в коло дитячого читання.

- 4) твори сучасної дитячої українсько-зарубіжної та зарубіжної літератури.
- 5) дитяча періодика: газети і журнали.
- 6) довідкова література: словники, довідники, енциклопедії для дітей [247].

Сучасний відбір творів відповідає потребам, інтересам і пізнавальним можливостям дітей молодшого шкільного віку й водночас дає змогу ознайомити їх із різними жанровими формами. Щодо тематики читання, то вона відображає весь навколишній світ: людина, природа, держава, події сучасні і далекого минулого. Так, у творах різних жанрів діти читають про шкільне життя, людські взаємини, пригоди ровесників, родинні стосунки, батьківський дім і Батьківщину тощо. Помітне місце в кожному класі належить творам, у яких відображено красу і мудрість природи, її неповторність у різні пори року, ставлення людей до рослин і тварин [212, с. 8].

Наскрізною є також тематика, яка розкриває дітям красу, багатство української мови. Відбір творів до підручників здійснено з урахуванням їх художньо-естетичної цінності. Цей принцип зумовлює відбір творів, які написані провідними майстрами дитячої літератури і відзначаються художньою досконалістю, а їх зміст утверджує морально-етичні і патріотичні цінності, сприяє естетичному та мовленнєвому розвитку учнів.

Найважливішою характеристикою нового змісту читання є широкий жанровий діапазон творів: малі форми усної народної творчості (загадки, скоромовки, прислів'я, приказки, ігри, казки, легенди, притчі), літературні казки, байки, оповідання українських письменників-класиків, які увійшли до кола дитячого читання, твори сучасної дитячої української і зарубіжної літератур. У змісті читання переважають теми: світ життя сучасної дитини (школа, дружба, пригоди, захоплення, творчість); природа і людина; мова – писемність – книга; наскрізними жанрами є: казки, вірші, оповідання. Як бачимо, коло читання достатньо різноманітне, що є передумовою підтримки пізнавального інтересу [32].

В основі засвоєння змісту художніх текстів лежать етапи сприймання школярем творів словесного мистецтва. Дитина є учасником процесу спілкування з художнім твором, вона висловлює свої емоції, викликані під час читання художнього твору, пізнає закономірності літератури як мистецтва слова. Комунікативна природа художніх текстів, їх спрямованість на читача містять значний потенціал для реалізації їх як засобу формування мовленнєвої культури молодших школярів.

Отже, у процесі літературного читання учень засвоює культуру мовлення, мовленнєвий етикет, розуміє доцільність використання засобів художньої виразності в казці, оповіданні, байці. Водночас аналіз наявних досліджень засвідчив, що окремі аспекти цієї проблеми потребують подальшого розроблення, зокрема це стосується мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. Роль літературного читання полягає в наданні зразків якісного мовлення та стимулюванні учнів зробити власне мовлення змістовним, правильним, виразним, багатим, що є важливою джерельною базою методики формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання.

1.3. Дослідження проблеми формування мовленнєвої культури молодших школярів у лінгводидактиці початкової школи

Визначення сутності мовленнєвої культури молодшого школяра як педагогічного явища зумовило виявлення основних характеристик та функцій, що дають змогу досліджувати її на різних рівнях. Труднощі визначення специфіки мовленнєвої культури молодших школярів пов'язані з тим, що сама особистість учня включена в різнорівневу мовленнєву культуру, живе та діє в ній (мовленнєва культура родини, соціального оточення, однолітків, шкільного соціуму тощо).

Питання мовленнєвого розвитку молодших школярів розглядали В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько,

О. Торшилова та ін. [11; 37; 45; 132; 151; 177; 271]. М. Львов аналізував тенденції розвитку мовлення молодших школярів, основні напрями цієї роботи в початкових класах [150]. Т. Ладиженській належить розробка системи роботи з розвитку мовлення учнів початкових класів [132]. В. Капінос важливим аспектом навчання рідної мови вважав розвиток зв'язного мовлення школярів, ефективність якого можна підвищити шляхом посилення лінгвістичної основи навчання, ознайомлення школярів із системою мовленнєвих понять, що дасть можливість формувати мовленнєві вміння та навички свідомо [108].

Проблему навчання молодших школярів зв'язного мовлення досліджував М. Львов. Він виокремлює види зв'язного мовлення, якими оволодівають учні молодших класів: це розгорнуті відповіді на запитання, різні текстові вправи, пов'язані з аналізом прочитаного, усний переказ прочитаного (у різних варіантах), перебудова поданих учителем текстів (вибіркові перекази, творчі форми переказу, інсценування розповідей тощо).

Учений визначив типи вправ зі зв'язного мовлення за рівнем самостійності учнів, як-от: вправи за зразком учителя (твори, усний переказ прочитаного), за конструктивним завданням (перебудова поданого вчителем тексту), творчі роботи (усні розповіді, імпровізації, драматизація) [150].

Початкове ознайомлення з особливостями тексту в 1-3 класах на уроках з розвитку зв'язного мовлення досліджував В. Мельничайко [180]. Учений зазначає, що в початкових класах починається і проводиться систематична робота, спрямована на аналіз й осмислення текстів. Як і будь-яка інша, ця робота над усвідомленням закономірностей зв'язного мовлення має бути органічним поєднанням аналізу і синтезу – спостереження готових текстів і створення власних висловлювань. На думку В. Мельничайка, дитина повинна зрозуміти, що будь-яке зв'язне висловлювання повинно бути логічним і послідовним. Необхідно починати формувати вміння зв'язно висловлювати думку з перших етапів шкільного навчання. Першокласники повинні вміти складати речення, переказувати тексти або розповідати про щось кількома послідовними словами, пов'язаними між собою реченнями. Водночас слід

проводити роботу і в іншому напрямі – на матеріалі готових текстів, які в навчальному процесі служать зразком логічної, послідовної, зв'язної розповіді. В.Мельничайком визначив шляхи оволодіння учнями молодших класів усним мовленням. Автор пропонує систему вправ, пов'язаних зі складанням творчих розповідей: від слова до словосполучення, речення, тексту [179].

В. Трунова, досліджуючи використання текстів на уроках з розвитку зв'язного мовлення, визначила вимоги до текстів, що добираються для слухання: тексти мають бути невеликими за обсягом, художньо довершеними, доступними для дітей за змістом, з простою, але багатою мовою, близькі дитячому досвіду. За її словами, важливо, щоб уміло прочитаний учителем текст був прекрасним зразком для наслідування правильної вимови, ефективним прийомом навчання зв'язного мовлення [268].

У початковій школі формування культури спілкування здійснюється у процесі вивчення всіх розділів мовного курсу шляхом збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, формування вміння правильно наголошувати слова під час вимови, поєднувати їх одне з одним, дотримуватися нормативних граматичних форм, доречно вживати виражальні засоби мови, формули мовленнєвого етикету.

Аналіз дисертаційних досліджень дав можливість виокремити серед них такі, що стосувалися словникової роботи, збагачення мовлення учнів лексикою етнокультурознавчого змісту. Як засвідчив аналіз дисертацій, значна кількість з них присвячена розгляду методичних питань збагачення словникового запасу учнів початкової школи. Так, у праці Н. Чепелюк досліджено процес збагачення словникового запасу молодших школярів дієслівними формами. Вчена виокремлює стадії збагачення словникового запасу учнів початкових класів: ознайомлення учнів із основними значеннями дієслівних афіксів; ознайомлення їх з поділом лексики на дієслова дії, руху, стану за тематичним словником та робота зі словником; уточнення семантики дієслів дії, руху та стану; ознайомлення школярів із суфіксально-префіксальним способом словотворення; активізація дієслівної лексики в мовленні за допомогою різних

видів мовних та мовленнєвих вправ; усвідомлення та вільне оперування набутими навичками і засвоєними знаннями та вміннями у вільному спілкуванні [283].

Предметом наукової роботи К. Пономарьової стало збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засобом увиразнення їхнього мовлення. Дисертаційне дослідження присвячене проблемі функціонального підходу до вивчення лексики в початковому курсі української мови (на прикладі синонімів). У роботі обґрунтовано наукові засади укладання навчального словника синонімів для учнів початкових класів; відібрано синонімічні ряди виучуваних частин мови, доступні для розуміння і засвоєння молодшими школярами та найбільш частотні щодо вживання в їхньому мовленні; розроблено й експериментально перевірено систему вправ із синонімами для 3 (2) – 4 (3) класів. Запропонований у роботі підхід до вивчення синонімів створює умови для формування в молодших школярів умінь, що сприяють розвитку їхнього усного і писемного мовлення [227].

У дослідженні З. Гирич запропоновано теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену методику збагачення словникового запасу учнів лексикою творів дитячої літератури XIX ст., яка значно підвищує рівень сформованості лексичних умінь учнів щодо оволодіння семантично складною лексикою, сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів [58].

Предметом дослідження Н. Лазаренко було формування в молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень. Учена розробила та експериментально апробувала систему вправ, що сприяють збагаченню й активізації словникового запасу молодших школярів, їх загальному мовленнєвому розвитку [133].

Розглянуті дослідження розкривають зміст та основні завдання збагачення словникового запасу учнів як одного з напрямів формування мовленнєвої культури молодших школярів. Серед цих завдань: поступове кількісне поповнення індивідуального словника; уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів; ознайомлення з новими

лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів; використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу виразності та урізноманітнення мовлення; вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику; розвиток мовного чуття та естетики слова. Проте серед дисертаційних досліджень, на жаль, немає таких, які розкривали б методичні питання дослідження культури мовленнєвого спілкування учнів початкової школи.

Науковий інтерес для започаткованого дослідження становлять роботи, присвячені дослідженню з культури мовлення і спілкування. Розглянемо їх.

Проблему формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва досліджувала С. Броннікова. Автором обґрунтовано роль естетики слова, взаємодії мистецтв у формуванні мовлення, мовленнєвої культури особистості. На думку вченої, саме мистецтво як емоційно-образна форма відображення дійсності максимально сприяє розвитку образності, виразності, художності мовлення учнів початкової школи. У дисертації представлено аналіз психологічних основ процесу формування мовленнєвої культури молодших школярів з урахуванням специфіки сучасного культурно-мовленнєвого простору, виховного потенціалу культурно-мовленнєвих ситуацій.

За даними С. Богдан, культура мовлення й етика мовного спілкування учнів початкової школи повинні відповідати таким вимогам:

- 1) висловлювання мають бути правильними, точними, виразними. Для цього необхідно добирати потрібні для вираження думки слова, вміло будувати з них речення і пов'язувати їх між собою;
- 2) слова слід правильно наголошувати;
- 3) в усному мовленні не можна заміняти слова жестами, мімікою, вигуками;
- 4) щоб висловлений зміст сприймався іншими людьми, в усному мовленні необхідно виразно вимовляти слова, вміло користуватися інтонацією, а в писемному – розділовими знаками;

5) у спілкуванні з іншими людьми прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі і прощання, для вираження запитання, просьби, подяки тощо);

6) слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям);

7) у розмові потрібно вміти вислухати до кінця співбесідника, не перебивати його без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити вибачення [22, с. 320].

Дослідження Н. Гоголь [60] присвячено процесу формування в молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання. У дисертації обґрунтовано критерії та рівні сформованості в молодших школярів умінь естетично оцінювати художні твори, визначено психолого-педагогічні та методичні умови розвитку в дітей відповідних умінь. Зважаючи на вікові особливості учнів, автором розроблено методичну систему роботи над текстом художнього твору, яка передбачає практичне ознайомлення учнів на рівні уявлень з окремими літературознавчими поняттями, доступними для засвоєння в початковій школі. Пропонована методика сприяє поглибленню знань учнів про окремі літературознавчі поняття, розвитку оцінних умінь школярів, надає судженням школярів якісних оцінних характеристик.

Фразеологія української мови містить великий арсенал усталених виразів, що характеризують етикет поведінки та характер. У дослідженні Л. Соловець подано систему методичної роботи над фразеологізмами тематичної групи «вербальне і невербальне спілкування» в початковій школі. У дисертації акцентується на реалізації етикетних і етичних норм спілкування з використанням одиниць фразеологічного рівня. Автором досліджено вплив міжпредметних зв'язків із дисциплінами шкільного циклу на ефективність засвоєння фразеологізмів учнями початкових класів та запропоновано форми фразеологічної роботи з культури спілкування молодших школярів [260].

О. Кузьмич досліджувала виховання мовленнєвого етикету в учнів 1–4 класів. Автор обґрунтовує роль сім'ї у вихованні культури спілкування в молодших школярів. Дослідниця визначила критерії вихованості мовленнєвого

етикету та розробила модель оптимізації процесу виховання мовленнєвого етикету в дітей молодшого шкільного віку в сім'ї [129].

Проблемі формування вмінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі присвячено дослідження К. Слесик, у якому висвітлено варіативні моделі реалізації технології оволодіння учнями означеними вміннями; уточнено теоретичні підходи до понять «спілкування», «комунікативні вміння»; конкретизовано форми позакласної навчально-виховної роботи, спрямовані на організацію взаємодії молодших школярів; уточнено структурні елементи змісту вмінь спілкування молодших школярів [254].

У кандидатській дисертації О. Гуменюк подається характеристика спілкування як соціально-психологічного феномена і форми задоволення духовних потреб молоді. Автором виявлено систему умов і чинників, що впливають на культуру спілкування школярів та визначено ціннісні орієнтації, які зумовлюють зміст культури спілкування учнів недільних релігійних шкіл. У роботі дано характеристику релігійного компонента культури спілкування як важливого елемента духовної культури особистості, а також розкрито значення релігійного макро- і мікросередовища у становленні культури спілкування [75].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної та наукової літератури дає підстави зробити висновок, що мовленнєва культура молодших школярів розглядається переважно в понятійній термінології лінгводидактики, через систему лінгвістичних знань та вмінь, засвоєння норм літературного мовлення, переважає репродуктивний підхід до процесу формування мовленнєвої культури молодших школярів.

Формування мовленнєвої культури учнів середньої школи стало предметом дослідження Н. Голуб [67], Т. Симоненко [250] та ін.

Н. Голуб досліджувала збагачення мовлення учнів 5–7 класів власне українською лексикою. Процес поповнення та активізації словникового запасу школярів вчена розглядає як один із найважливіших напрямів у роботі з розвитку зв'язного мовлення. На її думку, поповнення активного словника

учнів власне українською лексикою має велике значення для розвитку мовлення, мислення, для виховання мовного чуття, почуття національної самосвідомості учнів [67]. Автором визначено теоретичне підґрунтя і розроблено систему вправ і завдань. Особливого значення вчена надавала практичній підготовці вчителя сучасної школи в аспектах навчання риторики української мови, акцентуючи на важливості мовно-риторичного аспекту моделі ідеалу вчителя [67].

У дисертаційному дослідженні Л. Кожуховської розкрито проблему збагачення мовлення учнів 5–7 класів українськими фразеологізмами, у тому числі етнофраземами. На думку вченої, ефективність роботи над збагаченням мовлення учнів українською фразеологією значною мірою підвищується за умови етнокультурознавчого аналізу семантики мовних одиниць фразеологізмів, у яких концентровано представлена національна культура, побут, звичаї та вірування українського народу [114].

Предметом дослідження Т. Симоненко була національно-мовна особистість учня середньої школи, яку автор розглядає як людину, що має добрі лінгвістичні знання з мови в поєднанні з її національними особливостями, володіє високим рівнем комунікативних умінь та мовною стійкістю, любить і поважає мову свого народу, вважає її частиною свого світогляду та світосприйняття. Дослідниця визначає основні вміння, якими повинні оволодіти учні з метою формування їх як національно-мовних особистостей. Серед них виокремлює лінгвістичні та комунікативні. До першої групи вмінь належать такі вміння, як оволодіння культурою мови; поповнення лексичного запасу власне українськими словами, фразеологізмами; оволодіння граматичними нормами. Другу групу становлять: створювання текстів, багатих на засоби виразності української мови, національномарковані одиниці; готовність до імпровізацій мовлення відповідно до ситуації спілкування; вміння розрізняти мовлення різних стилів під час слухання готового тексту та в процесі продукування усного (письмового) висловлювання; готовність до монологічного виступу; вміння вступати в діалог та продовжувати його;

переказувати прослуханий текст за самостійно складеним простим планом; редагувати текст; дотримуватися основних правил спілкування [250].

Л. Ляхощка, досліджуючи виховний потенціал рідної мови у творчій спадщині Івана Огієнка, виділяє такі критерії вихованої мовної особистості: 1) національно-свідоме ставлення до мови, глибоке її знання, розвинене мовлення, а отже, і мислення; 2) емоційно-естетичне ставлення до мови та мовлення, що передбачає чутливість до слова, здатність відчувати й зрозуміти всі відтінки його значення, відчувати красу рідної мови, її багатство, виразність; 3) розвинена мовленнєва пам'ять, мовне чуття, мовленнєвий етикет, що тісно пов'язаний з наявністю моральних якостей духовності; 4) усвідомлення своєї належності до народу, носія його мови і культури [154].

Окремі питання методичної роботи над мовленнєвою культурою в ДНЗ висвітлюються в працях А. Богуш і Н. Гавриш. Так, зокрема, А. Богуш приділяє значну увагу методиці лексичної роботи в процесі ознайомлення з художнім словом, складання казок, розповідей за змістом твору у зв'язку з формуванням лексичної компетентності.

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш) пов'язують роботу над фразеологізмами з методикою організації художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільних закладах, зазначаючи, що в повсякденному житті й у процесі роботи з художньою літературою вихователь постійно використовує малі фольклорні жанри: прислів'я, приказки, мирилки, а також фразеологізми [30]. У старшій групі дітям пропонують запитання, що допомагають їм зрозуміти зображувально-виражальні засоби мови твору [30].

Науковці визначають словесну творчість, як діяльність, що виникає під впливом художнього слова та сприймання довкілля і пов'язана із самостійним складанням дітьми оповідань (зв'язних текстів): казки, розповіді висловлювання.

Питанням розвитку виразності мовлення, формування культури мовленнєвого спілкування та мовленнєвого етикету присвячені дисертаційні дослідження С. Хаджирадєвої та О. Аматыєвої. С. Хаджирадєва обрала

предметом свого дослідження процес навчання мовленнєвого етикету дітей старшого дошкільного віку під час спілкування один з одним та дорослими. Учена розглядає застосування дітьми різноманітних формул мовленнєвого етикету; використання звернень і мотивувань для «розгортання формул мовленнєвого етикету; відповідність використаних невербальних форм спілкування нормам і правилам етикету». У дослідженні встановлено, що формування культури мовленнєвого спілкування залежить від ступеня засвоєння дітьми формул мовленнєвого етикету. За словами автора, використання дітьми ввічливих формул мовленнєвого етикету значно активізуються, якщо вони озумовлені потребою в повсякденному спілкуванні з однолітками і дорослими [277, с. 21–22].

Предметом дослідження О. Амацьєвої [2] був процес навчання дітей старшого дошкільного віку виразного розмовного мовлення. Як засвідчило дослідження, виразне розмовне мовлення – це коли діти володіють доступними їхньому розумінню мовними і немовними засобами і використовують їх у монологічному та діалогічному мовленні. Стрижнем експериментальної методики О. Амацьєвої виступила дидактична модель формування культури мовленнєвого спілкування, яка обіймає три взаємопов'язані етапи: інформаційно-експресивний, діяльнісний та комунікативний. Провідними засобами навчання, як зазначає вчена, є: творчі та імітаційно-ігрові вправи, емоційно – насичена мовленнєва та рухова наочність, піктограми, емоційно забарвлене виразне мовлення вихователя у спілкуванні з дітьми на заняттях та в повсякденному житті. У ході дослідження було з'ясовано, що в діалогічному мовленні рівень виразності вищий, ніж у монологічному. Складність та недостатня сформованість монологічного мовлення впливає на її виразність. Отже, необхідною умовою формування культури мовлення є оволодіння розмовним діалогічним і монологічним мовленням [2].

У дисертаційному дослідженні Н. Водолаги вперше визначено вплив театралізованої діяльності на навчання творчого розповідання. Авторка розробила та науково обґрунтувала поетапну методику навчання творчого

розповідання в процесі театралізованої діяльності, подала класифікацію видів театралізованої діяльності відповідно до пріоритетів мовленнєвих завдань, визначила ефективні педагогічні умови навчання розповідання в театралізованій діяльності [54].

Х. Барна, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, Ю. Руденко пропонують формувати образність мовлення на художньому аналізі літературних текстів, що сприяє збагаченню мовлення дітей найкращими зразками народної мови, розвиває здібність відчувати красу й багатство рідної мови, підвищує увагу до слова, формує точність, доречність вживання фразеологізмів у різних контекстах [27; 30; 70; 242].

За даними Ю. Руденко, на зразках художньої літератури діти вчать розуміти переносні значення слів, словосполучень, тренуються у вживанні образних слів та їх сполучень [242]. На думку Х. Барни, використання різноманітних форм роботи з літературними творами сприяє розвитку художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників, зокрема здатності відчувати та знаходити засоби образної виразності в тексті (порівняння, метафори, фразеологізми тощо), добирати до них синоніми, розуміти й відтворювати образність вірша в бесіді, відгадувати метафоричні загадки, відтворювати в мовленні образні вислови з художнього тексту [27].

Н. Горбунова, розглядаючи вплив творів художньої літератури на лексичний розвиток дошкільників, зазначає, що з фразеологізмів діти черпають образні вислови. У народних творах, зазначає автор, досить часто вживаються слова, що не використовуються в розмовному мовленні. Це ускладнює розуміння переносних значень і вимагає грамотного педагогічного керівництва з боку вихователів [70].

Отже, аналіз дисертаційних досліджень дотично теми дав змогу дійти висновку, що проблема формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання залишається не достатньо розробленою. Тому, зважаючи на актуальність дослідження, вважаємо за необхідне розробити

експериментальну методику формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання.

1.4. Стан формування мовленнєвої культури молодших школярів у практиці сучасної початкової школи

Експериментальною роботою було охоплено загальноосвітні школи міст Івано-Франківська, Херсона, Умані та Ужгорода. Всього в експерименті взяло участь 150 учителів та 400 учнів (200 учасників експериментальних та 200 учасників контрольних груп).

Експериментальна робота в межах дослідження проводилась у декілька етапів. На пошуково-розвідувальному етапі передбачалося:

- з'ясувати стан сформованості мовленнєвої культури молодших школярів у практиці сучасної початкової школи на уроках літературного читання;
- проаналізувати програми, підручники та посібники.

У цьому контексті нами було проаналізовано Державний стандарт початкової загальної освіти та навчальні програми з предметів «Українська мова», «Літературне читання» [78].

Для досягнення мети освітньої галузі «Мови і літератури» (розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва), що складається з мовного і літературного компонентів, передбачається виконання таких завдань: формування в учнів мотивації вивчення мови, забезпечення гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма), формування комунікативних умінь, опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання, соціально-культурний розвиток особистості. З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Літературне читання передбачає «виділяти, розуміти засоби художньої виразності, використовувати їх у мовленні під час переказу, опису, характеристик; стежити за розвитком подій у творі, визначати героїв; характеризувати персонажів за їх учинками, висловлювати своє ставлення до них; висловлювати оцінювальні судження морального змісту; знати формули національного мовленнєвого етикету і використовувати їх під час спілкування; дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів» [78, с. 29].

У межах комунікативного підходу читання розглядається як специфічна форма спілкування автора з читачами: поряд з інформацією, що є в тексті, у читача виникають нові особистісні смисли. Уміння слухати реалізується на уроках класного і позакласного читання через емоційне сприймання та розуміння літературних творів, усвідомлення образної і смислової ролі слів і словосполучень; уміння говорити – через висловлювання власної думки щодо прочитаного, інсценування розмови героїв твору, прогнозування наступних подій у творі, доповнення частин діалогу, дофантазування твору та ін.; уміння читати – через розвиток смислової здогадки (антиципації), добір потрібної інтонації до частин твору, визначення загального емоційного настрою твору тощо.

Аналіз Державного стандарту загальної початкової освіти дав змогу зробити висновок, що оновлений зміст чотирирічної школи спрямований на забезпечення сприятливих умов для реалізації потенційних можливостей кожної дитини [78].

Передусім нас цікавило, чи передбачається формування мовленнєвої культури в змісті програм для початкової школи [233, с. 21]. Враховуючи тему дисертаційного дослідження, ми проаналізували програми з української мови та літературного читання. Результати аналізу подано в додатку А.

Програма 3-го класу наголошує, що учням важливо прищеплювати культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й у вмінні уважно слухати співрозмовника,

призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати власні репліки з тим, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити [233, с. 13–14].

Як свідчить аналіз програми з української мови [186], в основному формуванню мовленнєвої культури приділяється достатня увага.

Розвиток мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початковій школі. У програмі «Українська мова» (М. Вашуленко, О. Прищепа та ін.) важливими для формування мовленнєвої культури є такі мовленнєві уміння, як дотримання етичних норм мовлення, культури спілкування: вживання правильної форми звертань (за зразком), слів, що виражають прохання, пропозицію, побажання, вибачення у процесі спілкування. Опановуючи в 2–4 класах розділ «Мова і мовлення», учні вчать свідомо регулювати дихання, силу голосу та темп мовлення в процесі навчального говоріння; доцільно вживати українські формули мовленнєвого етикету розмовного стилю [186].

Позитивно, що в програмі є установка на дотримання правил етикету в громадських місцях. Наголошується на тому, що в організації мовленнєвої діяльності необхідно створити такі ситуації, які спонукали б учнів до використання у власному мовленні етикетних формул, дотримання правил спілкування.

Дотримання в навчальному процесі методичних порад, представлених у пояснювальній записці програми, створює умови для формування мовленнєвої культури молодших школярів, а саме: чутливості до слова, до відтінків його значень, багатство словникового запасу, поетичний слух тощо.

Розглянемо державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів відповідно до змісту навчального матеріалу, що містяться в програмі з літературного читання. Результати аналізу подано в додатку А.

Як визначено в програмі, метою навчального предмета «Літературне читання» у 2–4 класах є формування в учнів першооснов самостійної читацької

діяльності, формування читацької компетентності. Основою структурування програми є шість змістових ліній. Формування мовленнєвої культури учнів забезпечують більшою мірою три з них: формування і розвиток навички читання; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою, робота з інформацією. Зміст кожної з цих змістових ліній орієнтує на формування складників мовленнєвої культури молодших школярів. Державні вимоги до навчальних досягнень учнів забезпечують поступове їх ускладнення від класу до класу.

Досвід читацької діяльності спрямований на ознайомлення школярів із жанровими особливостями творів через спостереження за структурними елементами композиції, специфікою мови тощо. У процесі смислового і структурного аналізу творів відбувається сприймання художнього образу, усвідомлення ідей творів, уміння складати план твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, співвідносити головну думку прочитаного із заголовком, прислів'ям, ілюстраціями тощо. Змістова лінія «Засоби художньої виразності, емоційно-оцінне ставлення до змісту прочитаного» має на меті привернути увагу учнів до засобів створення художніх образів (художня виразність мови, з'ясування ролі епітетів, порівнянь, метафор, гіпербол, повторів тощо). Важливим фактором літературного становлення учня є розвиток емоційно-чуттєвого сприймання прочитаного, що народжує почуття, переживання, співпереживання з героями творів, бажання висловитись у зв'язку із прочитаним.

У кожному класі продовжується залучення учнів до різних видів творчих завдань: зокрема, у 2 класі програмою передбачене словесне малювання, творчий переказ, колективне складання казок, лічилок, загадок, віршів. У 3 класі пропонується індивідуальне або колективне складання кінцівок до літературних казок, творів-мініатюр про казкових героїв і власні спостереження, заповнення пропусків у прозових і віршованих творах тощо. У 4 класі рекомендовано інсценізацію, доповнення віршованих і прозових творів, складання з допомогою вчителя казок, небилиць, творів-мініатюр, віршів тощо.

Водночас у програмі не окреслено основних навчальних досягнень, наявність яких передбачає змістова лінія «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного» (словесне малювання, переконструювання тексту, творчий переказ тощо). У недостатньому обсязі, на наш погляд, зазначені вміння з дотримання культури спілкування та етичних норм мовлення учня на основі прочитаного (добирає та правильно застосовує під час читання, декламації, інсценізації різножанрових творів мовленнєві та позамовні засоби художньої виразності тощо).

У програмі посилена творча спрямованість уроків читання, що сприяє використанню художніх засобів у власному мовленні (в описах, розповідях, творах), розумінню їх ролі в тексті. Зокрема, звернемо увагу на пріоритетності групових і колективних інсценізацій прочитаного (читання за ролями, передача голосом, жестами, мімікою характеру персонажів).

Водночас у програмі недостатньо представлено вимоги до навчальних досягнень учнів на кінець року.

Наступне завдання пошукового етапу експерименту передбачало аналіз підручників та посібників.

Перелік основних підручників та посібників для аналізу був аналогічний тому, що рекомендується Міністерством освіти і науки України для використання в початкових класах (а саме – третіх) загальноосвітніх закладів з навчанням українською мовою 2011–2014рр. [32].

Проаналізуємо підручники з української мови та літературного читання для учнів 3 класу.

Основними формами репрезентації мовного матеріалу в підручнику «Українська мова. 3 клас» (авт. М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська) є теоретичні відомості про факти, явища мови і вправи. Під час формування мовних умінь важливе значення надається таким практичним аспектам: роботі над значенням слова і кількісному нарощуванню словникового запасу учнів, збагаченню їхнього мовлення різними граматичними формами, розвитку вміння користуватися мовними засобами

відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, граматичних). Учні ознайомлюються з явищами багатозначності слів, прямим і переносним значенням слова, синонімами й антонімами, виконують практичні завдання з найуживанішими омонімами (без уживання терміна). Засвоєні теоретичні відомості щодо аналізу лексичного значення слова закріплюються і поглиблюються в подальшій роботі, зокрема в підрозділах «Будова слова» і «Частини мови».

У підручнику «Українська мова. 3 клас» (авт. М. Захарійчук, А. Мовчун) актуальними залишаються текстоцентричні технології, в основу яких покладено текст. Розумінню прочитаного тексту сприяє відповідна словникова робота. Словникову роботу варто розглядати як сукупність систематичних вправ, спрямованих на засвоєння учнями лексичних, граматичних, вимовних і орфографічних норм літературної мови. З цією метою на сторінках підручника подається лексичне тлумачення слова під логотипом «словник».

Нами було проаналізовано чинні підручники з літературного читання з метою виявлення, яким чином у їх структурі, змісті та методичному апараті створено передумови для формування мовленнєвої культури молодших школярів.

У підручнику «Літературне читання» (авт. О. Савченко) [246] змістовий матеріал побудовано відповідно до програми, яка передбачає вдосконалення знань і досвіду читацької діяльності. Зміст і структура підручника забезпечують формування читацької компетентності, якою діти оволодівають, читаючи різні за жанром і обсягом твори, виконуючи цікаві розвивальні завдання.

Підручник вирізняється різноманітністю жанрів і тематики, охоплює доступні й цікаві для цього віку жанри дитячої літератури: народні та літературні казки, художні та науково-популярні оповідання, вірші, п'єси, легенди, міфи, байки, приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки тощо [246]. Змістове наповнення підручника організоване таким чином, щоб учні успішно могли користуватися ним, опираючись на зорові образи (фото, репродукції, ілюстрації). Методичний апарат охоплює різноманітні форми

організаційної співпраці: попрацюйте в парі; попрацюйте у групі; попрацюйте разом; поміркуймо разом; розіграйте сценку за прочитаним; будьте дослідниками; пофантазуйте.

Діти цілеспрямовано спостерігають за особливостями побудови творів літературних жанрів, що налаштовує їх на глибше розуміння поетичного слова, стимулює почуття, естетичні переживання, загострює увагу до поетичних висловів, а також формує виразність читання, яке безпосередньо пов'язане з емоційно-чуттєвим сприйманням поезії.

У підручнику «Літературне читання. Українська мова. 3 клас» (авт. В.Науменко) [188] більше уваги приділено формуванню самостійності учнів під час роботи з художніми творами. Коло читання розширено жанрами: байкою, п'єсою, п'єсою-казкою, легендою.

У підручнику пропонуються сюжетні схеми для переказу змісту казок, доповнення їх початку чи розвитку подій, що допомагає включити дітей у творче читання казок, поданих скорочено. Учні навчають аналізувати поезію для кращого розуміння читачем його почуттів і думок.

Зміст підручників «Літературне читання» спрямований на досягнення мети, розв'язання завдань, визначених у програмі; моделює систему навчання учнів читати і повноцінно сприймати художній твір як мистецтво слова, яке включає розвиток спостережливості, творчої уяви, чуття поетичного слова, здатності сприймати звукові, словесні образи, емоційно реагувати на художнє слово, співпереживати, творити, виховувати в молодших школярів почуття патріотизму, любові до рідної землі, шанобливе ставлення до родинних стосунків, дотримання морально-етичних норм.

Отже, програмою з літературного читання визначено державні вимоги до учнів третього класу, що сприяють формуванню мовленнєвої культури учнів, однак зміст підручників не повністю задовольняє вимоги програми, тобто приділяється мало уваги розширенню уявлень учнів про культуру мовлення і культуру спілкування: етичні норми мовлення, правила культури спілкування. Методичний апарат підручника містить недостатньо завдань щодо формування

в учнів знань про культуру мовлення, умінь доречно застосовувати мовні й немовні засоби виразності, умінь творчо використовувати невербальні форми спілкування, що стало об'єктом нашого дослідження і дало змогу дослідити ефективність педагогічних умов формування мовленнєвої культури учнів 3-х класів на уроках літературного читання. У жодному з підручників не вводиться термін «мовленнєва культура» чи «український мовленнєвий етикет».

Таким чином, здійснений аналіз змісту чинних підручників з літературного читання, української мови вказує на його недостатність щодо належного формування культури спілкування в початковій школі, вони більше орієнтовані на засвоєння знань. Водночас, на наш погляд, слід доповнити підручники завданнями, що стимулюють мотивацію творчої діяльності, налаштовують на творчий підхід, заохочують ініціативу, самостійність, наполегливість у розв'язанні творчих проблем.

Наступним етапом дослідження було анкетування вчителів початкових класів. В опитуванні взяло участь 120 учителів Івано-Франківської та Закарпатської областей. Педагогам пропонувалось відповісти на запитання анкети (додаток Б).

Проаналізуємо одержані результати. На перше запитання: «Що ви вкладаєте в зміст поняття мовленнєва культура?» – було отримано такі відповіді: «засвоєння норм літературної мови» (21%), «відповідність діючим мовним нормам» (19%), «формування мовного стилю та етикету» (11%), «виховання культури мовлення» (8%), більшість вчителів (41%) розглядає поняття «мовленнєва культура» виключно в системі «нормативність – словниковий запас – емоційність».

Щодо наступного запитання «Яким, на Вашу думку, має бути мовлення учнів? (підкресліть те, що вважаєте за потрібне: точність, логічність, змістовність, ясність, чистота, виразність, багатство мовних засобів, їх доречність)» – відповіді виявились такими: 57% обрали, назвали всі ознаки

мовлення учнів; 26% не врахували одну-дві ознаки і 17% виділили лише три-чотири ознаки.

На третє запитання «Чи достатній рівень мовленнєвого етикету в учнів вашого класу?» респонденти відповіли таким чином: «вважаю достатній» (24%), «середній рівень» (35%), «недостатній» (41%).

З відповідей на четверте запитання: «Чи приділяєте Ви увагу формуванню мовленнєвої культури учнів на уроках літературного читання? Яким чином?» – з'ясувалося, що 24% учителів відповіли «так», 45% педагогів тільки інколи проводять таку роботу і 31% учителів не здійснюють такої роботи на уроках літературного читання. На запитання «Яким чином?» домінували такі відповіді: «вчимо правильно наголошувати слова», «стежимо за виразністю мовлення», «слідкуємо за граматичною правильністю мовлення», «вчимо використовувати формули мовленнєвого етикету, аналогічні до прочитаних творів», «вчимо будувати власні висловлювання за зразком літературних творів».

На п'яте запитання «Якими методами та прийомами Ви користуєтесь у роботі над формуванням мовленнєвої культури учнів у процесі літературного читання?» – респонденти відповіли: «словесними методами» (37%), «наочними методами» (28%), «репродуктивними» (11%), «пояснювально-ілюстративними» (14%), «інтерактивними методами» (10%).

У відповідях на запитання: «Які твори літературного читання найбільше сприяють формуванню мовленнєвої культури учнів?» – було з'ясовано, що тільки 23% педагогів назвали від 10 до 15 творів, інші ж (64%) обмежились переліком лише декількох творів. Незначна кількість педагогів (13%) у перелік внесла твори, у яких домінує діалогічне мовлення.

На запитання «Які види завдань Ви використовуєте з метою формування мовленнєвої культури в процесі літературного читання?» – респонденти відповіли так: «добір порівнянь, образних висловів тощо» – 37%, «рольові літературні ігри» – 28%, «складання казок, віршів, скоромовок, загадок» –

11 %, «словесне малювання, переказ» – 14 %, «робота з деформованими текстами» – 10 %.

Анкетування вчителів засвідчило, що більшість педагогів усвідомлюють важливість розвитку мовленнєвої культури молодших школярів, визначають значний потенціал у цьому процесі саме літературного читання. Водночас більшість із них зводить мовленнєву культуру до володіння граматичними та іншими нормами літературного мовлення, не має чіткого уявлення про особливості та можливості використання різних форм роботи, не використовує літературне читання з метою формування мовленнєвої культури учнів.

Одержані результати пошуково-розвідувального експерименту спонукали нас до пошуку ефективного використання уроків літературного читання в роботі над формуванням мовленнєвої культури молодших школярів.

Висновки з першого розділу

Формування мовленнєвої культури – проблема міждисциплінарна, є предметом уваги не лише лінгвістики, але й педагогіки, психології, усього комплексу наук, що займаються дослідженням феномена Людини.

Мова та мовлення є продуктами культури, своєрідною пам'яттю світу, яка концентрує все, що пізнало людство. Людина завжди відчувала величезну потребу в мові як упорядкованій комунікативній системі, що вкрай необхідна для спілкування індивіда з іншими.

Мовне спілкування відіграє визначальну роль у житті кожної людини. Спілкування – поняття, що означає соціальний феномен, який розкриває механізми структурування, організації та функціонування людського суспільства, способи і форми включення індивіда в соціально-історичний контекст.

Культура спілкування є одним із вирішальних чинників у налагодженні соціальних контактів, поєднаннім внутрішнього і зовнішнього досвіду людини, відтвореного в певних способах поведінки, які забезпечують процес спілкування.

Культуру спілкування молодших школярів розуміємо як вид культури, що ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях, навичках, системі моральних цінностей, які дають змогу реалізувати комунікативну взаємодію, з урахуванням етико-психологічних принципів і норм у конкретному суспільстві і конкретних ситуаціях.

Мовленнєвий етикет – це система сталих формул спілкування, що визначається суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників. Під мовленнєвим етикетом дітей молодшого шкільного віку ми розуміємо не тільки сукупність загальноживаних вербальних і невербальних засобів увічливості, якими вони мають природно послуговуватися в міжособистісній взаємодії, а й рівень сформованості їхніх внутрішніх моральних спонук до етикетної мовленнєвої поведінки, розуміння значущості етикетних норм і правил спілкування та бажання і вміння користуватися ними в тих чи тих комунікативних ситуаціях.

Мовленнєва культура молодших школярів визначається як інтегральна духовна властивість особистості, яка відбиває здатність людини до культурно-мовленнєвої діяльності, спрямованої на загальнокультурну комунікацію, засновану на принципах естетизації й гуманістичній спрямованості поведінки. Індивідуальні засоби мовленнєвої культури спираються на індивідуальний культурно-мовленнєвий тезаурус людини, надають своєрідність мовленнєвому статусу особистості, особистісному культурно-мовленнєвому просторові кожної людини. Важливою ознакою мовленнєвої культури особистості є мовний (мовленнєвий етикет), основні вимоги якого ґрунтуються на етнокультурних традиціях.

Здійснений аналіз змісту чинних підручників з літературного читання, української мови вказує на його недостатність щодо належного формування культури спілкування в початковій школі, вони більше орієнтовані на засвоєння знань. Водночас, на наш погляд, слід доповнити підручники завданнями, що стимулюють мотивацію творчої діяльності, налаштовують на творчий підхід,

заохочують ініціативу, самостійність, наполегливість у розв'язанні творчих проблем.

Анкетування вчителів засвідчило, що більшість педагогів усвідомлюють важливість розвитку мовленнєвої культури молодших школярів, визначають значний потенціал у цьому процесі саме літературного читання. Однак більшість із них зводить мовленнєву культуру до володіння граматичними та іншими нормами літературного мовлення, не має чіткого уявлення про особливості та можливості використання різних форм роботи, не використовує літературне читання з метою формування мовленнєвої культури учнів.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

2.1. Теоретичні засади побудови експериментальної методики та моделі формування мовленнєвої культури

Теоретичними засадами побудови експериментального навчання на формувальному етапі стали: лінгводидактичні підходи формування мовленнєвої культури молодших школярів в процесі літературного читання; принципи навчання та педагогічні умови. Розглянемо їх.

Так, основними підходами до формування мовленнєвої культури в учнів були комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний та міжпредметний підходи.

Комунікативно-діяльнісний підхід до формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання полягав в усвідомленні навчання мови як специфічної діяльності, під час якої учень засвоює чинники культури мовленнєвого спілкування, серед яких: культура мовлення, виразність мовлення і мовленнєвий етикет. Цей підхід є одним із основних принципів у навчанні рідної мови, за якого процес оволодіння рідним мовленням має здійснюватися в ході розв'язування учнями усних і письмових завдань, розташованих у порядку наростання складності.

Теоретичною основою побудови експериментального дослідження стали твердження І. Гудзик, А. Зимульдінової, Н. Луцан, С. Русової, В. Сухомлинського, Е. Палихати, Л. Фесенко та інших про те, що художній текст є одним з основних засобів розвитку зв'язного мовлення, та Ю. Лотмана, що художній ефект тексту може виникнути тільки в процесі мовленнєвого спілкування, «оживлення» його та перетворення на текст [144].

У відомій схемі комунікативного акту, запропонованій К. Шенноном та

пізніше модифікованій Р. Якобсоном, позицію повідомлення (коду), тобто процесу і результату, породженого мовленням, посідає текст [290, с. 21]. О. Селіванова теж розуміє текст як вербальний посередник комунікації, для якої він виступає «цілісною знаковою формою організації мовлення» [249, с. 7]. Дослідження цієї комунікативної одиниці найвищого рівня здійснює комплексна лінгвістична наука, що має назву теорія тексту.

Вивчення мови з урахуванням текстоцентричного підходу досліджується сучасними лінгводидактами (О. Горошкіна, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Т. Симоненко, С. Караман та ін.).

Текстоцентричний підхід передбачає осмислення тексту як мовленнєвого виразу. В його основі – єдність мовної, мовленнєвої та правописної компетенцій. Текстоцентричний підхід дає можливість реалізувати всі завдання навчання у їх комплексі, а саме:

- формування вмінь і навичок точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань;
- удосконалення вмінь обговорювати різні моделі висловлювань, визначати їх позитивні сторони та недоліки;
- розвиток культури ведення дискусій, полеміки, диспутів, із дотриманням правил спілкування та культури мовлення;
- формування мовленнєвої компетенції у єдності усного та писемного мовлення [213, с. 100].

В основі текстоцентричного підходу лежить текст. Він виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, оскільки на його засадах вивчається мова в дії, засвоюються закономірності функціонування засобів у мовленні.

Зміст текстоцентричного підходу до вивчення рідної мови полягає у вивченні мовних понять, явищ, закономірностей та має здійснюватися не ізольовано від мовлення, а на основі тексту, як засобу навчання і продукту мовленнєвої діяльності школяра, у якому передбачається застосування набутих

компетентностей.

Міжпредметний підхід у роботі над формуванням мовленнєвої культури учнів представлено науковими положеннями вчених (Л. Варзацька, В. Максимова, Т. Мельник, М. Пентилюк, В. Федорова та ін.) щодо формування в дітей системи знань про словникове багатство рідної мови, підвищення рівня засвоєння нових знань, формування мотивів до навчальної діяльності, уникнення фрагментарності чи дублювання отриманих знань. Міжпредметний підхід передбачає комплексне засвоєння змісту освіти, поглиблений та всебічний розгляд найважливіших понять; забезпечує сприятливі умови для створення в дітей цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно. У нашому дослідженні ми розглядали зв'язок мови і літератури як предметів близьких, споріднених.

Ефективність запропонованої методики залежала від урахування низки принципів формування культури мовлення.

З-поміж лінгводидактичних принципів були залучені: принцип розуміння мовних значень та оцінки виразності мовлення (Л. Федоренко), який полягав у тому, що мова знаковою системою, яка фіксується в головному мозку завдяки психічним процесам. Розуміння значення слова розглядалося нами як результат взаємозв'язку мислення та мовлення і полягало в умінні співвідносити слово з конкретним реальним предметом. Принцип оцінки виразності мовлення – це розуміння внутрішнього світу людини, втіленого в мові, вміння висловлювати свої емоції і почуття. Цей принцип реалізується з допомогою спеціальних методів і прийомів на уроках української мови та літературного читання. Учні навчають емоційно сприймати зміст художніх творів, відчувати їх характер (радісний, урочистий, веселий), помічати особливості літературної мови (епітети, образні вирази), передавати своє ставлення до змісту, персонажів твору [274].

Важливими для нашого дослідження стали й інші принципи. Екстралінгвістичний (позамовний) принцип (М. Баранов, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило) вимагає зіставлення мовного матеріалу і реалії, а також передбачає використання предметної та

ілюстративної наочності; комунікативний принцип (А. Богуш, Н. Гавриш, С. Караман, Н. Луцан, М. Пентилюк, І. Хом'як) полягає в урахуванні сфери застосування отриманих мовних знань, теми та ситуації спілкування; принцип системності (С. Караман, М. Пентилюк, І. Хом'як) зумовлював засвоєння лексичного матеріалу під час опрацювання різних розділів і тем навчальних дисциплін; принцип розвитку мовлення і мислення дітей (А. Богуш, Т. Симоненко). Практичне ознайомлення учнів із формулами мовленнєвого етикету відбувалось у процесі їхньої мовленнєвої діяльності (ігрові вправи, мовленнєві ситуації, розповіді, дидактичні ігри і т. ін.), спрямованої на активізацію мовлення і формування мовленнєвої культури загалом.

Літературознавчий принцип передбачає введення до системи підготовки дитини-читача елементарних літературознавчих уявлень і понять. Він реалізується в процесі практичного елементарного аналізу літературного тексту. Об'єктом уваги читача стає слово, що осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу, за допомогою якого автор виражає свої почуття, ідеї, передає жанрові особливості твору, описує персонажі.

Визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні досвіду міжособистісного спілкування є комунікативно-мовленнєвий принцип, пов'язаний із джерелом інформації. Під час навчання відбивається інтенсивний розвиток усіх характеристик навички читання вголос і мовчки при провідній ролі смислового читання; учні оволодівають прийомами виразного читання, уміннями будувати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), виявляти готовність уважно слухати і розуміти співбесідника, брати участь у діалозі. Впровадження комунікативно-мовленнєвого принципу досягається діалоговою взаємодією читача з текстом, автором, героями твору, застосуванням технологій кооперативного навчання, створенням спеціальних навчальних ситуацій (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературознавчій бесіді, рольових літературознавчих іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується культура спілкування.

Принцип оцінки виразності мовлення – це розуміння внутрішнього світу людини, втіленого в мові, вміння висловлювати свої емоції і почуття. В учнів виховують увагу до інтонаційної сторони мовлення: розвивають мовленнєвий слух, чуття тембру і ритму, відчуття сили звука. Учні навчають користуватися різними видами інтонації, виражати голосом своє ставлення до висловлювання, підвищуючи чи понижуючи його відповідно до контексту, логічно і емоційно підкреслювати текст. Виховують у школярів любов до художньої літератури, здатність помічати виразні засоби під час сприймання літературних творів, народної творчості, відчувати художній образ, розвивають поетичний слух (вміння уловлювати звучність, музикальність, ритмічність поетичного мовлення), виховують здатність відчувати образну мову казок, розповідей, віршів. Принцип оцінки виразності мовлення в процесі навчання мовленнєвої культури означає добір таких вправ, які формували б уміння оцінити, наскільки влучними й виразними зі стилістичного погляду є дібрані для висловлювання думки мовні одиниці.

Принцип текстоцентризму передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок на основі текстів, усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць, формування вмінь сприймати, відтворювати чужі й створювати власні висловлювання, здійснювати міжпредметний зв'язок української мови та літературного читання. Через твори художньої літератури відбувається засвоєння учнями етичних норм мовлення, культури спілкування, розвивається виразність мовлення.

Вивчення мовних понять, явищ, закономірностей має здійснюватися не ізольовано від мовлення, а на основі тексту як засобу навчання і як продукту мовленнєвої діяльності школяра, у якому передбачається застосування набутих компетентностей. Частково назовемо методичні принципи (В. Скалкін, Е. Короткова [125, с. 542]):

- навчання мови як діяльності;
- принцип забезпечення активної мовленнєвої практики, тобто максимальної мовленнєвої активності учнів у процесі опанування культурою мовленнєвого

спілкування, пов'язаний із принципом комунікативної спрямованості навчання;

- принцип забезпечення впливу літературного читання на мовленнєвий розвиток учнів (оскільки через художню літературу відбувається формування мовленнєвого етикету та культури усного мовлення);
- принцип взаємозв'язку мови, мислення й мовлення (у контексті нашого дослідження – інтелектуалізації мовлення й творчості, оскільки процеси осмислення, продумування, обговорення змісту висловлювань чи зображення не можливі без інтелектуальних дій).

Усі ці принципи взаємозумовлені, взаємопов'язані, взаємозалежні, що допомагає будувати освітній процес як певну дидактичну систему.

Для реалізації завдань з розвитку мовленнєвої культури використовуюється низка методів та прийомів на уроках літературного читання. Серед них група методів, що передбачають активну діяльність учнів. До таких належать:

- *продуктивні* (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці);
- *евристичні* або *частково-пошукові* (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань);
- *проблемні* (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення);
- *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам формування мовленнєвої культури, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Розробка методики формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання вимагає визначення низки педагогічних умов, що сприятимуть систематичній роботі з формування й удосконалення мовленнєвої культури учнів на уроках літературного читання.

У словникових джерелах «умова» визначається як: 1) середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати; 2) обставини, у яких щонебудь відбувається [69, с. 12]; сукупність зовнішніх обставин, у яких відбувається навчальна діяльність і обставин життєдіяльності її суб'єктів [192, с. 348]; обставини, за яких відбувається чи залежить щонебудь [194]; структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології.

Ю. Бабанський стверджує, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [8]. З погляду філософії, умова тлумачиться як чинник, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Як філософська категорія, поняття «умова» відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного чинника. Саме він як умова забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [50].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовищ, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [258]. Як підкреслює З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим чи тим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [131].

Отже, педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [211].

Загальною рисою всіх визначень цього поняття є спрямованість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу, вирішення конкретних дидактичних завдань. Таким чином, педагогічні умови визначаємо як сукупність чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію

об'єктів і явищ педагогічного процесу, спрямованого на ефективне формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання.

Започатковуючи експеримент, було визначено педагогічні умови ефективного формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання. Серед них: комунікативну спрямованість формування культури спілкування; взаємозв'язок мовних і немовних емоційно-виразних засобів у процесі літературного читання; забезпечення позитивної мотивації в процесі літературного читання; занурення в активне мовленнєво-розвивальне середовище.

З'ясуємо більш детально суть кожної умови.

Першою умовою було обрано комунікативне спрямування формування культури спілкування.

Провідною функцією мови є комунікативна, суть якої полягає в тому, що мова використовується для інформаційного зв'язку між членами суспільства. Їй підпорядковуються всі інші функції. Комунікація – це форма зв'язку, процес повідомлення інформації, акт спілкування між двома і більше людьми, обмін думками, відомостями, ідеями; специфічна форма взаємодії у процесі їхньої пізнавально-побутової і трудової діяльності [139, с. 233].

Мета комунікативної спрямованості формування культури спілкування — забезпечити оволодіння дітьми культурою мовлення. Структурною одиницею спілкування вчені вважають діяльнісний акт породження мовленнєвого висловлювання (Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маркова), що охоплює низку етапів, а саме:

- 1) мотивацію і первинну орієнтацію в проблемній ситуації;
- 2) мовленнєву інтенцію (намір): виокремлення комунікативного завдання, орієнтування в умовах цього завдання;
- 3) внутрішнє програмування мовленнєвої дії;
- 4) реалізацію внутрішньої програми: семантичну, граматичну, акустико-артикуляційну і моторну реалізацію програми.

Реалізацію умови комунікативної спрямованості навчання можна пов'язати з такою організацією навчального процесу, яка моделюватиме процес спілкування, тобто зі створенням на навчальних уроках умов для мовленнєвого спілкування, включенням засвоєння культури мовлення до діяльності мовленнєвого спілкування, з практичною спрямованістю навчання.

Комунікативна спрямованість формування культури спілкування полягає у виділенні навчальної одиниці побудови самостійного мовленнєвого висловлювання. Це означає, що методи, які використовувалися для цього, орієнтовані не на засвоєння ізольованих мовних одиниць, а на формування цілісної інтегрованої мовленнєвої дії, що має свою мотивацію, комунікативну мету й обслуговується складним комплексом мовленнєвих навичок, комунікативно-мовленнєвих умінь. Навчання культури мови потребує добору методів і прийомів, співвідносних із комунікативною метою. Провідними серед них є: комунікативні доручення, розмови, бесіди, проблемні ситуації, ігрові мовленнєві ситуації, словесні дидактичні ігри, ігровий тренінг спілкування, сеанси активізувального спілкування.

Для того, щоб сформувати в учнів мовленнєві вміння, учитель повинен не просто нав'язувати учням вивчення того чи іншого мовного явища, виконання якоїсь мовленнєвої вправи, а включивши учня у відповідну мовленнєву діяльність, формувати мовленнєву культуру.

Комунікативна спрямованість мовленнєвого розвитку дитини, за Т. Піроженко, сприяє перебудові відносин «людина-людина», «людина-ситуація», породжує нове комунікативне завдання (переконати, порадити, висловити згоду чи незгоду), що у свою чергу, визначає вибір адекватних мовних засобів і породження відповідного мовленнєвого висловлювання [233].

З одного боку, комунікативний підхід повинен передбачати наближення навчального процесу в школі до процесів оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування (спонтанні розмови), пристосування учнем свого мовлення до мовлення вчителя (чи іншого дорослого), яке він сприймає (ситуація «учень-учитель», «учень-дорослий»), а з іншого – навчання учнів у

ситуаціях спілкування з дорослими («вчитель-учень», «дорослий-учень») і однолітками («учень-учень», «учень-учні»). У зв'язку з цим особливого значення набуває організація розмовної практики учнів, цілеспрямоване скерування вчителем спілкування учнів у повсякденному житті, в різних видах діяльності та на організованих заняттях.

Учені (О. Аматыєва, А. Богуш, С. Хаджирадєва) доводять, що комунікативна спрямованість навчання культури спілкування дає можливість комплектувати лінгвістично виправданий мінімум формул і виразів мовленнєвого етикету, а також немовних засобів, що забезпечують рівень комунікативної достатності; оцінювати кожного, хто був залучений у навчання мовленнєвого продукування з погляду реальності його появи у власних актах усного спілкування; формувати ситуативно-стандартизований мінімум з урахуванням інтересів майбутніх потреб тих, кого навчають; реалізувати комунікативність мовленнєвих операцій у роботі над мовним і немовним матеріалом; розробляти певну систему роботи, що мотивується потребою в мовленнєвому спілкуванні [1, с.107].

Зауважимо, що А. Богуш розглядає поняття комунікативної компетенції дитини в контексті культури мовленнєвого спілкування, формування якої передбачає вирішення таких завдань:

- 1) розвиток комунікативних здібностей відповідно до кожного вікового періоду – емоційне спілкування з дорослим, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування зі співрозмовником;
- 2) засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету;
- 3) формування культури мовлення;
- 4) формування культури спілкування [26, с. 18].

Зазначимо, що всі ці завдання повинні вирішуватись і в розвитку розмовного мовлення учнів початкової школи. Обов'язковими складниками розмовного мовлення є мовленнєвий етикет і виразність мовлення.

Під мовленнєвим етикетом учені (А. Богуш, Н. Гавриш, С. Хаджирадєва

та ін.) розуміють комплекс вербальної і невербальної поведінки, що співвідноситься з тією чи тією ситуацією і є нормативним для неї [1, с. 94]. Мовленнєвий етикет передбачає засвоєння дитиною усталених формул мовленнєвого етикету за кожною ситуацією спілкування (знайомство, подяка, вітання і т. ін.). Культура спілкування, культура повсякденного розмовного мовлення, як зазначає А. Богуш, передбачає насамперед тактовність мовленнєвої поведінки. Дитяча тактовність виражається почуттям міри в поведінці, яке виявляється в чуйному й уважному ставленні до людей, однолітків, умінні поводити себе, дотримуватись правил пристойності, знання й дотримання соціально-моральних норм поведінки, розуміння виявів вербальних і невербальних засобів спілкування, уміння ввічливо розпочинати розмову, підтримувати, чемно завершувати та ін. [25, с. 94].

Виразність мовлення, за О. Амацьєвою, – це комунікативна ознака, що забезпечується мовними і немовними засобами виразності та впливає на емоційну сферу співрозмовника [2, с. 20]. Відомо, що до мовних засобів виразності належить інтонація з її складниками: мелодика, ритм, сила голосу, тембр, фразові й логічні наголоси, темп, паузи.

За Н. Черемсіною, інтонація – це ритміко-мелодійний бік мовлення, засіб вираження синтаксичних значень та емоційно-експресивного забарвлення, засіб оформлення будь-якого слова або словосполучення, уточнення його комунікативного змісту та емоційно-експресивних відтінків [283, с. 7].

До невербальних засобів виразності розмовного мовлення належать: виразні мелодійні модуляції голосу (звукові жести), мовні і немовні жести рук, положення тіла і загальні рухи [191].

В учнів початкової школи стає можливим перехід до свідомого, довільного використання виразних засобів для передавання своїх емоцій.

Останнє вимагає цілеспрямованого формування й розвитку в молодшого школяра вказаної ознаки. Саме це й зумовило вибір наступної педагогічної умови – **взаємозв'язок мовних і немовних емоційно-виразних засобів у процесі літературного читання.**

Спілкування вербальними засобами є використанням живого слова в передачі інформації. Лише людині притаманно вербалізувати свої почуття, емоції, поведінку через слово. Мова є явищем не тільки лінгвістичним, а й психологічним, естетичним і суспільним, вона охоплює всі сфери суспільного життя: науку, освіту, мистецтво та ін.

На уроках у початковій школі вчитель повинен пояснити, що розрізняють чотири основні підсистеми мовленнєвої культури:

I – мовленнєвий, або вербальний етикет. Мовленнєвий етикет регламентує словесні формули вітання, знайомства, поздоровлення, побажання, прохання, поради, запрошення, співчуття. Це саме стосується манери спілкування та мистецтва вести бесіду.

II – міміка та жести. У багатьох народів є своєрідні жести привітання, прощання, згоди, заперечення. Міміка, погляд, вираз обличчя свідчать про ставлення до співрозмовника.

III – організація простору в етикеті, або етикетна проксемика. В етикеті важливе значення має розташування співрозмовників у просторі, дистанція між ними, фізичний контакт. Необхідно також знати, яке місце в кімнаті чи за столом можна зайняти, які пози допустимі тощо.

IV – речі в етикеті, або етикетна атрибутика. До етикетної атрибутики належать одяг, головний убір, прикраси, подарунки, квіти тощо.

Вербальна комунікація використовує знакову систему мови як найбільш універсальний засіб людського спілкування, який забезпечує змістовний аспект взаємодії і взаєморозуміння в процесі спільної діяльності.

Немовні засоби спілкування, які супроводжують вербальне повідомлення, створюють підтекст, котрий полегшує, збагачує й поглиблює сприймання інформації, що передається. Відповідність невербальних засобів спілкування цілям і завданням, змісту словесної комунікації – важливий елемент культури спілкування. Така відповідність надзвичайно важлива в роботі педагога та учнів.

Невербальна комунікація доповнює, підсилює мовленнєве висловлювання, допомагає розкрити змістовий бік інформації. Вона представлена різноманітними знаковими системами, що включають не лише моторику різних частин тіла людини, а й просторово-часові характеристики організації спілкування.

Невербальне спілкування цінне тим, що воно проявляється, зазвичай, несвідомо й самодостатньо. Тому учні зважують свої слова, справжні почуття можна прочитати через міміку, жести, інтонацію і тембр голосу. Кожен із цих невербальних елементів спілкування може допомогти нам переконатися в правильності сказаного або ж, навпаки, поставити сказане під сумнів.

Невербальні знаки в різних народів мають різне значення. Наприклад, хитання головою з боку на бік для українця означає "ні", а для болгарина - "так". Зазвичай у спілкуванні люди досягають точного розуміння невербальних знаків, коли пов'язують їх із конкретною ситуацією, а також із соціальним станом і культурним рівнем конкретного співрозмовника.

Засобами невербального спілкування є міжособистісний простір, візуальний контакт, експресія та ін.

Важливим засобом невербального спілкування є експресія, яка виявляється в міміці, пантоміміці, інтонації голосу. Експресія настільки інформативна, що можлива передача складного повідомлення без вживання слів. Особливо експресивними є губи людини. Всім відомо, що міцно стиснуті губи відображають глибоку задуму, вигнуті – іронію чи сумнів, напіввідкриті - здивування тощо. Обличчя експресивно відображає почуття, а тому в розмові ми намагаємося контролювати чи маскувати вираз свого обличчя. Проте посмішка, наприклад, може відобразити різні мотиви, а тому варто бути обережним у її тлумаченні.

Це стосується й інших мімічних позначень емоцій: примруження повік, рухів очей, брів, лицевих м'язів. З одного боку, міміка зумовлена вродженими чинниками відображення фундаментальних емоцій на обличчі, до яких належать страх, радість, біль, а з іншого – соціальними нормами стосунків між

людьми. Умови діяльності людей і соціальне середовище, а також національні та культурні стандарти обмежують мімічне відображення почуттів. Люди маскують їх за виразом свого обличчя. Що складніше за своєю соціальною природою почуття, то складніше його відображення в міміці і правильне розпізнавання. Загалом жести й міміка несуть до 40 % інформації. У природних умовах спілкування вони виникають мимовільно, виходячи зі змісту діяльності, її емоційного напруження. Ритмічно узгоджуючись з інтонацією, наголосами та паузами, жести допомагають привернути увагу слухача до основної частини висловлювання, виразити емоційне ставлення до думки, яка вербалізується.

Палітра жестів надзвичайно різноманітна, і кожен має свої, органічно властиві йому рухи. Надмірна жестикуляція стомлює і викликає роздратування у присутніх. Подібно до слів-паразитів, є і вироблені звичні жести, які не відповідають змісту інформації, а лише відволікають співрозмовника від сприймання мовлення (поправлення волосся, потирання перенісся чи рук, покручування гудзика тощо). Усі рухи в спілкуванні мають бути мотивованими, природно породжуватися висловлюваною думкою і почуттями.

У педагогічному спілкуванні невербальні засоби часто мають самостійне смислове значення.

Навколотовні компоненти спілкування в системі «вчитель-учень», на переконання М. Стахів, можна поділити на кілька типів залежно від їхньої ролі в процесі спілкування вчителя з учнем:

- 1) «пошукові компоненти», які вчитель враховує перед спілкуванням;
- 2) сигнали, які використовують для корекції вже встановленого контакту;
- 3) регулятори, які поділяються на сигнали від учнів – підтвердження того, що вчителя зрозуміли, і ті, які йдуть від учителя із "запитаннями" про розуміння сказаного;
- 4) модуляція голосу вчителя та учнів як реакція на зміну умов спілкування [262].

Зазначимо, що всі ці навколотовні засоби мають різні функції. Учитель повинен уміти не просто правильно обрати навколотовний засіб, наприклад, не

переплутати стверджувальної інтонації з питальною, а вміти висловити різну міру ствердження, різні відтінки питання. Інтонаційні перепади, інтонаційний «малюнок» використовують для того, щоб безпосередньо впливати на почуття учнів: функція вияву емоцій.

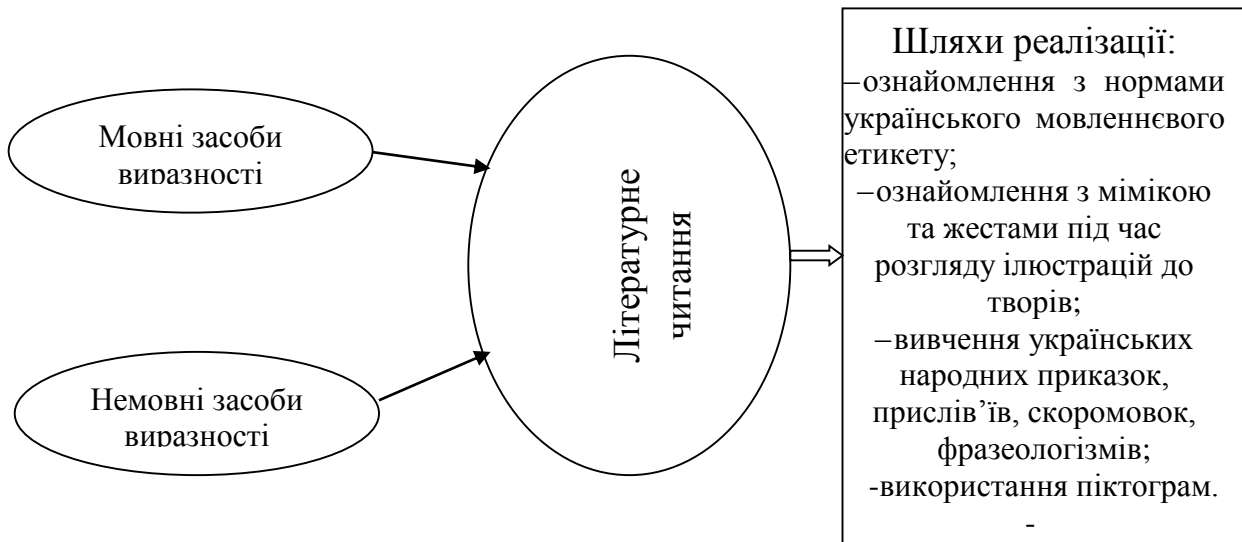
Навчання учнів виразності мовлення здійснюється в художньо-мовленнєвій діяльності. Художньо-мовленнєву діяльність науковці А. Богуш, О. Амацьєва, С. Хаджирадєва розуміють як складне полікомпонентне утворення, що включає чотири основні компоненти: 1) сприйняття на слух і розуміння учнями змісту художніх творів; 2) відтворення змісту; 3) театралізована діяльність; 4) творчо-імпровізована діяльність. Ця діяльність пов'язана зі сприйняттям літературних творів та супроводжується образним і виразним мовленням. Вербальні й невербальні засоби спілкування тісно взаємопов'язані. Експериментально встановлено, що понад 50 % змісту інформації передається виразом обличчя, близько 40 % – інтонуванням слів і менше 10% – їхнім значенням. Ці цифри суттєво варіюються залежно від змісту та емоційного навантаження фрази, але єдність та взаємовплив систем комунікації незаперечні [1].

Взаємозв'язок мовних і немовних емоційно-виразних засобів у роботі над формуванням мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання схематично зображено на рис. 2.1.

Взаємозв'язок мовних і немовних засобів спілкування передбачає створення таких умов, за яких відбувається гармонійне їх поєднання. У нашому дослідженні педагогічна умова реалізується під час застосування мовленнєвих вправ, що вимагають спілкування учнів з однолітками та з учителем, поєднуючи мовлення з мімікою та жестами, а в процесі аналізу художніх творів використовується наочність – пікторгами.

Взаємозв'язок мовних і немовних емоційно-виразних засобів у роботі над формуванням мовленнєвої культури молодших школярів у процесі

літературного читання



Третьою педагогічною умовою було забезпечення позитивної мотивації в процесі літературного читання.

Учені (Л. Божович, О. Венгер, К. Гуревич, О. Запорожець, Я. Коломинський, О. Леонт'єв, Н. Луцан, Т. Неждова, Н. Матюшина, Т. Піроженко, В. Сухомлинський) дослідили, що будь-яка творча діяльність учня початкової школи супроводжується емоціями і почуттями, тобто відбувається на певному емоційному тлі, що здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або іноді й негативними (у ситуації неуспіху).

У наукових дослідженнях наводять різноманітні визначення поняття «емоція». Так, К. Ізард зазначає, що цілісне визначення емоції повинно включати три компоненти, які характеризують це явище: а) переживання чи усвідомлення відчуття емоції; б) процеси, що відбуваються в нервовій, ендокринній, дихальній системах організму; в) комплекси емоцій, які мають зовнішній прояв [100]. За визначенням П. Симонова, емоція – це задоволення, психічне відображення мозком людини якоїсь актуальної потреби та її

вірогідної можливості, яку суб'єкт оцінює та мимовільно і неусвідомлено зіставляє досягнення мети з інформацією, якою він володіє в цей час [251].

Особливої уваги заслуговує позиція Б. Додонова, який трактує емоції, як оцінку довкілля, середовища, але при цьому вони виступають і в ролі цінностей особистості – переживання, співчуття, чуйність. Визначаючи педагогічний механізм розвитку дитини, характер взаємодії дорослого та дитини, педагог орієнтується на емоції дитини як на ознаку точності, правильності, ефективності обраних ним методів навчання, розвитку та виховання, вивчивши які, він розкриває внутрішню сутність результату діяльності (у нашому випадку літературного читання) [80].

Мотивація – це сукупність складних, багаторівневих, неоднорідних спонукань, що зумовлюють той чи інший вчинок. Вивчення особистісної мотивації включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, настанови, емоції, норми, цінності. Мотивація учіння або навчальний мотив – система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог учителів, включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації в процесі навчання власної схильності, розвитку здібностей, навчальної взаємодії тощо.

Мотив учіння – це усвідомлена потреба учня здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність. Є багато класифікацій навчальних мотивів. Найбільш відому запропонувала А. Маркова, яка виділяє дві групи навчальних мотивів: пізнавальні і соціальні, що, у свою чергу, можуть мати різні рівні і по-різному виявляються в навчальному процесі [164].

Критерієм поділу мотивів на внутрішні і зовнішні є ставлення до навчальної діяльності. Якщо мотивом навчання є процес і результат здобування знань чи засобів здобуття знань, він є внутрішнім. Якщо навчання є засобом для досягнення іншої мети, окрім пізнавальної, то маємо справу із зовнішнім мотивом.

Внутрішні мотиви виявляються в інтересі до пізнання і до процесу здобування знань. Вони надають учневі впевненості в собі, підвищують його самооцінку, самоповагу, сприяють виникненню в нього нових позитивних емоцій. Якщо переважає внутрішня мотивація, учні краще розв'язують нестандартні, креативні задачі, вибирають для розв'язання завдання оптимальної складності. Отже, внутрішня мотивація сприяє емоційному благополуччю, і, навпаки, емоційне благополуччя викликає почуття впевненості, захищеності, що сприяє розвитку життєрадісної, активної, сміливої особистості, сприяє переходу зовнішньої мотивації у внутрішню. Домінант внутрішні мотиви визначають стійкість навчальної мотивації, ієрархію її основних підструктур.

Мотиви, у яких учіння — це засіб для задоволення інших потреб чи досягнення інших цілей, є зовнішніми. Зовнішні мотиви поділяються на широкі соціальні мотиви (обов'язок перед суспільством, батьками; самовизначення, орієнтація на майбутню діяльність; самовдосконалення, саморозвиток у процесі навчання); вузькі особистісні мотиви (прагнення до хороших оцінок, до похвал; мотиви лідерства і престижу); негативні мотиви (мотиви уникнення неприємностей з боку вчителів, батьків та однолітків).

Мотивація уникнення неприємностей (невдач) може формуватися в учнів, які з різних причин (хворобливість, значні пропуски в навчанні, педагогічна занедбаність тощо) або не справляються з навчальною діяльністю, або ж виконують її успішно, але на межі власних психофізіологічних можливостей. Учителі, схильні експлуатувати цей мотив, повинні розуміти, що вони свідомо вичерпують енергетичний ресурс дитини, що є основою продуктивності будь-якої діяльності, у тому числі й навчальної. За відсутності компенсаторних позитивних мотивів експлуатація мотиву уникнення невдач призводить до соматизації психологічного напруження.

Отже, зовнішні мотиви учіння можуть бути досить потужними чинниками успішності навчання, проте вони психологічно збіднюють сам його процес, перешкоджають використанню всіх його розвивальних ресурсів, а в

серйозних випадках можуть спричинити деформацію особистісного розвитку учнів. Збільшення «ваги», розвиток внутрішньої мотивації означає прогрес, а розвиток і збільшення «ваги» зовнішньої мотивації – регрес мотивації учіння.

Однак, помилково вважати, що бажаною і «правильною» є тільки внутрішня мотивація. На певних етапах зовнішня мотивація відіграє позитивну роль. Наприклад, коли людина оволодіває новою для неї, складною діяльністю, то зовнішня мотивація допомагає створити ситуацію успіху й уникнути синдрому навченої безпорадності, набратися сил і позитивного досвіду для переходу діяльності з зовнішньої на внутрішню мотивовану. Саме зовнішня мотивація на початку діяльності формує її вольовий компонент, бо дає змогу справлятися з нецікавою, складною діяльністю, котра не має для людини особистісного смислу. В онтогенетичному плані зовнішня мотивація має значно більшу вагу на початкових етапах систематичного навчання і поступово, у міру оволодіння діяльністю, за умови правильно організованої навчальної діяльності поступається своїм місцем мотивації внутрішній.

Не всі мотиви здатні безпосередньо спонукати до дій. За дієвістю мотиви поділяються на декларовані (які не завжди реалізуються в конкретній діяльності) і реально діючі. Декларовані мотиви виражаються в умінні школяра розповісти про те, що його спонукає, вибудувати мотиви в порядку значущості. Вони спрямовані на майбутнє і за умови професійно адекватної поведінки вчителя мають перейти в ранг реально діючих.

Можна сказати, що вони перебувають у своєрідній «зоні росту» мотиваційної сфери. Реально діючі мотиви здатні безпосередньо впливати на прояви активності особистості в навчальній діяльності. Вони проявляються в успішності, відвідуванні/невідвідуванні навчального закладу, в розгорнутості навчальної діяльності і формах її уникнення, у бажанні / небажанні виконувати додаткові завдання, у прагненні до завдань підвищеної або зниженої складності тощо.

Під час навчання дитина може бути під впливом цілого комплексу мотивів – домінантних і підпорядкованих, усвідомлених і неусвідомлених,

навіть таких, що виключають один одного. Найвагомішими мотивами, що спонукають до навчання, є потяг до знань та інтерес до процесу їх здобування.

Слід враховувати умови для формування позитивної мотивації школярів:

- використання на уроці цікавого матеріалу;
- задоволення потреби у спілкуванні з учителем і однокласниками під час навчання;
- формування допитливості та пізнавального інтересу;
- формування адекватної самооцінки своїх можливостей;
- підтримання прагнення до саморозвитку і самовдосконалення;
- використання різних способів педагогічної підтримки;
- виховання почуття обов'язку, відповідального ставлення до навчальної роботи;
- стимулювання появи емоційного задоволення від процесу навчання.

Загальні умови педагогічного стимулювання на уроках слід поєднувати із застосуванням методичних прийомів, які «безпосередньо працюють» на мотиваційний компонент уроку. Це прийоми зосередження уваги, смислова переробка тексту, культура читання, загальні прийоми запам'ятовування.

До мотиваційного компонента уроку бажано добирати матеріал, що стимулює емоції та почуття учнів, використовувати рольові, сюжетні, інтелектуальні, дидактичні ігри. Гра в навчальному процесі створює мотивацію, збуджує інтерес, розвиває комунікативні навички. Процес навчання мовленнєвої культури має відбуватися на позитивному емоційному тлі.

В. Тименко серед мотивів літературної творчості школярів виділяє суспільні, особистісні, пізнавальні, утилітарні мотиви, мотив наслідування, мотив захоплення зовнішніми ознаками літературної діяльності, мотив особистісної зацікавленості. Найбільшу цінність мають пізнавальні мотиви, які в молодшому шкільному віці набувають форм допитливості [269, с. 165].

Грунтуючись на дослідженнях мотивації творчої та літературно-творчої діяльності школярів (В. Тименко, З. Юрченко та ін.) [269; 289], а також мотивації учіння молодших школярів (Н. Бібік, О.Савченко та ін.), ми

виділяємо у структурі мотиваційного компонента літературно-творчих здібностей молодших школярів *зовнішні та внутрішні* мотиви. *Зовнішні мотиви* безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність (довіра до вчителя; прагнення отримати гарну оцінку, похвалу дорослих, позитивний відгук від слухачів тощо). *Внутрішні мотиви* пов'язані безпосередньо із самим процесом художньо-творчої діяльності, її результатами (схильність до занять літературною творчістю, бажання висловитись, поділитися враженнями, допитливість, творчий інтерес, почуття захоплення, емоційний сплеск тощо) [19; 247].

Керування літературним розвитком молодшого школяра полягає в тому, щоб сформувати в нього прагнення спілкуватися засобами мистецтва слова [116, с. 110]. Цей провідний інтегративний мотив літературної творчості, що має здебільше внутрішні характеристики, ми визначаємо як *художньо-комунікативний мотив*.

Мотиваційний компонент літературно-творчих здібностей кожної дитини глибоко індивідуальний і має складну структуру: одні мотиви займають відносно стійке домінантне місце, інші – підпорядковане. Літературно обдаровані діти характеризуються тим, що в основі їхньої діяльності переважають мотиви (потяги, бажання, схильності, інтереси, потреби), безпосередньо пов'язані з її змістом. Літературна діяльність, яка виконується не для отримання гарної оцінки, не для того, щоб перемогти на конкурсі, а тому, що хочеться «перекладати життя своє у слово», висловлюватися засобами художнього слова, обов'язково пов'язана з роботою центру позитивних емоцій [128, с. 267].

Для формування позитивної мотивації, що є засобом підвищення мовленнєвої культури учнів, слід використовувати роботу в творчих групах, залучати учнів до виконання конструктивних, перетворювальних, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, моделі практичної дії, а також використовувати метод тестування, групової роботи, метод евристичної та мотиваційної бесід, пізнавальних протиріч, використання різноманітних аналогій, методу незакінчених речень, що спонукають до пошуку, творчості.

Розглянемо четверту педагогічну умову – **забезпечення міжпредметної інтеграції.**

Питання міжпредметних зв'язків у шкільній практиці досліджували багато вчених. Серед них класики педагогіки: Я. Коменський, К. Ушинський та ін.; сучасні вчені: Л. Варзацька, В. Єрмак, А. Єрьомкін, Н. Захарова, В. Коротов, В. Максимова, Т. Мельник, М. Пентилюк, О. Тесленко, В. Федорова та інші. Автори зосереджують увагу здебільшого на проблемах особистісно зорієнтованої моделі мовленнєвого розвитку учня, спираючись на дослідження пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери школярів. У своїх працях вони розкривають сутність, функції та значення міжпредметних зв'язків, шляхи їх реалізації.

В Українському педагогічному словнику міжпредметні зв'язки тлумачаться як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [69, с. 210]. На думку авторів словника, міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами.

На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвивальну й детермінувальну функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів.

Окрім поняття міжпредметних зв'язків у сучасній педагогічній науці широко використовують також поняття інтеграції.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що «*інтеграція* це – доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [48, с. 401]. Інтеграція в навчальному процесі передбачає об'єднання узагальнених знань про предмет, поняття, явище та підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків.

Питанням інтегрованого навчання та організації міжпредметних зв'язків на уроках присвячено багато праць українських учених.

У наукових працях найчастіше розглядаються зв'язки мови і літератури як предметів близьких, споріднених, значно рідше – з іншими навчальними предметами, зокрема з природознавчими і суспільними, музикою, образотворчим мистецтвом (Л.Варзацька, Н.Волошина, Н.Голуб, І.Гудзик, Т.Донченко, М.Плющ, О.Хорошковська). Принцип інтеграції відповідає психічній і фізіологічній природі дитини, сутності самої мови як суспільного явища в його зв'язках з усіма аспектами багатогранного світу і тому цілком може бути покладений в основу сучасної лінгводидактики.

Так, уроки інтегрованого змісту та уроки з використанням міжпредметних зв'язків О. Савченко також розглядає як різні дидактичні поняття, оскільки міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають *допоміжне значення для вивчення певної теми*. Це, на думку науковця, окремі *короткочасні моменти уроків*, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось *конкретного поняття*. Натомість під час інтегрованого уроку «учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у несхожі між собою види діяльності, що *підпорядковані одній темі*» [246, с. 261].

Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності, підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, створення творчої атмосфери в учнівському колективі, виявлення здібностей учнів та їх особливостей, формування навичок самостійної роботи школярів.

Під час проведення уроків з елементами інтеграції вчителів доводиться самостійно окреслити зміст навчального матеріалу, види діяльності з предметів, що інтегруються. Об'єднання змісту навчальних дисциплін значно скорочує час на їх опанування, але забезпечує різнобічне сприймання предметів чи явищ, що є, безперечно, перевагою інтеграції. При цьому важливо чітко усвідомити, яка мета інтегрованого курсу, як він сприятиме цілісному формуванню знань учнів на новому рівні. Міжпредметні зв'язки дають змогу поглибити вивчення матеріалу, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній

практиці. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок та урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О.Савченко, «це різні методичні поняття» [246, с.294].

Існують значні розходження між уроками інтегрованого змісту й уроками із використанням зв'язків між предметами. По-перше, це різні методичні поняття, по-друге, зв'язки між предметами передбачають включення в урок завдань і питань із матеріалів інших предметів. Це окремі короткочасні елементи уроку, що сприяють більш глибокому сприйняттю й осмисленню понять, що вивчаються. Особливість інтегрованого уроку полягає в тому, що він об'єднує блоки знань з різних предметів [246].

На думку О. Савченко, найбільше можливостей для інтегрування мають уроки читання та української мови. Доцільність інтегрування цих предметів зумовлена тим, що вони ґрунтуються на спільних дидактичних цілях і в їх основі лежать одні й ті ж види діяльності — слухання, розуміння, читання, мовлення.

На уроках читання учні стикаються зі словами, правопис яких треба запам'ятати. Діти повторюють їх, записують на дошці. Коли на уроці мови учні вивчають власні назви, можна записати імена, по батькові і прізвища відомих їм з уроків читання письменників. Корисно здійснювати і зворотний процес: на уроках мови діти вчаться групувати предмети, давати їм загальні назви, використовуючи знання, вміння і навички з читання.

Інтегровані, міжпредметні уроки дають можливість формувати цілісне уявлення про проблему, яка вивчається. Активна позиція учня в ситуації критичного аналізу інформації, здобутої з різних джерел, має важливе значення для підвищення ефективності його навчальної діяльності.

Для кожного з навчальних предметів початкової школи визначено програмою основні завдання, виокремлено вміння та навички, якими мають оволодіти учні. Однак відсутність взаємозв'язку між предметами частково призводить до таких недоліків, як фрагментарність, безсистемність, формалізм, невміння використовувати вивчене в нестандартних ситуаціях, відсутність

здатності аналізувати й узагальнювати. Однією з причин цих недоліків насамперед є те, що знання, отримані учнями з різних навчальних предметів, так і залишаються не пов'язаними між собою. Вирішити цю проблему можна, на наш погляд, за допомогою міжпредметних зв'язків. Так, міжпредметну інтеграцію в роботі над формуванням мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання розглядаємо як педагогічну умову надання зразків якісного мовлення та стимулювання учнів власного мовлення, формування в учнів мовленнєво-комунікативних умінь під час опрацювання художніх творів.

Отже, використання міжпредметної інтеграції у формуванні мовленнєвої культури давало можливість досягти значних позитивних зрушень не тільки в мовленнєвому, але і в загальному розвитку молодших школярів.

2.2. Характеристика рівнів сформованості мовленнєвої культури молодших школярів

Експериментальною роботою було охоплено школи Закарпатської, Івано-Франківської, Уманської та Херсонської областей. Усього в експерименті взяло участь 400 учнів.

Для експерименту обрано учнів третіх класів, оскільки відповідно до програми для початкової школи ця категорія дітей повинна дотримуватися етичних норм мовлення, культури спілкування: вживати правильні форми звертань (за зразком), слів, що виражають прохання, пропозицію, побажання, вибачення у процесі спілкування, добирати й застосовувати під час читання мовленнєві та позамовні засоби художньої виразності – самостійно та з допомогою вчителя [174]. У третьому класі учні мають дотримуватися правил етикету в громадських місцях.

Започатковуючи експеримент, нами було виокремлено критерії та показники сформованості мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання.

У визначенні критеріїв урахувалися програмові вимоги, а також норми оцінювання знань та вмінь учнів, передбачені цими вимогами.

Було визначено такі критерії:

1. Когнітивний із показниками:

- обізнаність із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.);
- обізнаність із мовними та немовними засобами спілкування;
- обізнаність із формулами мовленнєвого етикету.

2. Комунікативно-продуктивний із показниками:

- наявність комунікативних якостей мовлення;
- вміння доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності в спонтанному мовленні;
- вміння виділяти потрібні формули мовленнєвого етикету в процесі опрацювання літературних творів.

3. Комунікативно-креативний із показниками:

- вміння доцільно висловлювати власну думку (комунікативна доцільність висловлювання);
- вміння творчо використовувати мовні та немовні форми спілкування;
- дотримуватися етикетних норм відповідно ситуації.

Окреслені показники слугували основою визначення рівнів сформованості мовленнєвої культури учнів у процесі літературного читання: високий, достатній, середній, низький. Пропонуємо якісну характеристику рівнів.

Високий рівень. Учень обізнаний із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність); використовує 85–95 % засобів виразності мовлення, що трапляються в тексті; дотримується норм літературної мови під час висловлення думки; обізнаний із мовними та немовними формами спілкування, самостійно добирає їх, доречно і творчо використовує під час спілкування з однолітками та дорослими; дотримується етикетних норм,

використовує в процесі опрацювання літературних творів та свідомо вживає їх у спілкуванні відповідно до ситуації.

Достатній рівень. Учень обізнаний із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.); використовує 70–84 % засобів виразності мовлення, що трапляються в тексті; дотримується норм літературної мови під час висловлення думки; обізнаний із мовними та немовними засобами спілкування; самостійно добирає їх під час читання; знає формули мовленнєвого етикету; самостійно використовує найбільш уживані з них під час обговорення літературних творів, дотримується етикетних норм мовлення.

Середній рівень. Учень обізнаний із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.); використовує 50–69 % засобів виразності мовлення, що трапляються в тексті; допускає помилки у висловлюваннях, порушує норми літературної мови; недостатньо обізнаний із мовними та немовними засобами спілкування; знає найбільш уживані формули мовленнєвого етикету, обмежено використовує їх під час обговорення літературних творів.

Низький рівень. Учень частково обізнаний з комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.); використовує до 49 % засобів виразності мовлення, що трапляються в тексті; його висловлювання не відповідають літературним нормам; він не може розкрити тему й обґрунтувати свою думку; недостатньо обізнаний із мовними та немовними засобами спілкування; знає деякі формули мовленнєвого етикету, але не вживає їх під час обговорення літературних творів без нагадування вчителя.

З метою виявлення рівнів сформованості мовленнєвої культури учнів у процесі літературного читання до визначених показників було розроблено низку діагностичних завдань. Проілюструємо їх.

Критерій: когнітивний

Показник: обізнаність із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.).

Завдання 1. Продовження діалогу за прослуханим твором.

Мета: визначення рівня обізнаності з комунікативними якостями мовлення.

Матеріал: літературний текст: І. Франка «Лисичка-кума» (див. Додаток В).

Процедура виконання: дитині пропонувалося двічі прослухати казку.

Завдання перед першим прослуховуванням: Прослухати текст, визначити, між ким відбувається розмова.

Завдання перед другим прослуховуванням: Прослухати текст вдруге, озвучити слова одного з головних героїв: Лисички-сестрички.

Завдання після другого прослуховування: Разом із експериментатором розіграти розмову між Вовчиком-братиком і Лисичкою-сестричкою.

Показник: обізнаність із мовними та немовними засобами спілкування;

Завдання 1. Читання оповідання.

Мета: виявити вміння учнів виразно читати твір учнями.

Матеріал: В. Сухомлинський «Розділена радість» (див. додаток В).

Процедура виконання:

1. Учень спочатку читає твір про себе, визначаючи засоби виразності.
2. Читання твору учнями виразно з інтонацією.
3. Фіксація результатів у листі обліку.

Завдання 2. Опрацювання вірша.

Мета: визначити вміння учнів володіти невербальними засобами виразності.

Матеріал: вірш М. Сингаївського «До школи» (див. додаток В).

Процедура виконання:

1. Учень спочатку читає твір про себе, готуючись до читання вголос.
2. Читання твору учнями виразно із застосуванням невербальних засобів виразності.
3. Фіксація результатів у листі обліку.

Завдання 3.

Мета: з'ясувати обізнаність учнів із невербальними засобами виразності.

Процедура виконання. Експериментатор показує учням набір картинок із різними виразами настрою на обличчі (пиктограми). Учні розглядають картинки та відтворюють схожий настрій. Інші учні відгадують, який настрій зображувала дитина.

Показник: обізнаність із формулами мовленнєвого етикету.

Завдання 1.

Мета: виявити наявність у мовленні учнів формул мовленнєвого етикету, їх адекватність ситуації спілкування.

Форма спілкування: індивідуальна.

Процедура спілкування: у невимушеній бесіді до дітей звертались із запитанням, відповідаючи на яке, вони повинні були назвати формули мовленнєвого етикету. Наприклад:

1. Як ти вранці вітаєш своїх рідних та друзів?
2. Як ти прощаєшся з ними, коли йдеш додому?
3. Що ти скажеш, якщо хочеш комусь подякувати?
4. Якщо ти випадково когось образив, що ти зробиш і скажеш?

Завдання 2. Письмові завдання.

Мета: визначити рівень обізнаності з формулами мовленнєвого етикету.

Матеріал: тестові завдання.

Процедура виконання:

1. Запиши слова ввічливості, які необхідно використовувати під час зустрічі.
2. Продовж логічний ряд:
Ввічливі слова вітання – добрий ранок, ...
Ввічливі слова прощання – до побачення, ...
3. Поясни, коли необхідно вживати слова ввічливості:
Вибач, пробач; добрий ранок, добрий день; дякую, дуже вдячний.
4. Запиши, як правильно звертатися до дітей на ім'я:
Інна, Христина, Юлія, Дарина, Ольга;
Михайлик, Борис, Андрій, Антон, Іван, Святослав.

5. Встав пропущені слова ввічливості у речення:

Сергійку, _____ Я тебе дуже _____ бачити.

Наталко, дай мені, _____ , свій зошит. _____ тобі,
Наталко.

6. Доповни речення звертанням:

Добрий вечір, _____ . _____ , підійди до мене, будь ласка. Допоможи мені, _____ , будь ласка.

7. Склади і запиши речення зі словами ввічливості.

Звертання, вітання, привітання.

8. Запиши слова ввічливості, об'єднавши їх у тематичні групи.

Дякую, пробачте, щиро вдячний, до побачення, прошу вибачення, до зустрічі.

9. Добери слова ввічливості, близькі за значенням.

Добрий ранок, бувай, перепрошую.

10. Добери і запиши слова ввічливості, якими користуєшся під час телефонної розмови.

Критерій: Комунікативно-продуктивний

Показник: наявність комунікативних якостей мовлення.

Завдання 1. Короткий переказ (опис) літературного тексту.

Мета: виявлення комунікативних якостей мовлення.

Матеріал: В. Сухомлинський «Як Микола став хоробрим» (див. додаток).

Процедура виконання: дитина читає твір.

1. Учень спочатку читає твір про себе.

2. Короткий опис твору учнем.

3. Відповіді на запитання вчителя щодо характеристики головного героя твору.

Завдання 2. Короткий переказ (опис) віршованої байки.

Мета: виявлення мовленнєвих засобів виразності у спонтанному мовленні.

Матеріал: Н. Шейко-Медведєва «Лисиця, що впала з неба» (див. додаток).

Процедура виконання: дитина читає твір.

1. Учень спочатку читає твір про себе.
2. Короткий опис твору учнем.
3. Відповіді на запитання вчителя щодо характеристики головного героя твору – Лисиці.

Показник: уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби спілкування у спонтанному мовленні.

Завдання 1. Зміни наголос.

Мета: з'ясувати вміння учнів уживати логічні наголоси в реченнях.

Процедура виконання. Дитині пропонується 10 різних речень, які вона повинна вимовити з різною інтонацією. Наприклад, «Катруся садить квіти». Учитель пропонує учневі сказати речення таким чином, щоб відповісти на запитання: «Що робить Катруся?», «Що садить Катруся?», «Хто садить квіти?». Учень повинен кожного разу змінювати логічний наголос у реченні.

Завдання 2. Хто швидше вимовить скоромовку?

Мета: з'ясувати вміння змінювати темп мовлення і силу голосу.

Процедура виконання. Учням пропонують пригадати відомі скоромовки, просять промовляти їх спочатку повільно і тихо, потім швидко і голосно.

Завдання 3. Улюблений герой.

Мета: з'ясувати вміння учнів емоційно висловлюватися, використовуючи невербальні засоби виразності.

Процедура виконання. Експериментатор пропонує учням розповісти про свого улюбленого героя, використовуючи лише невербальні засоби виразності.

Завдання 4. Дзеркало.

Мета: з'ясувати вміння учнів емоційно висловлюватися, використовуючи невербальні засоби виразності.

Процедура виконання. Учні об'єднуються в пари, стають обличчям один до одного. Почергово один з учнів виконує роль дзеркала, а інший імітує різні жести, змінюючи міміку обличчя. Учень, що виконує роль дзеркала, повинен швидко і точно відобразити рухи іншого.

Показник: уміння виділяти потрібні формули мовленнєвого етикету в процесі опрацювання літературних творів.

Завдання 1. За поданим початком продовж бесіду, вживаючи формули мовленнєвого етикету.

Віталій: Доброго дня. Перепрошую. Чи не знайдеться у вас хвилинка, щоб мені допомогти?

Соломія: Доброго дня. Я вас слухаю.

Віталій: Будьте добрі, підкажіть, як пройти до Львівського національного університету?

Соломія: Це не важко. Підете прямо повз пам'ятник Адамові Міцкевичу до трамвайної лінії і там повернете наліво...

Віталій: Дякую. Я чув, що у Львові один з найкращих у Європі пам'ятників видатному польському поету Адамові Міцкевичу, але ніколи не бачив...

Завдання 2. Складання монологу головного героя літературного твору.

Мета: виявлення умінь доцільно висловлюватися (комунікативна доцільність висловлювання), уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності.

Матеріал: В. Сухомлинський «Усмішка» (див. додаток).

Процедура виконання: дитина читає твір та складає монолог.

1. Учень спочатку читав твір про себе.

2. Відповіді на запитання вчителя:

- Чому змінювався настрій дівчинки?
- Простеж за текстом, як описано ці зміни.
 - У чому полягає головна думка оповідання?

3. Побудова на основі твору монологу головного героя – Дівчинки.

Критерій: комунікативно-креативний

Показник: уміння доцільно висловлювати власну думку (комунікативна доцільність висловлювання).

Завдання. За поданим початком закінчи казку.

Мета: виявлення вмінь доцільно висловлюватися (комунікативна доцільність висловлювання).

Процедура виконання: Учням дається початок казки і пропонується її закінчити. Одночасно зазначається і граматичне та розвивальне завдання: використовувати питальні, розповідні, окличні речення та різні форми спілкування (діалог, розповідь з елементами діалогу, розповідь).

Чудодійна криниця

I група

Жили-були дід з бабою – старі-престарі. От пішов дід у степ на полювання. Ходив-ходив і нічого не вполював. Аж дивиться – криниця! Напився води і став молодим.....

Повернувся дід додому. Баба й каже:

– Хто ти, пане?

– Я дід, прийшов з полювання!

– Як ти став молодим?

– Напився води з криниці, що в степу знайшов. Ходімо, я тобі дорогу покажу!

Дід з бабою прийшли до криниці. Баба напилася води – і теж стала молодою. Говорить вона до діда:

– Діду, це ж диво!

Потім вони пішли до міста і розповіли всім людям похилого віку про чудодійну криницю. Усі старі люди стали молодими.

II група

.... Повернувся дід додому. Баба говорить:

– Діду, я тебе не впізнала!

Він тоді розповів усю пригоду. Пішла баба до криниці. Напилася тієї води чудодійної і теж стала молодою. Минув час. Народилося в них немовля. Стали вони жити гарно і щасливо.

III група

... Повернувся дід додому, а баба його і не впізнала. Розповів він бабі про чудодійну криницю і показав їй стежку до неї. Напилася баба води – теж стала молодою! Прожили вони з дідом щасливо ще одне своє життя.

Прикро, що така криниця є тільки в казці.

Показник: уміння творчо використовувати мовні та немовні форми спілкування.

Завдання 1.

Мета: виявити мовні засоби виразності у спонтанному розмовному мовленні учнів.

Процедура виконання. У процесі виконання учнями всіх попередніх завдань з розвитку розмовного мовлення зазначалося, які мовні засоби виразності вживали діти за схемою:

Мовні засоби виразності				
сила голосу	інтонація	темп	наголос	звертання

Завдання 2.

Мета: виявити наявність і доцільність використання немовних засобів виразності у спонтанному мовленні учнів.

Процедура виконання. Завдання виконується аналогічно до попереднього.

Запис і аналіз мовлення відбувається за схемою:

Немовні засоби виразності	Наявність	Доречно	Недоречно
Жести			
Рухи			
Міміка			
Пантоміміка			

Показник: дотримання етикетних норм відповідно до ситуації.

Завдання.

Мета: з'ясувати, які формули мовленнєвого етикету використовують учні у спонтанному розмовному мовленні.

Процедура виконання. Упродовж місяця проводилося спостереження за поведінкою учнів під час спілкування в різних ситуаціях, записувалося їх мовлення, зокрема формули мовленнєвого етикету.

Аналіз мовленнєвих висловлювань здійснювався за схемою:

Ситуації спілкування	Формули мовленнєвого Етикету	Самостійно	На запитання: «Що потрібно сказати?»
----------------------	------------------------------	------------	--------------------------------------

Відтепер розглянемо результати виконання учнями завдань за першим критерієм – когнітивним. Кількісну характеристику рівнів обізнаності учнів з чинниками культури мовленнєвого спілкування за – когнітивним критерієм подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати сформованості рівнів обізнаності учнів з чинниками мовленнєвої культури за когнітивним критерієм (констатувальний етап (у %))

Групи	Рівні	Показники			Х
		П 1	П 2	П 3	
ЕК	Високий	3,7	3,5	3,4	3,5
	Достатній	10,2	11,1	10,2	10,5
	Середній	36,5	36,4	33,8	35,6
	Низький	49,6	49,0	52,6	50,4
КК	Високий	4,5	4,8	4,9	4,7
	Достатній	10,0	9,7	10,9	10,2
	Середній	36,3	35,5	36,2	36,0
	Низький	49,2	50,0	48,0	49,1

Умовні скорочення:

П 1 – обізнаність із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.);

П 2 – обізнаність із мовними та немовними засобами спілкування;

П 3 – обізнаність із формулами мовленнєвого етикету;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів обізнаності учнів з чинниками мовленнєвої культури за когнітивним критерієм свідчить про домінування середнього (35,6 % в ЕК та 36 % в КК) та низького (50,4 % в ЕК та 49,1 % в КК) рівня. Високий рівень обізнаності учнів становив лише $\chi = 3,5$ % в ЕК і 4,7 % в КК. Середньостатистичне значення достатнього рівня становило 10.5 % в ЕК та 10,2 % в КК.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за когнітивним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником обізнаність із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.) (високий рівень: 3,7% в ЕК та 4,5% – в КК; достатній рівень: 10,2% в ЕК та 10,0% в КК). За показником обізнаність із мовними та немовними засобами спілкування був високий рівень в ЕК –3,5 та КК -4,8. При цьому переважав низький (49.0% в ЕК та 50.0% в КК) та середній (36,4% – ЕК та 35,5% – КК) рівень. Результати, одержані за показником обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, також засвідчили низькі результати (тільки 3,4% учнів були на високому рівні в ЕК та 4,9% – в КК; достатній рівень в ЕК становив 10,2%, у КК – 10,9%).

Розглянемо результати, отримані під час виконання завдань за другим критерієм – комунікативно-продуктивним (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

Результати сформованості рівнів використання чинників мовленнєвої культури за комунікативно-продуктивним критерієм (констатувальний етап (у %))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕК	Високий	4,9	7,3	5,1	5.1
	Достатній	8,1	7,7	7,6	7,8
	Середній	13,3	12,7	13,3	13,1
	Низький	73,7	74,3	74,0	74,0
КК	Високий	6,1	5,5	5,5	5.7

	Достатній	6,9	5,9	6,1	6,3
	Середній	13,5	14,1	14,1	13,9
	Низький	73,5	74,5	74,3	74,1

Умовні скорочення:

П 1 – наявність комунікативних якостей мовлення;

П 2 – уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності в спонтанному мовленні;

П 3 – уміння виділяти потрібні формули мовленнєвого етикету в процесі опрацювання літературних творів;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, з-поміж рівнів використання чинників мовленнєвої культури за комунікативно-продуктивним критерієм домінували низький (по 74.0% та 74.1% в обох групах) та середній ($\chi = 13,1\%$ в ЕК та $\chi = 13,9\%$ в КК). Високий рівень був притаманний, у середньому, тільки 5,1% учням експериментальної та 5,7% контрольної груп, достатній – у середньому 7,8% учням ЕК та 13,9% – КК.

Наявність комунікативних якостей мовлення було виявлено (П 1): 4,9% ЕК та 6,1% КК високого рівня; 8,1% ЕК та 6,9% ЕК достатнього рівня; 13,3% ЕК та 13,5% КК середнього рівня; 73,7% ЕК та 73,5% КК низького рівня). Важкими для виконання були уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності в спонтанному мовленні; (П 2) та уміння виділяти потрібні формули мовленнєвого етикету в процесі опрацювання літературних творів (П 3). За цими показниками високий рівень – 5,3% ЕК та 5,5% – КК (П 2), 5,1% – ЕК та 5,5% – КК (П 3). Достатнього рівня досягли лише 7,7% – ЕК та 5,9% – КК (П 2), у 7,6% – ЕК та 6,1% – КК (П 3); середнього 12,7% – ЕК та 14,1% – КК (П 2); в 13,3% – ЕК та 14,1% – КК (П 3); переважав низький рівень – 74,3% – ЕК та 74,5% – КК (П 2), 74,0% – ЕК та 74,3% – КК (П 3).

Розглянемо результати виконання завдань за третім критерієм – комунікативно-креативним (таблиця 2.3.).

Таблиця 2.3.

Результати сформованості рівнів умінь учнів за комунікативно-креативним критерієм (констатувальний етап (у %))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	

Продовження табл. 2.3.

ЕК	Високий	7,8	8,5	9,5	8,6
	Достатній	21,3	21,1	20,0	20,8
	Середній	40,2	39,1	39,8	39,7
	Низький	30,7	31,3	30,7	30,9
КК	Високий	7,9	8,6	9,6	8,7
	Достатній	18,0	17,0	17,0	17,3
	Середній	41,4	41,5	41,6	41,5
	Низький	32,7	32,9	31,8	32,5

Умовні скорочення:

П 1 – уміння доцільно висловлювати власну думку (комунікативна доцільність висловлювання);

П 2 – уміння творчо використовувати мовні та немовні форми спілкування;

П 3 – дотримання етикетних норм відповідно ситуації;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, з-поміж рівнів умінь учнів за комунікативно-креативним критерієм домінували середній (39,7% в ЕК та 41,5% в КК) та низький (30,9% – ЕК та 32,5% – КК) . Тільки 8,6% учнів ЕК та 8,7% КК досягли високого рівня. Достатній рівень становив 20,8% – ЕК та 17,3% – КК.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-креативним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було отримано за показником уміння доцільно висловлювати власну думку (комунікативна доцільність висловлювання) (високий рівень: 7,8% – ЕК та 7,9%

– КК). За показником уміння творчо використовувати мовні та немовні форми спілкування домінував достатній рівень (21,1 % – ЕК та 17,0 % – КК). Результати, одержані за показником дотримання етикетних норм відповідно ситуації свідчили про переваги середнього рівня (39,8% – ЕК та 41,6% – КК).

Загальні кількісні результати сформованості мовленнєвої культури учнями початкової школи в процесі літературного читання подано в таблиці 2.4.

Умовні скорочення:

К 1 – когнітивний критерій;

К 2 – комунікативно-продуктивний критерій;

К 3 – комунікативно-креативний критерій;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, високий рівень формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання було виявлено у 8,6% учнів ЕК та 8,7% – КК. Середньоарифметичне значення достатнього рівня дорівнювало 20,8% школярів ЕК та 17,3% дітей КК.

Таблиця 2.4.

Сформованість рівні мовленнєвої культури учнями початкової школи в процесі літературного читання (у %)

Рівні	Групи	Критерії (χ)			Х
		К 1	К 2	К 3	
Високий	ЕК	3,5	5,1	8,6	5,7
	КК	4,7	5,7	8,1	6,4
Достатній	ЕК	10,5	7,8	20,8	13,0
	КК	10,2	6,3	17,3	11,2
Середній	ЕК	35,6	13,1	32,7	29,5
	КК	36,0	13,9	41,5	30,5
Низький	ЕК	50,4	74,0	30,9	51,8
	КК	49,1	74,1	32,5	52,9

Середнього рівня на початку досягли 29,5% учнів ЕК та 30,5% учнів КК. Як бачимо, більшість учнів мали низький рівень формування мовленнєвої культури: $\chi = 51,8\%$ дітей в ЕК та $\chi = 51,9\%$ учнів у КК. Отже, одержані результати засвідчили недостатню роботу вчителів щодо формування мовленнєвої культури учнів, що й послугувало розробці експериментальної методики.

2.3. Поетапне впровадження методики формування мовленнєвої культури

Відповідно до викладених теоретичних позицій було розроблено модель експериментального навчання (див. модель 2.2.).

Як бачимо з моделі, експериментальна методика охоплювала три етапи. Метою **першого (когнітивно-репродуктивного)** етапу було формування мовленнєвої культури та збагачення мовлення учнів формулами мовленнєвого етикету.

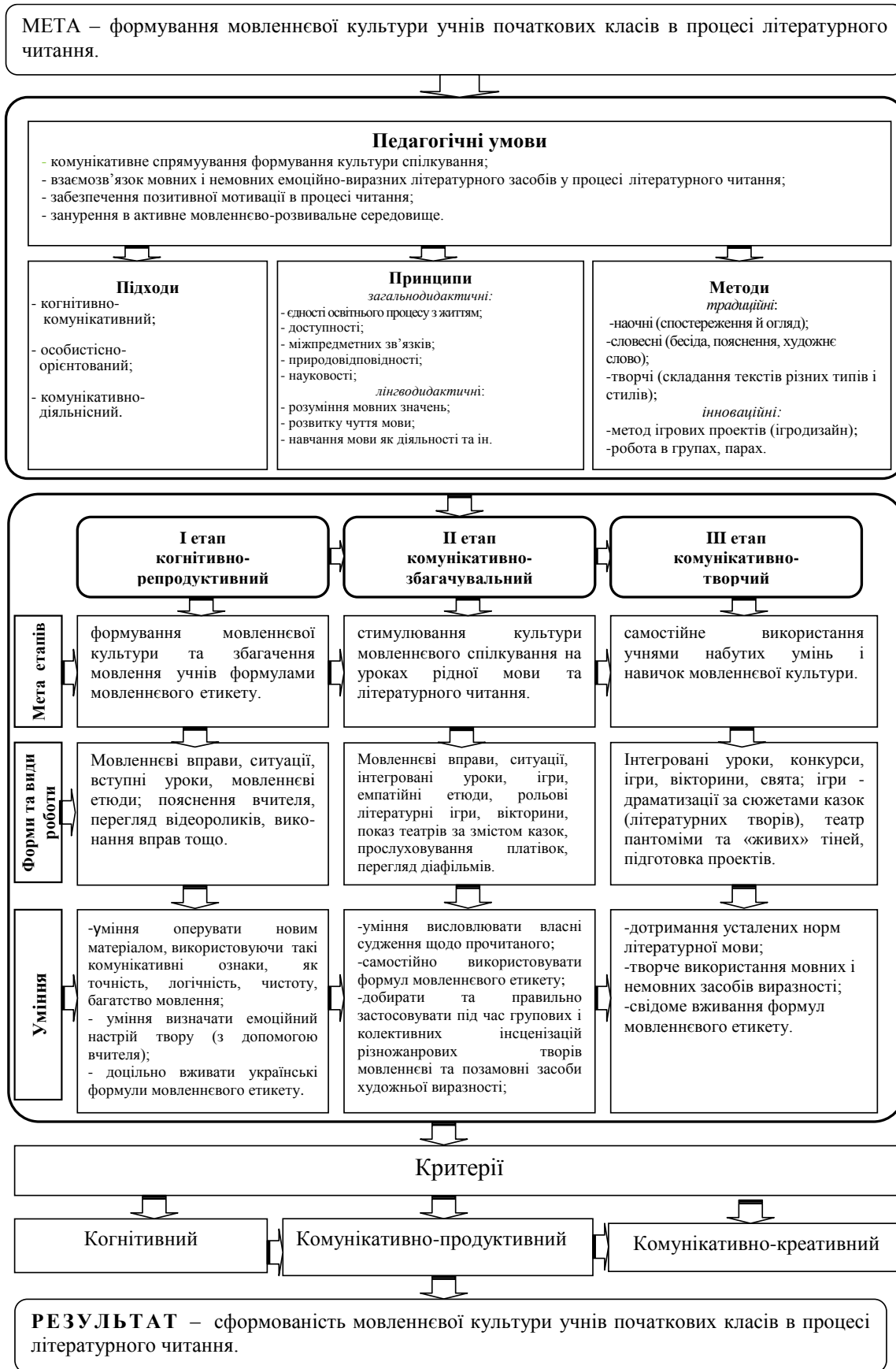
Змістовий аспект передбачав засвоєння правил культури спілкування, збагачення новими поняттями, засвоєння формул мовленнєвого етикету, мовленнєвих та немовленнєвих засобів виразності.

Форми та види роботи: мовленнєві вправи, ситуації, вступні уроки, мовленнєві етюди; пояснення вчителя, перегляд відеороликів, виконання вправ тощо.

На першому етапі реалізовувались такі педагогічні умови: комунікативна спрямованість формування культури спілкування; забезпечення позитивної мотивації в процесі літературного читання.

Метою **другого (комунікативно-збагачувального)** етапу було стимулювання культури мовленнєвого спілкування на уроках літературного читання та інтегрованих уроках (українська мова та літературне читання).

Змістовий аспект передбачав створення мовленнєвих ситуацій і самостійне використання учнями формул мовленнєвого етикету.



Модель 2.2. Модель формування мовленнєвої культури учнів початкових класів в процесі літературного читання.

Формами та видами роботи були: літературознавча бесіда, мовленнєві вправи, ситуації, рольові літературні ігри, словесне малювання, емпатійні етюди, літературні вікторини, конкурси, показ театрів за змістом казок, прослуховування платівок, перегляд діафільмів, міні-презентації, інтегровані уроки.

На цьому етапі реалізовувались такі педагогічні умови: комунікативна спрямованість формування культури спілкування; наявність позитивної мотивації в процесі літературного читання; взаємозв'язок мовних і немовних засобів спілкування у процесі літературного читання; забезпечення міжпредметної інтеграції.

Мета **третього (комунікативно-творчого)** етапу полягала в самостійному використанні учнями набутих умінь і навичок мовленнєвої культури в мовленнєво-комунікативній діяльності.

Змістовий аспект передбачав творче використання учнями набутих умінь і навичок мовленнєвої культури.

Основними формами та видами роботи, що сприяли реалізації мети цього етапу, були інтегровані уроки, уроки-інсценізації, конкурси, ігри за змістом художніх творів, вікторини, свята, покази драматизації, театру пантоміми та «живих» тіней, підготовка проектів.

Зауважимо, що на третьому етапі реалізовувались усі визначені нами педагогічні умови.

Опишемо змістовий аспект формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання на кожному етапі.

Безпосередньо формувальному етапу експериментальної методики передував підготовчий етап, метою якого було створення тематичного словника формул мовленнєвого етикету, мовленнєвих штампів, реплік та підготовка вчителів експериментальних класів до роботи за розробленою методикою.

Було складено тематичний словник мовленнєвих штампів, реплік, формул мовленнєвого етикету, які ми вводили поступово у словник дитини й

активізували у процесі експериментальної роботи (див. додаток Д).
Проілюструємо прикладами.

«Ситуація подяки»

Формули мовленнєвого етикету і ситуації спілкування: дякую; дякую, ви дуже люб'язні; спасибі, ви так багато зробили для мене; дякую тобі (вам) за..., щиро дякую; спасибі; від душі дякую тобі (вам) за...; сердечно дякую тобі (вам) за...; я вдячний(-а) тобі (вам); я вдячний(-а) тобі (вам) за те, що...; як я тобі (вам) вдячний(-а); я тобі (вам) надзвичайно вдячний(-а); я тобі (вам) вдячний(-а) за те, що...; я хочу подякувати вам за...; я тобі (вам) настільки вдячний; як би ви знали, як я вам вдячний(-а); я буду тобі (вам) дуже вдячний(-а); не варто; нема за що; яка може бути подяка; ну, що ви, не варто; ну, що ви, дрібниці; прошу; на здоров'я.

«Ситуація вибачення»

Формули мовленнєвого етикету: вибачте; вибачте, будь – ласка; вибачте, що потурбував; вибач, будь ласка, я ненавмисне; вибач мені, будь ласка, я не хотів(ла); даруйте мені; пробач(-те) мені, будь ласка; вибач(-те), будь ласка, за те, що тебе (вас) турбую; прошу вибачення; перепрошую; прийміть мої вибачення; дозвольте вибачитись перед вами, попросити пробачення; я хотів(ла) би попросити у вас вибачення; я хочу вибачитись (перед вами); я повинен(на) попросити у тебе (у вас) пробачення; якщо ти (ви) можеш(-те), вибач(-те) мені; не сердься на мене. Реакції-відповіді: будь ласка; (я) приймаю твої (Ваші) вибачення; ну, що ти (Ви); нема за що вибачатись; які дрібниці; це дрібниці; ну добре; гаразд.

«Ситуація звертання, привертання уваги»

Формули мовленнєвого етикету і ситуації спілкування: пробачте; вибачте; перепрошую; вибачте, що турбую (вас); вибачте, що потурбував(-ла); вибачте, дозвольте ввійти; вибачте, будь ласка, ви не підкажете; вибачте, не могли б ви сказати, де розміщений... (коли відчиняється...); скажіть, будь ласка; вибачте, ви не знаєте...; вибачте, ви не скажете...; вибачне, не могли б ви сказати...; будьте ласкаві; будьте люб'язні; ви не можете (сказати); не могли б ви; вам не важко;

можна (дозвольте) вас спитати; можна вас (тебе) на хвилинку; слухаю (вас); я вас (тебе) слухаю; чим можу бути корисним; я до ваших послуг.

Було проведено методичний семінар з учителями початкових класів (в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти). Його метою була підготовка вчителів експериментальних класів до роботи за розробленою методикою.

Наводимо орієнтовний план роботи семінару

«Формування культури мовлення учнів початкової школи на уроках літературного читання» (3 дні, 24 години)

Теми лекцій: 1.) Сутність, мета і завдання курсу «Формування культури мовлення учнів початкової школи на уроках літературного читання»; 2.) Формування в молодших школярів культури спілкування; 3. Основні комунікативні ознаки культури мови; 4.) Ознайомлення учнів початкових класів з формулами мовленнєвого етикету; 5.) Вплив літературного читання на формування мовленнєвої культури учнів.

Проілюструємо прикладом.

Тема. Формування в молодших школярів культури спілкування.

Мета: ознайомити педагогів із уявленнями про культуру мовлення й етику спілкування, які необхідно формувати в учнів.

Під час лекцій було розглянуто такі питання: «Етика мовного спілкування», «Невербальні засоби комунікації», «Методика формування навичок культури спілкування в учнів на уроках літературного читання». Особлива увага педагогів зверталася на важливість засвоєння основних правил культури спілкування. Було з'ясовано методи, прийоми роботи над засвоєнням слів ввічливості.

Самостійна робота вчителів, домашнє завдання, запитання для самоконтролю містили такі письмові творчі завдання:

1. Складіть блок-схему орієнтовної структури проведення спрямованого на формування культури мовлення.

2. Підготуйте повідомлення на тему «Виразність як ознака культури мови».

3. Напишіть творчу роботу, есе на тему «Які уявлення про культуру мовлення й етикету спілкування необхідно формувати в учнів».

4. Наведіть приклад ситуації, у якій учні могли б застосувати свої знання про етику мовного спілкування.

Запитання для самоконтролю:

1. Що таке мовленнєва культура? Які уявлення про мовленнєву культуру мають бути сформовані в учнів початкових класів?

2. З якими формами мовлення ознайомлюються учні?

3. Чи кожна людина може оволодіти високою культурою мовлення і культурою спілкування?

На практичних заняттях педагоги вправлялись у застосуванні своїх знань про етику мовного спілкування, а саме: вживанні формул мовленнєвого етикету у спілкуванні, вміння використовувати невербальні засоби комунікації. Ми намагалися якнайактивніше використовувати прогностичні ідеї, новаторські пошуки, авторські надбання педагогів. Також для вчителів були запропоновані такі практичні завдання: визначити коло проблем, на які може натрапити вчитель у роботі над засвоєнням основних правил культури спілкування під час опрацювання літературних творів; визначити основні педагогічні умови, які сприятимуть ефективному формуванню мовленнєвої культури учнів у процесі літературного читання. Так, основними проблемами педагоги вважають недостатність методичної літератури, яка допомагала б їм у роботі з учнями над формуванням мовленнєвої культури засобами літературних творів.

На семінарі-практикумі вчителі одержали методичні рекомендації щодо роботи над формуванням культури мовлення учнів на уроках літературного читання, зокрема планування на півріччя або чверть; поповнили свій методичний арсенал наочним матеріалом; здійснили підбір методичної літератури для себе і для учнів.

З учителями шкіл було проведено такі форми роботи: лекції; міні-доповіді

(тези, есе); бесіди; тестування; дискусії «За круглим столом»; семінари з тем: «У чому виявляється національно-культурна специфіка мовленнєвого етикету?», «Невербальні засоби українського комунікативного етикету», «Позичаємо свого досвіду».

Опишемо детальніше зміст роботи на кожному етапі експериментального навчання. Започатковуючи експериментальне дослідження на **першому (когнітивно-репродуктивному) етапі**, ми розробили систему ігрових мовленнєвих вправ та ігрових мовленнєвих ситуацій з метою прищеплення школярам культури спілкування; творчого використання мовних і немовних засобів виразності; свідомого вживання формул мовленнєвого етикету. Ми намагались організувати навчальний процес таким чином, щоб знання, отримані учнями на уроках рідної мови, використовувались ними в процесі літературного читання.

Під системою вправ ми розуміємо організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку наростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру існуючих актів мовлення [57, с. 31]. Натомість мовленнєві вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування (В. Царькова), коли діти здійснюють акт мовленнєвої діяльності. На першому етапі учням було запропоновано композиційні вправи. Ці вправи передбачають самостійне конструювання школярам висловлювань з опорою на мовний матеріал і мають повністю продуктивний характер.

Проілюструємо прикладом.

Завдання 1. Назвіть ситуації, в яких уживаються такі звертання:

1) Перепрошую Вас. 2) Юначе! 3) Панове! 4) Вибачте, я недочув.

Завдання 2. Кому і в якій ситуації ви скажете:

1. Оце так зустріч! 2. Скільки літ, скільки зим! 3. Що змусило Вас прийти до мене? 4. Як добре, що Ви прийшли. 5. Краще пізно, ніж ніколи. 6. Даруйте, що змусив вас чекати. 7. Перепрошую, що прийшов без попередження. 8. Коли ми зустрінемося? 9. Ви не зайняті сьогодні? 10. Домовилися. Обов'язково прийду.

11. На жаль, не зможу. 12. Навряд чи.

Складіть три-чотири діалоги з наведеними репліками.

Під час першого етапу дослідження учням рекомендували здійснити аналіз художнього твору за допомогою запитань, які передбачали вільне конструювання відповідей. Пропонуючи учням запитання, намагалися спрямовувати увагу школярів саме на художні засоби, які використовує автор для передачі настрою, спонукали не тільки відтворювати текст, а й міркувати над ним.

Проілюструємо прикладом.

Так, аналізуючи поезію Я.Щоголева «Осінь», учні зачитують першу строфу: *Висне небо синє, синє, та не те; світить, та не гріє сонце золоте.* Учитель запитує учнів: «Які рядки здалися вам найбільш яскравими в цій строфі, ніби ожили перед вами, стали відчутними образами? Які образи?» (*Небо та сонце*).

Учням пропонувався прийом читання тексту під «лінгвістичним мікроскопом» (термін М. Шанського), який зосереджує увагу на художніх засобах, суто авторських словах, формує вміння розпізнати їх, виділяти зі словесно-художньої тканини всього твору.

Проілюструємо прикладом.

У процесі аналізу вірша М.Рильського «Зимовий ранок» читали кожен строфу під «лінгвістичним мікроскопом», зупиняючись на висловах «*дрімає білий ліс*», «*місяць... алмази сипле*», «*сиві хмароньки дивуються*», «*ліс бачить крізь сон*», «*ліс шепче... казки*», щоб пояснити ці образи з погляду їх семантичного наповнення. Учитель допомагав учням усвідомити роль художніх засобів. Пояснювали, що автор за допомогою перенесення значення неживих предметів на живі «оживляє» природу, а тому образи лісу, місяця, хмароньки постають у нашій уяві живими та казковими.

Під час першого етапу експериментального дослідження учням пропонувалися низка ігор на розвиток уміння висловлювати свою думку; добирати слова та пояснювати їх зміст. Проілюструємо прикладами.

Гра «Словесне малювання».

Мета: розвивати вміння учнів висловлювати свою думку, описувати зображення з використанням образної лексики.

Матеріал: зображення весняного пейзажу.

Хід гри: учні розглядали представлену картину, після цього намагалися словами передати те, що на ній зображено. Наведемо кілька прикладів відповідей учнів.

Катя: На картині зображено найкращу пору року – весну. Природа вже прокинулася від зимового сну. Яскраве сонечко зігріває землю своїми теплими промінчиками. Де-не-де ще видніються островці снігу, але з-під нього вже тягнуться до сонечка перші весняні квіточки – проліски. Все навкруги оживає.

Павлик: Прийшла весна, і навкруги все прокинулося, забуяло. Застрибали сонячні промінчики між гілками дерев, весело задзюрчали струмочки, усміхнувся перший пролісок. Все живе на землі спішило привітати весну.

Гра «Скажи навпаки».

Мета: розвивати вміння учнів добирати слова, протилежні за значенням.

Хід гри: вчитель каже слово, а учні добирають до нього протилежне за значенням.

Малий –	Лівий –	Білий –
Великий –	Хворий –	Товстий –
Ворог –	Легкий –	Молодий –

Гра «Фантазія».

Мета: розвивати вміння учнів виявляти порівняння, пояснювати їх зміст та добирати порівняння до поданих слів на основі образів, створених у дитячій уяві.

Завдання: учням необхідно прочитати та пояснити дані порівняння, а також дібрати до поданих слів свої.

Весела, як весна.

Гарна, як калина в лузі.

Працьовита, як бджола.

Тепле, як сонечко.

Сильний, як...

Холодна, як...

Солодкий, як...

Волошка, як...

Калина, як...

Матуся, як...

Зауважимо, що на першому етапі формували первинні мовленнєві вміння, пов'язані з вимогами до культури мовлення: слухати і розуміти українське мовлення, вимовляти слова згідно з чинними орфоепічними нормами сучасної української мови, одночасно засвоюючи не лише вимову слова, а й лексичне значення, зв'язувати з іншими словами, тобто оволодівати правильністю мовлення (орфоепічною, граматичною), передбачалось засвоєння правил культури спілкування, збагачення новими поняттями, а також на меті було - формувати первинні вміння оперувати новим матеріалом, використовуючи такі комунікативні ознаки, як точність, логічність, чистоту, багатство мовлення.

Для цього використовували перетворювальні (трансформаційні) вправи, редагування мовних одиниць (словосполучень, речень, текстів). Шляхом поступового оволодіння мовленнєвими вміннями учні засвоювали вимоги до нормативного спілкування, підвищували змістовність, зв'язність висловлювання.

Для формування вміння слухати й розуміти мовлення застосовували уроки з «мультимедійною підтримкою». Це форма організації навчального процесу, де засоби мультимедіа використовуються епізодично, для посилення навчального ефекту. Впродовж першого етапу навчання використовували такі мультимедійні засоби навчання, як «Аліса вивчає українську мову». Для правильної вимови слів, формування орфоепічних навичок використовували «Грамотійка та її друзі» та «Тренажер грамотності». Діти повторювали слова, визначали особливості наголосу, будували тексти з визначеними словами. Для засвоєння правил культури спілкування використовували навчальні мультфільми «Уроки ввічливості тітоньки сови». Під час роботи з цими мультимедійними засобами навчання діти ознайомлювалися з основними

нормами мовленнєвого етикету.

Оскільки об'єктивна оцінка рівня інтонаційної виразності мовлення є досить складною, ми зосередили свою увагу на володіння третьокласниками засобами зовнішньої виразності (жести, міміка, пантоміміка тощо). Для цього з науково-методичної літератури (Л. Артемова, Н. Водолага, Г. Полозова, Л. Фурміна, М. Чістякова, Р. Чумічова та ін.) нами були зібрані, структуровані та використані спеціальні ігри, завдання і вправи (етюди). Охарактеризуємо їх більш детально. Для оволодіння жестами використовували такі вправи: «Зачарована дитина» (на всі запитання учень відповідає жестами); «Ось який він» (учень жестами «описує» речі – великі, малі тощо); «Дружна сімейка» (учні жестами відображують різні дії: шують, в'яжуть тощо). Для оволодіння мімічними засобами виразності використовували такі вправи: «Уяви собі, що ти з'їв (кислий лимон, солодку цукерку тощо)», «Покажи, що ти зрадив (злякався, здивувався тощо)». Учням також пропонувалося виконати завдання:

- а) подивитися один на одного і визначити настрій товариша; подивитися вдома в обличчя мамі, татові, іншим родичам і розповісти потім про їхній настрій;
- б) розглянути фотографії, ілюстрації в книжках, де зображені люди в різних емоційних станах (радість, сум, гнів тощо) і визначити їх за зовнішніми проявами, а саме: нахмурені брови, стиснуті губи – незадоволення, гнів; опущені вії, зморшки на лобі – сум; примружені очі, дрібні зморшки біля очей, розведені губи – сміх, радість тощо.

У процесі експерименту ми вважали за необхідне забезпечити позитивну мотивацію в учнів у процесі літературного читання. Мистецтво слова справляє величезний вплив на емоційну сферу дитини, її почуття. У процесі читання учень розкриває своє емоційне ставлення до фактів, подій, героїв твору. Художній образ допомагає дитині прожити разом з героєм частину його життя, перейняти його почуття.

На уроках з літературного читання використовували прийоми, спрямовані на аналіз засобів виразності мови літературних героїв. Учням задавали

запитання: «Яким голосом говорить герой?», «Який настрій у героя?», «Як ти про це дізнався?» та ін.

Під час розгляду ілюстрацій до змісту художніх творів звертали увагу на передачу емоцій героїв за допомогою засобів виразності, запитуючи учнів: «Як ти здогадався, що персонаж сумує (радіє, злякався та ін.)?», «Про що говорять очі, усмішка персонажа?», «Яким голосом він говорить?».

У процесі аналізу художніх творів використовували наочність – піктограми, на яких подані схематичні зображення мімічних і пантомімічних засобів виразності, а також схематичні зображення інтонаційних засобів виразності: тембр, темп, гучність.

Учням пропонували низку імітаційно-ігрових вправ, мета яких збагатити знання учнів про засоби виразності емоцій за допомогою інтонаційних (тембр, темп, гучність) і немовних (міміка, пантоміміка) засобів виразності.

Проілюструємо прикладами.

Вправа «Повтори фразу».

Мета: збагатити знання учнів про засоби виразності.

Процедура виконання. Учням пропонується пригадати знайомі їм художні твори і передати їх зміст, проговорюючи слова персонажа відповідним голосом.

На кожному уроці з літературного читання і в індивідуальних розмовах з учнями звертали їхню увагу на виразність мовлення, інтонацію, жести, рухи, міміку. Наголошували на тому, що інтонацією можна образити людину, а можна втішити, зробити їй приємно. Для цього проводили мовленнєві вправи «Скажи лагідно» (тихо, голосно, радісно, весело), «Дзеркало» (діти мімікою передавали різний настрій виразом обличчя), «Мавпочки» (імітація немовних засобів виразності). Створювали мовленнєві ситуації, які вимагали від дітей у розмові використовувати мовні і немовні засоби виразності.

Вправа «Мій настрій».

Мета: вчити учнів описувати свій настрій, розпізнавати настрій інших учнів, стимулювати емпатію.

Процедура виконання. Учням пропонувалось розповісти іншим про свій настрій (вранці, вдень, увечері і т.ін.), намалювати свій настрій, запитати в інших учнів про їхній настрій.

Вправа «Передай почуття».

Мета: вчити дітей передавати певне почуття з допомогою міміки, жестів, дотиків по колу; після цього обговорити, яке почуття передавалось, у кого вийшло краще.

З метою закріплення формул мовленнєвого етикету застосовувалися такі види роботи, як мовленнєві вправи, мовленнєві етюдита ігри.

Проілюструємо прикладами мовленнєвих вправ.

Вправа «Підкажи слово».

Мета: виявити знання учнів щодо формул мовленнєвого етикету.

Процедура виконання. Учитель пропонує послухати розповідь про дівчинку Яринку, яка забула всі «хороші і добрі» слова, які потрібно було казати їй упродовж дня, і підказати їй потрібні слова.

Читає розповідь.

Прокинулась Яринка рано-вранці, зайшла на кухню, побачила маму, тата і бабусю. Подивилася на них і забула, що потрібно було сказати... (Доброго ранку). Постояла Яринка мовчки і протягнула мамі ніжку, щоб вона застібнула сандалію: «На, застібни», – промовила дівчинка. Мама застібнула, Яринка мовчки пішла в умивальну кімнату. Які слова повинна сказати дівчинка мамі? (Будь ласка, дякую).

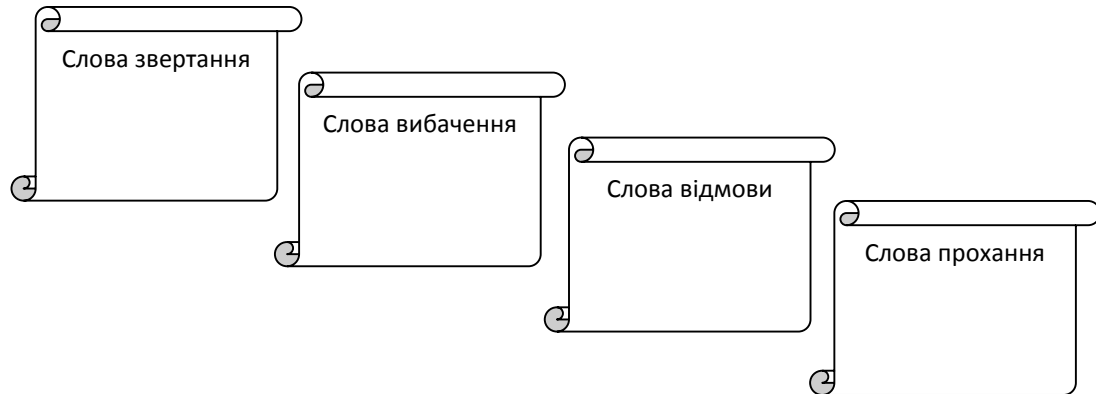
У цей день Яринчина бабуся святкувала день народження. Дівчинка вмиласть, одяглась і подумала: «Треба зайти до бабусі». Постукала в двері, зайшла, подивилася на бабусю і мовчки постояла. Бабуся запитала в дівчинки: «Яриночко, ти щось хотіла мені сказати?» – «Забула я», - відповіла дівчинка. Які слова забула Яринка?

Вправа «Чи ввічливий ти українець?».

Мета: виявити знання учнів щодо формул мовленнєвого етикету.

Процедура виконання. Учитель пропонує учням заповнити листи-грамоти.

Листи-грамоти



На першому – когнітивно-репродуктивному – етапі було проведено низку інтегрованих уроків із формування мовленнєвої культури і літературного читання, спрямовані на збагачення знань та словника учнів щодо формул мовленнєвого етикету, мовних і немовних засобів спілкування, виховання позитивних мотивів мовленнєвої взаємодії учнів.

Проілюструємо фрагментом інтегрованого уроку.

Тема. Розвиток уміння спілкуватися.

Мета. Розвивати поняття «мовний етикет», «мовець», уточнити уявлення учнів про слова мовного етикету, скласти пам'ятку для культурного співрозмовника; виховувати уважність до співбесідника.

Обладнання: таблиця «Слова ввічливості»

Хід уроку

1. Організаційний момент

– Станьте, діти, всі у коло,

Щиро посміхніться.

І усмішкою з сусідом

Щедро поділіться!

Учні читають хором із дошки девіз години спілкування:

Спілкуватись будеш вчитись,

Щоб ніколи не сваритись!

Отож, як ви гадаєте, якою буде тема нашої години спілкування? (Відповіді дітей).

Порівняйте свої припущення із записом на дошці: «Розвиток уміння спілкуватися».

– Сьогодні ми познайомимось із поняттям «мовний етикет», пригадаємо, кого називають «мовцем» і яких правил йому варто дотримуватись під час спілкування. А ще ми разом складемо «Пам'ятку для культурного співрозмовника».

Отже, тему і завдання ми всі вже знаємо,

Й до роботи дружно всі класом приступаємо.

1. Робота над темою.

А навіщо все це знати?

Може хтось нам розказати?

Отож, пропоную вам перше завдання.

Мабуть, вам не раз доводилось чути слово «етикет». Давайте поміркуємо, що це слово означає? (Відповіді дітей).

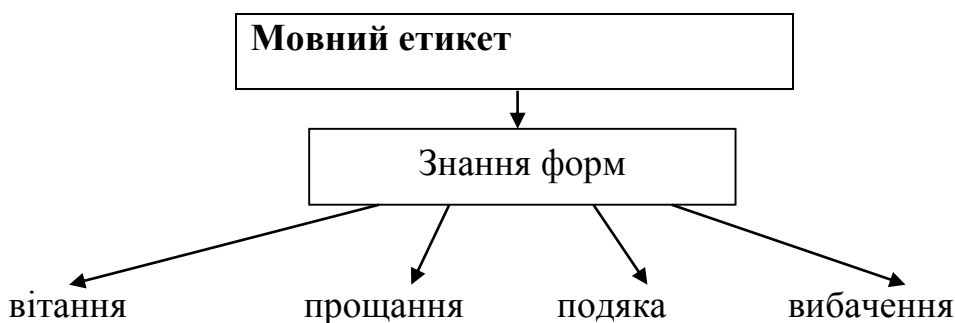
На дошці з'являється слово «етикет» (Учні зачитують визначення слова у словнику).

– Ну, а що таке «мовний етикет»? (Відповіді дітей).

Учитель на дошці пише словосполучення «мовний етикет» і уточнює його значення.

«Мовний етикет» – знання й активне вживання чемних форм вітання, прощання, подяки, вибачення.

1. Складання асоціативного куща « Мовний етикет».



2. Робота в групах.

– Зараз в групах попрацюємо,

Дружно пригадаємо

Слова подяки і вітання,

Вибачення і прощання.

Лідерів ви обирайте,

Працювати починайте.

Учитель розподіляє учнів на групи. Учасники I групи одержують завдання пригадати форми вітання: II – подяки; III – вибачення; IV – прощання.

Діти працюють у групах. Після закінчення роботи зачитують слова. Діти з інших груп за необхідності доповнюють відповіді.

Після звіту груп учитель вивішує на дошці таблицю «Слова ввічливості».

Вітання	Подяка	Вибачення	Прощання
Доброго дня!	Спасибі!	Вибач(те)!	До побачення!
Добридень!	Дякую!	Пробач(те)!	До зустрічі!
Доброго ранку!	Щиро вдячний!	Простіть!	Нехай щастить!
Добрий вечір!	Дуже вдячний!	Даруйте!	Бувайте здорові!
Здрастуй!		Перепрошую!	Будь здоров!
Здрастуйте!		Прошу вибачення!	Прощайте!
Привіт!			

Тепер виконаємо **друге завдання**.

Давайте поміркуємо, хто такий «мовець»?

Діти думають, відповідають.

Зчитують визначення слова «мовець» із тлумачного словника.

«Мовець» – той, хто користується мовою.

А коли розмовляють кілька осіб водночас, як їх називають?

Учитель на дошці пише слово «співрозмовники».

Переходимо до **третього завдання**. Давайте разом пригадаємо, як слід поводитись під час розмови.

Діти в групах пригадують ті правила, яких слід дотримуватися під час спілкування. У результаті спільної роботи з'являється пам'ятка (див. Додаток Е).

3. Робота з підручником.

Прочитайте казку «Лисичка і журавель». Розіграйте діалоги, коли Лисичка та Журавель запрошували одне одного в гості. Придумайте свої варіанти запрошення в гості, використовуючи в мовленні ввічливі слова.

Отже, на першому етапі експериментальної методики були реалізовані такі педагогічні умови: комунікативне спрямування формування культури спілкування; забезпечення позитивної мотивації в процесі літературного читання.

Реалізація завдань **другого, комунікативно-збагачувального етапу** навчання здійснювалася на уроках літературного читання, уроках роботи з навчальною книжкою та інтегрованих уроках. Під час дослідного навчання застосовувалися розроблені нами імітаційно-ігрові та творчі вправи, які використовувалися в процесі підготовки учнів до театралізованих ігор, інсценувань тощо. Перша група вправ базується на механізмі наслідування учнями виразності мовлення вчителя («Впізнай за голосом», «Скажи, як я», «Покажи, як я» тощо). Друга група (творчі вправи) передбачала вдосконалення умінь та формування навичок самостійного пошуку й застосування учнями засобів виразності («Скажи голосом людини, яка зображена на малюнку», «Покажи, що ти відчуваєш», «Стеж за мовленням» тощо).

Наведемо приклади вправ.

Вправа «Впізнай за голосом».

Процедура виконання. Учитель пропонує послухати репліку відомого учням літературного героя і визначити, які емоції виражені в ній. Потім необхідно повторити фразу.

Вправа «Покажи, що ти відчуваєш».

Процедура виконання. Учням пропонують за допомогою міміки показати, що вони відчувають, коли світить сонце; на вулиці мороз; побачити веселку; побачити великого страшного звіра і т. ін.

Вправа «Що відчуває персонаж, який зображений на ілюстрації?».

Процедура виконання. Учні розглядають у підручнику зображення літературних героїв до творів: К. Перелісної «Осінні танці», А. Дімарова «Для чого людині серце» [244, с.63], Ю. Ярмиша «Місто дружніх майстрів» [244, с.73], В. Нестайка «Суд у цирку» [244, с.78], Т. Коломієць «Березень». Вони повинні визначити емоційний стан персонажів, спираючись на позамовні засоби виразності (жести, міміку). Після цього діти підтверджують свої міркування з опорою на текст.

У нашому дослідженні педагогічна умова – взаємозв'язок мовних і немовних емоційно-виразних засобів у процесі літературного читання – реалізується під час застосування мовленнєвих вправ, згідно з якими учні спілкуються з однолітками та вчителем, поєднуючи мовлення з мімікою та жестами; у процесі аналізу художніх творів використовували наочність – піктограми.

Наведемо приклад.

Вправа «Скажи, як я».

Процедура виконання. Учням пропонується прочитати вірш і визначити його емоційне забарвлення, сказати, які слова, словосполучення в тексті допомагають зрозуміти настрій поезії. Крім того, школярі виконували такі завдання: підібрати піктограму, яка відповідає емоційному забарвленню вірша; передати емоції за допомогою міміки та жестів.

Дітям також запропонували ігри, спрямовані на формування вмінь використовувати невербальні засоби виразності. Проілюструємо прикладами ігор.

Гра «Відгадай, чим ми займаємося».

Мета: формувати вміння учнів користуватися мімікою і жестами.

Хід гри: один учень виходить з класу, решта дітей домовляються між собою, яку роботу вони будуть «виконувати». Наприклад, шити, копати, малювати, грати на скрипці і т. ін. Коли учень заходить у клас, інші промовляють:

Що роблю я, не скажу,

Я скоріше покажу.

Після цього гравець повинен відгадати, чим займаються діти.

Гра «У кого який настрій?»

Мета: навчити розпізнавати різні емоційні стани, розвивати вміння використовувати міміку та жести.

Матеріал: картинки із зображенням квіточок, які мають різний настрій (веселі, сумні, налякані, здивовані, сердиті).

Хід гри: учні уважно розглядали всі картинки, а потім зображали на своєму обличчі схожий настрій. Кожен учасник пропонував свій варіант, а інші учні відгадували, який настрій зображує дитина. Виграє той, хто зробить це краще за всіх.

Найважчим виявилось для учнів зобразити здивування та переляк.

Гра «Сценка» (для групової роботи).

Мета: розвивати вміння учнів працювати в групах, а також уміння застосовувати невербальні засоби виразності.

Хід гри: діти об'єднувалися в групи і домовлялися, уривок якої казки покажуть класу. Тихенько й швидко розподілили ролі. Завдання полягало в тому, щоб показати уривок без використання слів. Інші групи повинні були здогадатися, з якої казки цей уривок.

Учні використали уривки з казок «Їжак та заєць», «Лисичка і Журавель», «Лисиця та рак».

Засобами формування мовленнєвої культури на означеному етапі були твори художньої літератури. Методами та прийомами роботи виступили: лексичні вправи, дидактичні словесні вправи та ігри («Схожі слова», «Цікаві вірші», ігрові вправи «Опиши героя казки», «Слова-вороги», «Слова-приятелі», «Продовж ряд»), інсценування казок, оповідань, проектування, коментоване

малювання, «поетична майстерня», словесне малювання за змістом художнього твору.

Словесне малювання розвивало уяву дітей, учитель використовував прийом ілюстрування тексту (розглядання готових ілюстрацій, словесний супровід). Наприклад, після аналізу на уроці вчителем змісту поезій (А. Качан «Біля тихого Дунаю», українська народна пісенька «Два півники», С. Жупанина «Сім вітрів», М. Сингаївського «Вийшов травень з лісу») ми пропонували учням гру «Художники». Уявіть собі, що ви художники. Яку картину ви намалюєте до першої строфи? Які фарби використаєте? Чим цей малюнок відрізнятиметься від малюнка до другої строфи? Що домалюєте? та ін.

Одним із завдань засвоєння правил культури спілкування молодших школярів було поповнення їхнього словникового запасу формулами українського мовленнєвого етикету. Для ефективного засвоєння формул мовленнєвого етикету використовувалися таблиці слів для запам'ятовування. Наприклад, під час вивчення слів вітання учням пропонувалося подивитися на таблицю, запам'ятати слова та придумати з ними речення.

Вивчення слів українського мовленнєвого етикету дало змогу виховати в учнів увагу до слова, повагу до людей і до самих себе.

Проілюструємо фрагмент уроку на ознайомлення учнів зі словами вітання.

1. Розповідь учителя про формули вітання в різних народів (додаток К).
2. Бесіда з учнями.

Учні запитували: «А як вітаєтесь ви?», «Чи завжди для привітання достатньо використати слово «привіт!»?», «Чи однаково слід вітатися з друзями, вчителем, старшими людьми?», «Які слова вітання вживають українці на Різдво, Великдень, Водохреща, у неділю?»

1. Розповідь учителя: «Традиція вітатися прийшла до нас із Стародавнього Єгипту. Люди, які зустрічалися, вітаючи один одного, піднімали праву руку на рівень плеча, відкритою долонею вгору. Це означало: «У мене немає ні каменя, ані списа, немає й кийка, я не озброєний, іду з миром». Але хоч би якими різними були національні традиції, міжнародний етикет вітання

приблизно однаковий. Люди, зустрічаючись, у різній формі, різними засобами бажають один одному доброго ранку, доброго дня, доброго вечора, успіхів у праці, доброго здоров'я, добробуту, щастя. Не відповісти на вітання в різні часи в усіх народів вважалося невихованістю та неповагою».

2. Вправа «Із народної скарбнички».

Учням роздавали індивідуальні картки зі змістом тексту «Як віталися в Україні» (додаток К) і пропонували інструкцію: «Прочитайте текст та перекажіть його».

3. Вправа «Читайте та не забувайте».

Учитель малював на дошці таблицю «Вітатися можна так...».

До таблиці вписував формули вітання українського народу (Доброго ранку! Добридень! Здрастуйте! Вітаю! Здоровенькі були! Моє Вам вітання! Моє Вам шанування! Як поживаєте? З приїздом Вас. Щире вітання! Слава Ісусу Христу!). Учні зачитували кожний вираз уголос по черзі, потім учитель витирав запис із дошки, учні повторювали слова з пам'яті.

4. Вправа «Слова-вітання, слова-побажання в казках».

Учнів запитували: «Чи любите ви читати казки?», «Які українські народні казки вам відомі?». Після цього їм пропонувалось завдання: «Прочитайте уривки українських народних казок «Котигорошко», «Лисичка-сестричка», «Про бідного чоловіка і воронячого царя». Знайдіть слова-вітання, слова з побажанням щастя, здоров'я, успіхів у житті та праці.

Для стимулювання культури мовленнєвого спілкування учням пропонували завдання.

Завдання 1. Пригадайте, хто з літературних героїв, на вашу думку, недостатньо володів культурою спілкування? З цією метою ми використовували приклади спілкування літературних персонажів між собою з творів І. Січовика «Мова», В. Нестайка «Суд у цирку», К. Коллоді «Пригоди Пінокіо», А. Ліндгрена «Про Карлсона, що живе на даху» та ін.

Такого типу завдання в експериментальних класах ми використовували на багатьох уроках; їх кількість була різною, залежно від рівня складності. Вони

сприяли засвоєнню теоретичного матеріалу, розвитку навичок користуватися формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування, засобами невербального спілкування, формуванню культури спілкування.

Цей етап характеризувався посиленням взаємодії літературної і мовленнєвої діяльності. Проводились інтегровані уроки з літературного читання та української мови, на яких знайомили дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, вчили учнів усвідомлювати ідею та зміст твору, характеризувати дії головних героїв; збагачували словник учнів образними виразами, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету.

Проілюструємо фрагментом інтегрованого уроку.

Урок-подорож «У Казковому лісі».

Сьогодні ми з вами завітаємо в гості до нідерландської народної казки «Лис, цап і мішок моркви». Подорож наша проляже через Казковий ліс. Ось – карта нашої подорожі (Додаток Л).

Зупинка перша – Заплутані стежинки.

Правильну стежку знайде той, хто вибере з переліку ознаки казки. Разом дружно допоможемо тим, які не зможуть впоратися із завданням. Отже, давайте пригадаємо, які ж є ознаки казки?

Зупинка друга – Струмок Характерів.

- У казках тваринам приписують сталі ознаки характеру. Наприклад, лисичка – хитра, зайчик – боягузливий, вовк – хитрий, осел – упертий, змія – мудра та ін.

- Як називається частина мови, якою характеризуються герої казок?

- Розставте назви героїв в алфавітному порядку.

- Прочитайте назви і ознаки характеру двох останніх тварин.

- Уявіть, що вони зустрілися в казковій історії. Як думаєте, які пригоди могли б статися з ними, про що і як вони б говорили?

Зупинка третя – Читацька галявина (Самостійне читання учнями казки).

Гра «Мікрофон».

- Поставте запитання до тексту загалом та до окремих абзаців з метою уточнення змісту казки, усвідомлення вчинків, мотивів поведінки дійових осіб.

Четверта зупинка – Озеро міркувань.

- Доберіть з низки прислів'їв таке, яке розкриває головну думку казки. Поясніть свій вибір.

Бійся цапа спереду, коня ззаду, а хитрої людини з усіх боків.

Краденим добром не розживешся.

Легко прийшло – легко й пішло.

Хто сміється, тому не минеться.

- Знайдіть у тексті образні слова, вислови і укладіть словничок образних слів.

Образні слова, вислови	Як я їх розумію

- Чому саме такі слова вживає автор для характеристики персонажів?

– Читання уривків казки в особах з метою передачі голосом, жестами, мімікою характеру персонажів. Робота в парах.

- Відшукайте в тексті діалоги і приготуйтеся прочитати їх в особах.

- Передайте голосом, жестами, мімікою характер персонажів під час інсценування.

- Інсценізуйте чи прочитайте в особах 1 або 2 діалог (на вибір).

П'ята зупинка – Узлісся зустрічей.

- Пробираються наші персонажі через зарості, проводять нас крізь заплутані стежинки... І от зустрілися вони з Кабаном. Кожен захотів розказати Кабанові про пригоду, яка трапилась. Але чи однакові розповіді вийшли в господаря, лиса і цапа?

- Постав себе на місце господаря (лиса, цапа) і перекажи цю історію з їх точки зору.

Шоста зупинка – Перехрестя вихованих звірят.

- Про що ти поговорив би з лисом, цапом при зустрічі? Які поради б їм дав?

- Як ти гадаєш, чи змінилася б поведінка персонажів після цієї розмови? Як саме?

- Молодці! Ви здолали всі перешкоди, пройшли складний шлях Казковим лісом і ось дійшли до мети. Вважаю вас справжніми знавцями казок.

На цьому ж (комунікативно-збагачувальному) етапі, застосовуючи переказ як мовленнєву вправу, ми прагнули, щоб учень якнайповніше викладав текст і намагався використати у своїй розповіді слова і звороти з тексту, що сприяли збагаченню словника мовними засобами. Переказ, який є свідомою мовленнєвою діяльністю, служив для учнів безпосередньою підготовкою до вільного висловлювання своїх думок і почуттів. Переказуючи текст учень користувався не лише мовними засобами, що були в тексті, а добирав аналогічні, близькі за значенням.

З психолінгвістичної точки зору переказ передбачає три основні стадії: 1) сприймання тексту; 2) утримування його в пам'яті і змістовно-мовна перебудова його (транспозиція) з метою дальшого викладу; 3) сам виклад (переказ) [253, с. 62].

Проілюструємо фрагменти уроків з літературного читання.

Завдання 1.

Прочитайте, потім перекажіть текст А. Коваль «Наша мова». Зверніть увагу на виділені слова, словосполучення, речення. Під час переказу використовуйте їх у своєму мовленні.

Прислухайся: з ранку до вечора навколо тебе звучить мова. Ось у сусідній кімнаті з кимось розмовляє мама, віддалік чується голос диктора, з вулиці залітають ледь чутні голоси людей.

Ти так звик до цього, що майже не помічаєш звучання мови.

Ти чуєш її лише тоді, коли вона звернена до тебе безпосередньо.

А тепер **припусти на хвилинку**, що мови нашої – та й інших мов на землі – ще нема.

Важко навіть сказати, скільки людей протягом століть доклали своїх зусиль, щоб сьогодні ми з вами могли писати і читати.

... **Не шкодуй часу й зусиль** для вивчення мови. Мова – наш вірний друг і помічник протягом усього життя.

Завдання 2.

Підготуйте стислий переказ казки «Кривенька качечка», використовуючи під час переказу слова зі зменшувально-пестливими суфіксами. Чи можемо ми сказати, що казка написана «лагідною», «ласкавою» мовою.

Завдання 3.

Прочитайте уривки з тексту О. Єфімова «Як жила книга за часів Київської Русі».

Вже за часів Київської Русі книга була у великій пошані. Так, в одній давній книзі читаємо: «Ум без книги, як птиця без крил. Як і вона злетіти не може, так і ум не домислиться досконалого розуму без книг».

З «Повісті минулих літ» - нашого славного літопису – ми дізнаємось про таке:

«Любив Ярослав книги, читав їх часто – і в день, і вночі. І зібрав скорописців багато, і перекладали вони з грецького на слов'янське письмо. Написали книг вони велику силу, ними навчаються віруючі люди і тішаються плодами глибокої мудрості. Начебто один хтось зорав землю, а другий посіяв, а інші жнуть і споживають багату поживу...

Книги – мов ріки, якінаповнюють собою увесь світ; це джерело мудрості, у книгах – бездонна глибина, ми ними втішаємося в печалі, ... у книгах – світило мудрості...» [244, с. 32-33].

Якби вам запропонували внести до збірки крилатих висловів про книжку один із тих, що є в цих уривках. Який би Ви вибрали? Поясніть свій вибір.

Запам'ятайте його і вживайте у своєму мовленні.

Завдання 4.

Робота в групах. Гра «Хто швидше?».

Завдання. Правильно і швидко скласти текст із деформованих речень.

Юні друзі!

Чудову, дав, народ, Мову, нам, і, оберігати, її, наказав, чистоту, свято.

Мові, у, своїй, рідній, слівце, кожне, люби, вивчай, його, доглядай.

Рідним, вчися, словом, володіти.

Мусимо, гуртом, підняти, його, височінь, на, усі.

Отже, на другому етапі експериментальної методики були реалізовані такі педагогічні умови: комунікативне спрямування формування культури спілкування; взаємозв'язок мовних і немовних засобів спілкування у процесі літературного читання; забезпечення міжпредметної інтеграції.

На третьому (комунікативно-творчому) етапі, учні самостійно використовували набуті уміння й навички мовленнєвої культури в мовленнєво-комунікативній діяльності.

Змістовий аспект передбачав подальшу активізацію мовлення учнів в іграх – драматизація, інсценування, покази учнями театрів і вистав, ігри за сюжетами казок (літературних творів), літературні ранки, вечори і свята, казки. За змістом знайомих казок учні організовували ігри-драматизації в постійно діючих театрах «Театр улюблених казок», «Театр пантоміми». У «Театрі пантоміми» «актори» мімікою, жестами, рухами, зображували героїв знайомих казок, а глядачі – відгадували, оцінювали, хто найкраще, більш точно і виразно відтворив образ казкового героя (немовні засоби виразності).

Проілюструємо прикладами.

Тема. Казка «Колобок».

Мета: підтримувати інтерес дітей до казок; розвивати спостережливість, увагу, активізувати читацьку пам'ять; формувати оцінні судження; викликати бажання творити добро.

Обладнання: записи на дошці, картинки до казки «Колобок», розмальовки.

Хід уроку

I. Організаційний момент

Вже дзвінок нам дав сигнал –

Працювати час настав.

Тож і ти часу не гай,

Працювати починай.

II. Створення проблемної ситуації.

(На дошці записані слова теми, слово «ліс» закрито аркушем паперу).

- Зійшли хмарки, і небо засиніло, А сонце ген, з-за обрію пливе, І всюди заіскрилось, засвітило! Напевно, диво-казка тут живе...

-Де ж живе ця диво-казка? Нам допоможе дізнатися тема сьогоднішнього уроку. Прочитайте тему.

(Діти читають запис на дошці).

-Як ви думаєте, про що йтиме мова? Що може бути водночас загадковим, казковим, чарівним?

(Діти висловлюють свої припущення).

-А перевірити, чи правильно ви здогадалися, допоможе тематичний словничок. Назвіть одним словом – ялина, береза, осика, дуб, лисиця, вовк, заєць, малина, суниця, гриби (Ліс).

(Учитель знімає аркуш, що закриває частину теми, де написано «ліс»).

-Чому чарівний? *(Бо гарний)*

-Чому загадковий? *(Бо несе багато невідомого, загадкового)*

-Чому казковий? *(Бо в багатьох казках дія розгортається в лісі, жителі лісу - герої казок).*

-Давайте пригадаємо, дія яких казок відбувається в лісі, і вирушимо у наш казковий ліс.

(Діти називають казки, учитель записує на дошці у вигляді тематичної павутинки, яку пізніше використає в підсумку уроку).

-Допоможіть мені пригадати, з якої казки цей ланцюжок.

Спекла - охолов - побіг - зустрів - втік - з'їла («Колобок»).

-А чи пам'ятаєте ви, як закінчується казка? Які почуття викликає кінцівка казки? *(Сум, жаль.*

-Чому? *(Бо лисичка з'їла Колобка).*

-Давайте з вами пофантазуємо і придумаємо свій кінець до казки, щоб Колобок лишився живим і неушкодженим.

(Діти розповідають свої історії).

-А ось яку історію нафантазували наші дітки. Вони підготували для вас невеличку виставу.

Інсценізація казки «Колобок».

На сцені декорації: українська хата, тин. З віконця виглядають Дід і Баба в українському вбранні. На краю сцени — ведуча-оповідач.

Ведуча. Жили собі Дід та Баба. От одного разу вранці прокинувся Дід, зробив зарядку, вмився. Уже й їсти хочеться йому, а Баба все не кличе. Уже й люльку викурив, уже й телесеріал подивився — мовчить Баба!

Дід. Бабо! Бабо! Давай уже снідати! Чи ти хочеш мене голодом заморити?

Баба. Ой, Дідусю, і рада б приготувати тобі сніданок, так ні з чого.

Дід. Як то ні з чого?! А де ж курятина, що в морозильнику лежала?

Баба. Так син же вчора приїжджав, віддала...

Дід. А ковбаса де? Там же ще шматочок лишався!

Баба. Той шматочок я сьогодні онучці на бутерброд поклала, їй же в школі на перерві треба щось з'їсти.

Дід. Ну то сходи до крамниці та купи хоч батон.

Баба. І купила б, та нема за що. Пенсію ж і досі не дали. А в мене вже ані копійки не залишилося.

Дід (з жалем). Охо-хо! От біда! Що ж робити?..

Баба. Не знаю, Дідусю. Доведеться з голоду померати... (плаче).

Ведуча. Гірко заплакала Баба. Дід намагався її заспокоїти, а сам думав: як же врятуватись від голоду? І придумав.

Дід. Слухай, Бабо, а пам'ятаєш давню-давню казочку про Колобка? Може, спробуєш? Баба. Та де вже там! Я вже й торбинки з-під борошна повитрушувала. А втім, треба глянути.

Ведуча. Пішла Баба, глянула – і дійсно, трохи борошна назмітала в засіку. І якраз вистачило на колобок.

Ведуча. От поклала Баба колобок на вікно, щоб він прохолов, а сама пішла поратись по господарству. А Колобок лежав-лежав, а потім...

Колобок. О! Щось знайоме! Та це ж я! Ко-ло-бок! Значить, мене звати Колобок! Дуже приємно! Радий познайомитись! Тільки... я зовсім не пам'ятаю, що було зі мною раніше... що ж було... А! Згадав! Я був купкою борошна, з якого бідна Бабуся спекла мене. А навіщо ж мене спекли? Ану, прочитаємо в книжці. Точно, щоб з'їсти! Але мені чомусь не хочеться, щоб мене з'їли. Ну й що з того, що мене з'їдять? Ну, протримаються день-два, а далі? Бідні старенькі Дідусь і Бабуся. Треба їм чимось допомогти.

Ведуча. І покотився Колобок по дорозі.

Котиться, котиться, а назустріч йому – Заєць.

Заєць. Колобок! Це ти? Добрий день!

Колобок. Я-то Колобок. А от ти хто такий? Признавайся!

Заєць. Я? Зайчик-побігайчик.

Колобок. А, так ти Заєць?! А ти правду говориш?

Заєць. Ні. Ні! Правду! Я все зроблю, тільки не кричи на мене! А що, як Вовк почує?! Я... Я тобі зараз пісеньку заспіваю, тільки не кричи!

Колобок. Так значить, ти городництвом зайнявся?

Заєць. Еге ж, зайнявся!

Колобок. То ти не хочеш мене з'їсти?

Заєць. Що ти! Що ти! Я колобків не їм! У мене вдосталь і моркви, і капусти! А ти, значить, від Баби втік, від Діда втік?..

Колобок. Ні від кого я не тікав: Бідні вони, нещасні мої Дід та Баба! З голоду помирають! Ти не зміг би пригостити їх капустою чи морквою?

Заєць. З радістю! От тільки треба зрізати капустину та вирвати кілька морквин.

Колобок. Ну тоді до зустрічі. Я до тебе ще зайду.

Ведуча. І покотився Колобок далі. Котиться він котиться, а назустріч йому – Вовк.

Вовк. Стривай, стривай! Та це ж Колобок! Оце так зустріч!

Колобок. Ой!

Вовк. Ну, чому ти так з'явився?! Здрастуй, Колобок!

Колобок. Здоров був, коли не жартуєш! Ти що, хочеш мене з'їсти?

Вовк. Тю на тебе! То все казки, що вовки колобками живляться. Вовки люблять м'ясо. Ось я, наприклад, влаштувався сторожем на м'ясокомбінат. Так мені тепер зарплату видають то свининою, то яловичиною, то ковбасами копченими.

Колобок. Так ти тепер за Зайцем не полюєш?

Вовк. Та навіщо він мені?! Я ж кажу: м'яса в мене доволі! А ти, значить, від Діда втік, від Баби втік, від Зайця...

Колобок. Ні від кого я не тікав! Голодують мої Дід та Баба! Треба негайно їх рятувати!

Вовк. Так чому ж ти раніше не сказав?! Зараз я піду витягну з морозильника шматок яловичини та кілька палок ковбаси. А ти підійди трохи пізніше.

Колобок. Гарзд, домовились! До зустрічі!

Ведуча. І покотився далі. Котиться, котиться Колобок, потім зупиниться, прочитає сторінку казочки про Колобка та й знову котиться.

Колобок. Так. Здається, на черзі Ведмідь. Не знаю, чому, але мені чогось страшно. Ой! Це, мабуть, він. Краще заховаюсь за кущик.

Ведмідь. Так. Отут і прилаштуємось. Цукерки свіжі виробництва Польщі, Німеччини, шоколад, жувальні гумки! Дівчино, вибирайте, я вступлю! Ну, чого так дивитесь на мене, наче зроду не бачили?! А, думаєте, здоровий Ведмідь, а ніде не працює, стоїть на базарі «Снікерсами» торгує?! Працював я! І водієм, і вантажником... А толку? З весни грошей не платять, а тепер і взагалі відправили у відпустку за свій рахунок. А в мене сім'я: ведмедиця і двоє ведмежат. Чим їх годувати? Лапу смоктали, смоктали, доки не досмоктали до кісток! Стояв на черзі на новий барліг, а тепер кажуть, що його треба купувати за долари. От і вирішив: буду торгувати і потихеньку гривні на долари міняти. Може, на барліг назбираю. Бджілоньки – мої годувальниці! Ми, ведмеді, і самі мед поважаємо, та й продаю потроху. Це ж живі грошики! Отак і живемо потихеньку. Головне – не вішати носа!

Колобок. Добрий день!

Ведмідь. Здоров, здоров. О, та це ж Колобок! Колобок, Колобок, купи в мене «Снікерса» або «Стіморол». Вибирай!

Колобок. Ні, дядечку Ведмедю, дякую, але я такого не їм, та й грошей у мене немає.

Ведмідь. Ну, як знаєш.

Колобок. А ви не хочете мене з'їсти?

Ведмідь. Тебе?! З'їсти?! Ні, хлопче, колобоїдством я не займаюсь. Та й хіба я наймся тобою?! Це ж тебе треба ділити на всю сім'ю, так що дістанеться всім по малесенькому шматочку! Ні, ні. Я тебе не з'їм, і не проси! Ти краще скажи, як там Баба з Дідом, живі-здорові?

Колобок. Живі, та не дуже здорові. Голодують старенькі, хворіють часто.

Ведмідь. Та що ти говориш?! Ай-ай-ай! Слухай, Колобок, якщо ти підйдеш хвилини через десять, я тобі меду дам, передаси старим. Ох і гарно ж від простуди допомагає!

Колобок. Дякую, дядечку Ведмедю!

Ведмідь. Стривай, стривай, а куди це ти чимчикуєш? Чи не до Лисиці?

Колобок. Так. У мене запланована зустріч з Лисицею.

Ведмідь. Ой, не ходив би ти до неї, Колобок. Вона така хитрюща! Може тебе з'їсти! Не ходи!

Колобок. Ні, таки піду! Я повинен до кінця пройти шлях, який описаний у казці. Що буде, те й буде!

Ведмідь. Ну що ж, рушай, коли так. Але будь обережним. Лисиця дуже хитра, але ти повинен її перехитрити. Щастя тобі, друже!

Колобок. Бувайте, дядечку Ведмедю!

Ведуча. І покотився далі. Котиться, котиться, а сам весь час думає: як же йому лисицю обхитрити? Коли це бачить – Лисиця сама йому йде назустріч, співає пісеньку. Колобок сховався за дерево і спостерігає, що ж вона буде робити.

Лисиця. Ну, от, знову цілий місяць можна відпочивати. Нанесли всього: і грошей, і м'яса, і сметани. Ну й нерозумні ж ці звірі: всі повірили, що я – екстрасенс! І йдуть зі своїми хворобами: у того лапи не ходять, у того голова

болить, той замість хрокати кукурікати почав. І всі думають, що я їх вилікую. Ха-ха-ха! Ну й нехай собі думають. А я їх усіх обдурюю! А що?! Головне – з ласкою до кожного підійти, щоб ніхто нічого не запідозрив.

Вірять лисиці звірі нерозумні,

Їх обмануть вдалося мені.

Я екстрасенсом стала для них,

Гроші й даруночки носять вони. (Двічі).

Колобок. Ага! Он воно що! Ну, Лисице, ти в мене зараз побігаєш!

Лисиця. Ой, хто це?! Невже мене хтось підслухав? Кого я бачу! Та це, здається, Колобок! Нічого, зараз я його з'їм.

Колобок. Здрастуй, Лисице!

Лисиця. Ой, Колобочку, мій любий! Як я тобі рада! Ти, мабуть, хочеш мені пісеньку заспівати? Тільки я вже стара, сліпа, глуха...

Колобок. Годі придурюватись, Лисице! Я все про тебе знаю! Якщо ти не припиниш займатись шарлатанством, я заявлю на тебе в міліцію! Буде тобі потім!

Лисиця. Ах ти негіднику! Ти мені смієш погрожувати?! Ось я зараз тебе наздожену й з'їм! Ой! Не можу вже, зараз серце вискочить. Колобочку, дорогенький, я більше не буду! Тільки не розказуй нікому! Я все тобі віддам: і курятину, і яйця, і цукор... Ось... усе забирай...

Колобок. Відкупитись хочеш? Якби не мої Баба з Дідом, які сидять голодні, я б у тебе зроду нічого не взяв! Ну, та гаразд, давай. Але якщо я ще раз почую, що ти взялася за старе – начувайся!

Лисиця. Ні, ні, що ти! Більше не буду! Дякую тобі, Колобок!

Ведуча. Віддала Лисиця Колобкові все своє добро, а сама втекла в ліс і заховалась у свою нору. А Колобок забрав торбу та й пішов. Іде, коли це його вже чекає Ведмідь.

Ведмідь. Колобок! Повернувся! Живий! А я так за тебе хвилювався! От молодець, що Лисицю перехитрив! Та ти ще й здобич у неї відняв! Молодець!

Так їй і треба! А я тобі меду приніс, як і обіцяв. Візьми, нехай Баба з Дідом поласують.

Колобок. Спасибі, дядечку Ведмедю! Бувайте здорові!

Ведмідь. До побачення. Бабі й Дідові привіт.

Ведуча. Покотився Колобок далі. Коли це назустріч йому йде Вовк і несе цілу торбу м'яса та ковбаси.

Вовк. Візьми, Колобок, для старих. Нехай їдять та не хворіють!

Вовк. Бувай і ти, Колобок!

Ведуча. І покотився Колобок далі. Коли бачить — Зайчик-побігайчик уже на нього чекає.

Заєць. Я капусти й моркви приніс для твоїх Діда й Баби. Візьми, хай їдять на здоров'я. Вітаміни всім потрібні!

Колобок. Спасибі, Зайчику! До побачення!

Заєць. До побачення!

Ведуча. Котився, котився Колобок, та й докотився до хати. А там уже Баба з Дідом плачуть, що Колобок від них утік.

Баба. Ой, горе, що ж нам тепер робити?.. Вся надія була на Колобка, та й той утік...

Дід. І треба було тобі вікна повідчиняти !..

Колобок. Не плач, Бабо, не плач, Діду! Краще подивіться, що я вам приніс.

Баба. Діду! Діду! Наш Колобок повернувся!

Дід. Та ще й добра всякого приніс!

Ведуча. Баба з Дідом дуже зраділи. А Колобка вони не з'їли, а залишили на пам'ять.

Так Колобок урятував Бабу й Діда від голодної смерті.

На третьому, комунікативно-творчому етапі були створені умови для закріплення учнями одержаних знань, удосконалення вмінь та навичок самостійного застосування засобів виразності спочатку в емоційно-мовленнєвій етюді, а потім – в активній мовленнєвій практиці.

Завдання, які використовували учні на цьому етапі були в основному творчого змісту. Під час розігрування театралізованих вистав, ігор, драматизації літературних творів учні занурювались у комунікативно-мовленнєве середовище.

Наведемо приклади.

Театралізована гра за мотивами казки «Білосніжка і семеро гномів».

Мета: закріпити і уточнити уявлення дітей про етикет; активізувати словник учнів формулами мовленнєвого етикету в ситуації привітання, знайомства.

Обладнання: у класі обладнана сцена, на якій стоять декорації їдальні.

Попередня робота: читання і переказ казки Ш. Перо «Білосніжка і семеро гномів»; виготовлення костюмів, написання сценарію, продумування учнями своїх діалогів, заучування ролей інсценівки (фрагмент зустрічі Білосніжки і гномів, розмова в їдальні, спільна вечеря); написання запрошень на виставу з використанням формул мовленнєвого етикету для мешканців острова Вихованості.

Хід гри. Вчитель повідомляє, що вони прийшли на острів Вихованості, щоб показати для його мешканців виставу. Починається інсценівка. Учні розігрують ситуацію знайомства Білосніжки з гномами, використовуючи формули мовленнєвого етикету. Білосніжка ввічливо запрошує всіх до вечері де відбувається спілкування між ними. Після вечері всі радісно танцюють та співають пісні. У кінці гри учні ввічливо прощаються з мешканцями острова, запрошують їх приїхати до себе.

На цьому етапі дослідження проводили уроки-інсценізації на яких учні розігрували ситуації за прочитаним текстом чи епізодом виявляли авторське ставлення та власну оцінку до описаного, а також узагальнювальні уроки, на яких школярі розробляли міні-проект, виконували дослідницьку роботу. Використання проектної діяльності в роботі над формування мовленнєвої культури учнів має велике значення, оскільки це сприяє реалізації міжпредметних зв'язків; розвиває самостійність учнів; формує навички роботи

з інформацією (учні аналізують, оцінюють, систематизують). Третокласники розробили такі проекти: «Таємниця театру», «Казка стукає у двері», «Поетичний букет».

Послідовність виконання проектів була такою: 1) визначення вчителем теми проекту; 2) обґрунтування мети і завдань проектної діяльності; 3) формування груп проекту, розподіл ролей; 4) обирання капітанів кожної групи; 5) складання маршруту діяльності кожної групи; 6) підбір учнями інформації відповідно до окресленого плану; 7) презентація отриманих результатів; 8) обговорення та оцінювання роботи учнів.

Проілюструємо прикладом.

Тема проекту «Казка стукає у двері».

Мета проекту: засвоєння основних правил культури спілкування; формувати вміння доречно вживати виражальні засоби мови; добирати формули мовленнєвого етикету.

Завдання: стимулювати учнів до самостійної пізнавальної пошукової діяльності; дотримуватися норм культури спілкування; висловлювати власні оцінні судження щодо прочитаного; прищеплювати навички мовного етикету.

Формування груп відбувалося таким чином: учням експериментальних класів було запропоновано стати маленькими дослідниками-казкарями і відправитись у пошукову роботу – збирати матеріал про казкових героїв. Усі учасники були поділені на кілька груп, кожна з яких мала свою назву, відповідно до напрямку її роботи. Кожна група обирала свого капітана.

Після цього учні накресливали маршрут своєї діяльності, враховуючи такі питання: «До кого я можу звернутися за інформацією?», «Які книги мені слід прочитати?», «На чю допомогу я можу розраховувати?», «До кого звернутися за порадою?».

Проект тривав упродовж двох тижнів. Учні працювали в позаурочний час, самостійно планували етапи своєї діяльності, додержуючись накресленого плану. Виконуючи пошукову діяльність, вони здійснювали контроль за

відбором літературних текстів, що сприяло формуванню оцінно-контрольних дій.

Дотримуючись принципу міжпредметних зв'язків, роботу проекту розпочинали на уроках рідної мови і продовжувалася на уроках літературного читання. Разом з учнями вчитель обговорював тему проекту, орієнтував дітей на пошуки джерел інформації, цікавився ходом роботи, допомагав здійснювати презентацію. Він разом з учнями складав пам'ятку учасникові проекту, яку використовували у процесі розроблення проекту (Чим ця тема мене зацікавила? Що мені потрібно самому зробити? Якого результату я очікую? Як би я хотів показати результат проекту?). Така пам'ятка є опорою для індивідуальних висловлювань учнів, послідовності мислительних дій, виявлення мотивації школярів, обговорення мети, завдань, способів виконання, очікуваного результату, орієнтували виконавців на успіх.

На презентацію проекту виділявся цілий урок. Кожна група представляла інформацію відповідно до своєї теми. Після презентації учнями обговорювалася тема проекту, а також те, як діяли діти: яка група виявилася найдружнішою, хто зібрав найбільше матеріалу. Учні мали змогу оцінити свої напрацювання, поділитись враженнями щодо роботи своїх однокласників.

Ми дійшли висновку, що мовлення учнів розвивається, якщо у навчальному процесі: наявний безпосередній мовленнєвий мотив: бажання повідомити про прочитане, почуте; висловити особисту думку, свої враження, відповісти на запитання співбесідника у процесі літературного читання.

Зауважимо, що на третьому етапі реалізовувалися усі визначені нами педагогічні умови.

2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості мовленнєвої культури молодших школярів в процесі літературного читання (прикінцевий зріз)

На прикінцевому етапі експерименту перевірялась ефективність дослідження розробленої методики. З цією метою було проведено підсумкові зрізи для визначення рівнів сформованості мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання. Учням контрольної та експериментальної груп було запропоновано завдання за кожним із виділених критеріїв і показників, які є аналогічними до тих, що використовувалися на констатувальному етапі. Опишемо отримані результати.

Насамперед було з'ясовано кількісні та якісні зміни рівнів сформованості обізнаності учнів з чинниками мовленнєвої культури за когнітивним критерієм (див. таблицю 2.5.)

Таблиця 2.5.

Рівні сформованості обізнаності учнів з чинниками мовленнєвої культури за когнітивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний	ЕК	3,5	10,5	35,6	50,4
	КК	3,7	10,2	36,0	49,1
Прикінцевий	ЕК	22,3	29,2	26,8	21,7
	КК	10,1	23,3	30,5	36,1

Як видно з таблиці, значно підвищився рівень обізнаності учнів з чинниками мовленнєвої культури за когнітивним критерієм в експериментальному класі. Високого рівня досягли 22,3% учнів (до навчання високий рівень становив 3,5%); на достатньому рівні до навчання було 10,5%, після навчання – 29,2%. На середньому рівні залишилось 26,8% (до навчання

було 35,6%). За даними таблиці низький рівень був властивий тільки 21,7% учням (до навчання 50,4%). У контрольній групі, на прикінцевому етапі відбулися незначні позитивні зміни. 10,1% учнів досягли високого рівня (проти 3,7%) достатнього – 23,3% (проти 10,2).

Більшість учнів виявила середній рівень – 30,5% (проти – 35,6 %) та низький – 36,1% (проти 49,1%).

Значні позитивні зрушення було зафіксовано під час дослідження рівнів використання чинників мовленнєвої культури за комунікативно-продуктивний критерієм (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості використання чинників мовленнєвої культури за комунікативно-продуктивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний	ЕК	3,1	7,8	13,1	74
	КК	7,7	6,3	13,9	74,1
Прикінцевий	ЕК	20,2	25,1	13,3	41,4
	КК	11,9	18,2	10,9	59

Результати таблиці засвідчили, що значно збільшився відсоток учнів ЕК, у яких сформована мовленнєва культура. Високого рівня досягли: 20,2 % учнів (проти 5,1 %); достатнього рівня – 25,1 % (проти 7,8 %). На середньому рівні залишилось 13,3 % дітей (проти 13,1 %). Зменшилась кількість учнів, що залишилась на низькому рівні – 41,4 % (проти 74%).

Учні контрольної групи, високого рівня досягли 11,9 % (проти 5,7 %), достатнього – 18,2 % (проти 6,3 %); середнього – 10,9 % (проти 13,9 %); низького – 59,0 % (проти 74,1 %).

Порівняльні результати рівнів умінь учнів за комунікативно-креативним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах розкрито нами в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Рівні сформованості вмінь учнів
за комунікативно-креативним критерієм на констатувальному та
прикінцевому етапах (у %)**

Етапи Експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний	ЕК	8,6	20,8	39,7	30,9
	КК	7,8	17,2	41,5	32,5
Прикінцевий	ЕК	21,2	33,3	29,1	16,4
	КК	13,2	23,1	37,2	26,5

Прикінцевий етап засвідчив, що високий рівень сформованості вмінь учнів за комунікативно-креативним критерієм в ЕК експериментальній групі становив 21,2 % (проти 8,6 %). Значно збільшився відсоток учнів на достатньому рівні – 33,3 % (проти 20,8 %).

На середньому рівні залишилось 29,1% учнів (проти 39,7%), на низькому – 16,4% (до навчання ця кількість становила 30,9%).

У контрольній групі відбулися незначні зміни. Так, високого рівня досягли 7,8 % школярів (проти 13,2 %), на достатньому – 17,2% (проти 23,1%). Середнього рівня досягли – 41,5% учнів, (проти 37,2%). Що стосується низького рівня, то тут результати змінилися таким чином: до навчання – 32,5 %, після навчання – 26,5 %.

Порівняльні дані загальних рівнів сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання розкриті в табл. 2.8.

Таблиця 2.8.

Порівняльні результати рівнів сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання (у %)

Групи	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після	до	Після
ЕК	5,7	21,2	13	29,2	29,5	23,1	51,8	26,5
КК	6,4	11,7	11,2	21,5	30,5	26,2	51,9	40,6

Результати таблиці засвідчують, що учні експериментального класу досягли значних позитивних зрушень у рівнях сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання.

Так, значно підвищилися рівні сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання в ЕК експериментальній групі: кількість учнів з високим рівнем зросла з 5,7% до 21,2%, на достатньому рівні – з 13% до 29,2%.

На середньому залишилось 23,1% учнів (проти 29,5%). На низькому рівні 26,5% (проти 51,8%).

У контрольній групі 11,7 % учнів досягли високого рівня (на констатувальному етапі він становив 64 %); на достатньому – 21,5 % (проти 11,2 %) У більшості учнів було зафіксовано середній (30,5 % до навчання і 26,2 % після навчання) та низький (51,9 % до навчання і 40,6 % після навчання) рівні.

Результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання. За результатами виконання завдань на прикінцевому зрізі, відповіді учнів були більш повними та правильними. Учні краще порівняно із констатувальним зрізом будували висловлювання в процесі опрацювання літературного твору, творчо

використовували вербальні та невербальні форми спілкування; дотримувались етикетних норм у спонтанному мовленні.

Для виявлення наявності відмінностей кількісних та якісних показників рівнів формування мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання в експериментальних та контрольних групах до і після застосування експериментальної методики ми скористалися критерієм χ^2 (Chi-Square) Пірсона. Сформулюємо гіпотези:

Нульова гіпотеза H_0 : розподіл показників рівні сформованості мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання в експериментальних класах не відрізняється від показників рівнів у контрольних класах відповідно.

Альтернативна гіпотеза H_1 : розподіл показників рівні формування мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання в експериментальних класах суттєво відрізняється від показників рівнів у контрольних класах відповідно.

Обробка результатів дослідження здійснювалася з допомогою спеціалізованої програми для статистичної обробки спостережень StatSoft STATISTICA (ліцензійна версія № 5) за формулою:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i},$$

де O_i – частота i -того значення ($i = 1$ – високий рівень, $i = 2$ – достатній, $i = 3$ – середній, $i = 4$ – низький) у експериментальній групі; E_i – частота того ж значення у контрольній групі; χ^2 – величина, яка обрана для визначення рівня значущості p , звідси p – це рівень значущості, при якому гіпотеза про рівність розподілів між двома групами підтверджується або спростовується даними спостереженнями, імовірність помилки, яка полягає у відхиленні альтернативної гіпотези. Якщо число p мале (менше 0,05), то слід вважати, що розподіли частот значень в даних вибірках різні. А коли число p немале (більше 0,05), то ми не маємо підстав стверджувати про наявність суттєвої відмінності між результатами в обох вибірках.

Оскільки результати обчислення було здійснено програмою, то вважаємо

за доцільне розкрити ці результати у вигляді таблиць цієї ж програми (див. таблиці 2.11, 2.12, 2.13, 2.14). Отже, $(O-E)**2/E$ – позначення програмою формули $\frac{(O_i-E_i)^2}{E_i}$; Case – частота повторювань значень одного рівня, C – частота повторювань значень (1 – високого рівня, 2 – достатнього рівня, 3 – середнього рівня, 4 – низького рівня; Observed EG_a – кількість учнів експериментальної групи, ExpectedCG_p – кількість учнів контрольної групи; O – E – різниця значень між кількістю учнів двох груп на певному рівні.

Як свідчать результати таблиці 2.8, відмінність між рівнями експериментальної та контрольної групи під час констатувального етапу була несуттєвою ($p = 0,955964$), що свідчить про підтвердження нульової гіпотези H_0 .

Щодо виявлення відмінності у рівнях сформованості мовленнєвої культури учнів у процесі літературного читання в експериментальній групі на констатувальному та прикінцевому етапах, бачимо з таблиці 2.9., 2.10., в експериментальній групі до і після навчання ця відмінність була суттєвою ($p = 0,000000$).

Таблиця 2.9.

**Виявлення відмінностей у рівнях формування мовленнєвої культури учнів
в процесі літературного читання в ЕГ та КГ групах
на констатувальному етапі**

Case	Observed vs. Expected Frequencies (PedExp.sta)			
	Chi-Square = ,3213518 df = 3 p = ,955964			
	ObservedEG_a	ExpectedCG_a	O – E	(O-E)**2/E
C: 1	9,0000	9,0000	0,00000	0,000000
C: 2	26,0000	24,0000	2,00000	0,166667
C: 3	59,0000	62,0000	-3,00000	0,145161
C: 4	106,0000	105,0000	1,00000	0,009524
Sum	200,0000	200,0000	0,00000	0,321352

Стосовно відмінності у рівнях формування мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання у контрольній групі на констатувальному та прикінцевому етапах вона також була суттєвою, однак, порівняно з експериментальною групою, менш суттєвою ($p = 0,000012$) (див. табл. 2.11).

Порівняння відмінностей у рівнях формування мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання між експериментальною та контрольною групами на констатувальному та прикінцевому етапах розкрито у табл. 2.12.

Як свідчать результати таблиці, різниця між результатами сформованості рівнів формування мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання експериментальної та контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах була суттєвою ($p = 0,000000$), що свідчить про підтвердження альтернативної гіпотези H_1 .

Таблиця 2.10.

Виявлення відмінностей у рівнях формування мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання використання учнями в ЕГ групі на констатувальному та прикінцевому етапах

Case	Observed vs. Expected Frequencies (PedExp.sta)			
	Chi-Square = 100,6838 df = 3 p = 0,000000			
	ObservedEG_a	ExpectedEG_p	O – E	(O-E)**2/E.
C: 1	9,0000	44,0000	-35,0000	27,8409
C: 2	26,0000	58,0000	-32,0000	17,6552
C: 3	59,0000	44,0000	15,0000	5,1136
C: 4	106,0000	54,0000	52,0000	50,0741
Sum	200,0000	200,0000	0,0000	100,6838

Таблиця 2.11.

**Виявлення відмінностей у рівнях формування мовленнєвої культури учнів
в процесі літературного читання в КГ групі на констатувальному
та прикінцевому етапах**

Case	Observed vs. Expected Frequencies (PedExp.sta)			
	Chi-Square = 25,46358 df = 3 p = ,000012			
	Observed CG_a	Expected CG_p	O – E	(O-E)**2/E
C: 1	9,0000	24,0000	-15,0000	9,37500
C: 2	24,0000	42,0000	-18,0000	7,71429
C: 3	62,0000	52,0000	10,0000	1,92308
C: 4	105,0000	82,0000	23,0000	6,45122
Sum	200,0000	200,0000	0,0000	25,46358

Таблиця 2.12.

**Порівняння відмінностей у рівнях формування мовленнєвої культури
учнів в процесі літературного читання між експериментальною та
контрольною групами на констатувальному та прикінцевому етапах**

Case	Observed vs. Expected Frequencies (PedExp.sta)			
	Chi-Square = 33,55365 df = 3 p = ,000000			
	Observed EG_p	Expected CG_p	O - E	(O-E)**2/E
C: 1	44,0000	24,0000	20,0000	16,66667
C: 2	58,0000	42,0000	16,0000	6,09524
C: 3	44,0000	52,0000	-8,0000	1,23077
C: 4	54,0000	82,0000	-28,0000	9,56098
Sum	200,0000	200,0000	0,0000	33,55365

Отже, результати опрацювання статистичних даних переконливо свідчать про ефективність експериментальної методики формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання.

Висновки до другого розділу

На констатувальному етапі експерименту було визначено такі критерії: сформованості мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання: **когнітивний критерій** (показники: обізнаність із комунікативними якостями мовлення (правильність, змістовність, логічність); обізнаність із вербальними (експресія, інтонація) та невербальними (міміка, жести) засобами виразності; обізнаність із формулами мовленнєвого етикету; **комунікативно-продуктивний** (показники: наявність комунікативних якостей мовлення уміння доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності в спонтанному мовленні; уміння «розгортати» формули мовленнєвого етикету в процесі опрацювання літературних творів; **комунікативно-креативний** (показники: уміння доцільно висловлюватися (комунікативна доцільність висловлювання); уміння творчо використовувати вербальні та невербальні форми спілкування; дотримання етикетних норм у повсякденних життєвих ситуаціях), відповідно до яких було схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання: високий, достатній, середній, низький.

До кожного показника було визначено відповідні експериментальні діагностичні завдання.

Педагогічними умовами ефективного формування мовленнєвої культури молодших школярів в процесі літературного читання стали: комунікативна спрямованість формування культури спілкування; взаємозв'язок мовних і немовних емоційно-виразних засобів у процесі літературного читання; забезпечення позитивної мотивації в процесі літературного читання; занурення в активне мовленнєво-розвивальне середовище.

Було розроблено лінгводидактичну модель формування мовленнєвої культури молодших школярів в процесі літературного читання. Експериментальна методика навчання охоплювала три етапи: когнітивно-репродуктивний, комунікативно-збагачувальний та комунікативно-творчий.

Так, метою першого (когнітивно-репродуктивного) етапу було формування мовленнєвої культури та збагачення мовлення учнів етикетними формулами. Метою другого (комунікативно-збагачувального) етапу було стимулювання культури мовленнєвого спілкування на уроках рідної мови та літературного читання. Метою третього (комунікативно-творчого) етапу було самостійне використання учнями набутих умінь і навичок мовленнєвої культури.

Результати кінцевого зрізу підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання. Так, якщо на констатувальному етапі на високому рівні уміння формувати мовленнєву культуру учнів у процесі літературного читання було виявлено тільки 5,7% учнів в ЕК та 6,4% – у КК, то на кінцевому етапі високого рівня досягли 22,2% дітей (у КК – 11,7%), на достатньому рівні в ЕК – 29,2% (було 13%), у КК – 21,5 (було 11,2%); на середньому рівні залишилося в ЕК 22,1% учнів (було 29,5%), у КК – 26,2% (було 30,5%) і на низькому рівні ще перебувало 26,5% школярів ЕК (було 51,8%) і 40,6% – КК (було 51,9%).

ВИСНОВКИ

Наукове дослідження було спрямоване на створення лінгводидактичної моделі, на основі якої розроблено й науково обґрунтовано методику формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання; визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність методики та шляхи впровадження її в навчально-виховний процес.

1. Мовленнєву культуру необхідно розглядати в контексті культури особистості, що передбачає не тільки наслідування норм, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки (точні в смислового відношенні, стилістично доречні, виразні), знаходити адекватну щодо ситуації нову мовленнєву форму, а також цілеспрямовано й майстерно використовувати мовно-виражальні засоби і формули мовленнєвого етикету залежно від мети й обставини спілкування.

2. Культура спілкування – багатокomпонентне утворення, що ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях, навичках, системі моральних цінностей і дає змогу реалізувати комунікативну взаємодію з урахуванням етико-психологічних принципів та норм у конкретному суспільстві й конкретних ситуаціях; це набуті людиною знання, уміння та навички спілкування, які створені, прийняті суспільством та реалізуються в ньому, віддзеркалюючи комунікативні традиції певного етносу.

Культура спілкування молодших школярів розглядається як інтегроване поняття, що включає соціально-моральні норми поведінки і культури мовлення. Структура культури мовленнєвого спілкування молодшого школяра складається з правильності мовлення, комунікативної доцільності та інших якостей мовлення (точності, виразності), що реалізуються в мовних і немовних засобах спілкування та формулах мовленнєвого етикету.

3. Мовленнєвий етикет – це система сталих формул спілкування, що визначається суспільством для встановлення мовленнєвого контакту

співрозмовників. Під мовленнєвим етикетом дітей молодшого шкільного віку ми розуміємо не тільки сукупність загальнонавчаних вербальних і невербальних засобів увічливості, якими вони мають природно послуговуватися в міжособистісній взаємодії, а й рівень сформованості їхніх внутрішніх моральних спонук до етикетної мовленнєвої поведінки, розуміння значущості етикетних норм і правил спілкування та бажання і вміння користуватися ними в тих чи тих комунікативних ситуаціях.

4. У дослідженні розкрито зміст поняття «формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання» як процесу набуття та закріплення необхідних знань, умінь і навичок правил культури спілкування, виражальних засобів мови та формул мовленнєвого етикету на уроках літературного читання.

Роль літературного читання полягає в наданні зразків якісного мовлення та стимулюванні учнів зробити власне мовлення змістовним, правильним, виразним, багатим, що є важливою джерельною базою методики формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання.

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

Означені критерії і показники було покладено в основу характеристики рівнів сформованості мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання: високий, достатній, середній, низький. До кожного критерію та показника було дібрано серію діагностичних завдань, спрямованих на виявлення рівнів розвитку вмінь. Як з'ясувалось, на констатувальному етапі дослідження високий рівень сформованості мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання було виявлено у 5,7 % ЕГ та 6,4 % КГ, достатній – 13,0 % ЕГ та 11,2 % КГ, середній – 29,5 % учнів ЕГ та 30,5 % КГ, низький – 51,8 % учнів ЕГ та 51,9 % КГ.

6. Педагогічними умовами ефективного формування мовленнєвої культури молодших школярів у процесі літературного читання було детерміновано: комунікативне спрямування формування культури спілкування; взаємозв'язок мовних і немовних засобів спілкування в процесі літературного читання; наявність позитивної мотивації в процесі літературного читання; забезпечення міжпредметної інтеграції з метою занурення учнів в активну навчально-мовленнєву діяльність.

7. У дослідженні було побудовано лінгводидактичну модель, розроблено й апробовано методику формування мовленнєвої культури молодших школярів в процесі літературного читання, яка передбачала три етапи: когнітивно-репродуктивний, комунікативно-збагачувальний та комунікативно-творчий. Метою першого (когнітивно-репродуктивного) етапу було формування мовленнєвої культури та збагачення мовлення учнів формулами мовленнєвого етикету. Метою другого (комунікативно-збагачувального) етапу було стимулювання культури мовленнєвого спілкування на уроках літературного читання й інтегрованих уроках (українська мова та літературне читання). Метою третього (комунікативно-творчого) етапу було самостійне використання учнями набутих умінь і навичок мовленнєвої культури.

8. За результатами кінцевого етапу дослідження, учні ЕК досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості культури мовлення у процесі літературного читання. Високий рівень виявили 21,2 % учнів (було 5,7 %);

достатній – 29,2 % учнів (було 13 %); зменшилася кількість тих, хто перебував на середньому рівні – 23,1 % (було 29,5 %) і низькому – 26,5 % (було 51,8%). Відбулися певні зміни і в рівнях формування культури мовлення учнів КК, проте вони не були відчутними: переважна більшість школярів залишилася на низькому (40,6%) та середньому (26,2%) рівнях (було відповідно 51,9 % та 30,5 %), високого рівня досягли тільки 11,7% учнів (було 6,4 %).

Таким чином, було досягнуто мету наукового дослідження й підтверджено положення висунутої гіпотези.

Авторська методика формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання може бути використана для подальших теоретичних досліджень, у підготовці підручників, методичних посібників та в практичній роботі вчителів початкової школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу дослідження вбачаємо у формуванні готовності студентів випускних курсів спеціальності “Початкова освіта” до формування мовленнєвої культури молодших школярів в процесі літературного читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматыєва Е.П. Культура речевого общения детей дошкольного возраста. / Е.П. Аматыєва, А.М. Богуш, С.К. Хаджирадева. – Одесса., 2003. – 251с.
2. Аматыєва О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук / О. П. Аматыєва. – Одеса, 1997. – 20 с.
3. Амонашвили Ш. А. Принципы гуманного педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили // Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995. – С. 186–193.
4. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2007 – 362 с.
5. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
6. Артемова Л.В. Вчитися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. – К. : Томіріс, 1995. – 112 с.
7. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : развитие диалогического мышления / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-синтез, 2005. – 128 с.
8. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
9. Бабич Н. Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н. Д. Бабич. – Чернівці : Рута, 2000. – 174 с.
10. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
11. Бадер В.І. Роль внутрішніх механізмів мовлення у формуванні загально-мовленнєвої культури молодших школярів // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.48–55.
12. Багмут А.Й. Інтонація як засіб мовної комунікації. – А.Й. Багмут, І.В. Борисюк, Г.П. Олійник Г.П. – К. : Наукова думка, 1980. – 244с.

13. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення / Л.В. Барановська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 33–37.
14. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 235 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986.
16. Бех І. Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник / Іван Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
17. Бех І. Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 1–3.
18. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов : пер. с нем. / В. Биркенбил. – СПб. : Питер, 1997.
19. Бібік Н. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів [Текст]: навч.-метод. посібник для вчителів початкових класів / Н. М. Бібік ; Інститут змісту і методів навчання. - К. : [б.в.], 1997. – 92 с.
20. Білодід І.К. Роль усної літературної мови в мовній практиці суспільства / І.К. Білодід // Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення. - К., 1981. – С.11.
21. Біляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника / О. Біляєв // Дивослово. – 1995. – №1.
22. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
23. Богуславская З. М. Развитие общения дошкольников / З. М. Богуславская. – М. : Просвещение, 1974. – 311 с.
24. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. / А. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
25. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія, методика навчання дітей рідної мови : підруч. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.

26. Богуш А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста : метод. пособие / А. М. Богуш, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с.
27. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навч. посібник / А.М. Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327с.
28. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. / А.М. Богуш. – Одеса : Слово, 2004. – 176 с.
29. Богуш А.М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста. / А.М. Богуш, Е.П. Аматыева, С.К. Хаджирадева. – Х. : Вид-во «Ранок», 2001.-52с.
30. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / за ред. А.М.Богуш, Н.В. Гавриш. – 2-е видання, доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
31. Бондаренко Л.А. Тропинка : учебник по чтению для 2 класса четырехлетней и 1 класса трехлетней нач. школы с рус. яз. обуч. / Л.А. Бондаренко // – К. : Освіта, 1995. – 190 с.
32. Бондаренко Н. Нові підручники у навчально-виховному процесі / Н. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 6. – С. 3–9.
33. Бочкарева Т.С. Развитие речевой культуры студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – № 2. – С. 58–62.
34. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007.
35. Буева Л.П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия (Выступление на “круглом столе” “Культура, культурология и образование”) / Л.П. Буева // Вопросы философии. – 1997. – №2. – С.12–18.

36. Бушелева Б. В. Воспитание культуры общения школьников // Проблемы общения и воспитание / Под ред. Л. П. Бугеовой и др. – Тарту : Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1974. – Ч. 1.
37. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості / Л. Варзацька // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 2. – С. 13–18.
38. Варзацька Л.О. Організація інтегрованого уроку мови й мовлення у початкових класах: Методичні рекомендації вчителям початкової школи / Л.О. Варзацька, Г.Г. Бовсунівська, А.А. Федорчук, Г.Т. Церковна. – Тернопіль : Мальва-ОСО, 2000. – 104 с.
39. Васильєва А.Н. Основы культуры речи. – М. / А.Н. Васильєва // Русский язык, 1990.– 244 с.
40. Васильєва-Гангнус Л. П. Азбука вежливости / Л. П. Васильєва-Гангнус. – М. : Педагогика, 1998.
41. Вашуленко М. С. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів / М. Вашуленко, В. Собко // Початкова школа. – 2001. – №6. – С. 27–31.
42. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі : [метод. посібн.] / М.С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
43. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М.С. Вашуленко // Початкова школа. – 2000. – № 4. – С.11–14.
44. Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2011. – № 1. – С. 48–50.
45. Вашуленко О.В. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра / О.В.Вашуленко // Початкова школа. – 2011 – № 12. – С. 16–22.
46. Вашуленко О.В. Інтегрування занять з рідної мови і читання / О.В.Вашуленко // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 14–17.

47. Введенская Л.А. Культура и искусство речи / Л.А. Введенська, Л.Г. Павлова. – Р.-на-Дону : Феникс, 1998. – 576 с.
48. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Т. В. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.
49. Венгер Л.А. Воспитание и обучение / Л.А. Венгер. – М. : Педагогика, 1969. – 274с.
50. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир : Методика обучения : 1–4 классы / Н.Ф. Виноградова. - М. : Вентана – Граф, 2004. – 240 с.
51. Вихованець І. Р. Роль мови у формуванні соціально активного індивіда / І. Р. Вихованець // Мова і культура. – К., 1986. – С. 30–50.
52. Вітковська С. Розвиток уміння спілкуватися та уникати сварок. Година спілкування. 2–4 класи / С. Вітковська // Початкова освіта. – 2009. – № 41. – С. 11–13.
53. Вовчук І. С. Риторика та культура спілкування / Вовчук І. С., Петік Ю. О. – К. : Основа, 2013. – 448 с.
54. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Водолага ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2001. – 20 с.
55. Волочаєва Л.А. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти : науково-методичний збірник. Випуск 21/ Волочаєва Л.А., Пояркова С.О. – Тростянець, 2012. – С. 48-55.
56. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : кн. для учителя. – 3-е изд. / Л.С. Выготський. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
57. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 29–40.

58. Гирич З. Обогащение словарного запаса младших школьников лексикой произведений детской литературы XIX века в процессе изучения грамматико-орфографического материала : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Зоя Ивановна Гирич. – Харьков, 2000. – 190 с.
59. Гнаткович Т. Д. Алгоритмізація мовного явища як прийом підвищення мовної культури учнів: Поради вчителю / Т. Д. Гнаткович. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2005. – 34 с.
60. Гоголь Н.В. Формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Гоголь ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20с.
61. Голобородько Е. П. О творческом подходе к обучению детей / Е.П. Голобородько // Начальная школа. – 1975. – № 1. – С. 16–18.
62. Голобородько Є. П. Робота з текстом як лінгводидактичний засіб оптимізації фахової підготовки вчителя / Є. П. Голобородько // Південний архів. Філологічні науки : зб. наук. праць. – Херсон, 2002. – Вип. XIX. – С.126–129.
63. Голобородько Є. П. Роль мови у вихованні особистості учня / Є.П. Голобородько // Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді : матеріали і методичні рекомендації Всеукраїнської науково-практичної конференції, 14–15 березня 1995 р. – Херсон, 1995. – С. 66–67.
64. Головин Б.Н. О качествах хорошей речи / Б.Н. Головин // Русский язык в школе. – 1964. – №2. – С. 16–24.
65. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1980. – 335с.
66. Головин Б.Н. Основы культуры речи : учебн. пособие для вузов. – М. : Высшая школа, 1988. – 319 с.
67. Голуб Н. Б. Дивосвіт : дидакт. матеріал з розвитку зв'язного мовлення для учнів 5 класу / Н. Б. Голуб, Н. М. Остапенко. – Черкаси : БРАМА-ІСУЕП, 1999. – 152 с.

68. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – [Видання друге, доповнене й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
69. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
70. Горбунова Н. В. Вплив творів художньої літератури на лексичний розвиток дошкільників / Н. В. Горбунова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2009. – № 1. – С. 123–128.
71. Горєєва В. М. Виховання культури поведінки школярів / В. М. Горєєва. – К. : Знання, 1983. – 48 с.
72. Горєєва В. М. Виховання культури поведінки школярів / В. М. Горєєва. – К. : Знання, 1988. – 56 с.
73. Горошкіна О.М. Теоретичні засади формування мовної особистості // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 2 (15). – С. 39–42.
74. Гудзик І. П. Українське слово : дидакт. матеріали з розвитку мовлення / Ч.П. Гудзик. – К. : Освіта, 1996. – 141с.
75. Гудзик І. П. Навчання за видами мовленнєвої діяльності: аудіювання / І. Гудзик // Методичні діалоги. – 2006. – №2.
76. Гуменюк О. Г. Соціально-психологічні особливості культури спілкування учнів недільних релігійних шкіл :авторєф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / О. Г. Гуменюк. – К., 2005. – 20 с.
77. Даниленко О. И. Культура общения и ее воспитание : [учеб.пособие] / О. И. Даниленко. – Л. : ЛГИК, 1995. – 98 с.
78. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2010.
79. Державний стандарт початкової освіти: освітня галузь «Мова і література» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http|| www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
80. Додонов Б. И. В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К., 1987., С. 48–52.

81. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа. – 2002. – №3. – С. 48–51.
82. Духовность, художественное творчество, нравственность (м-лы “круглого стола”) // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С.3–40.
83. Етимологічний словник української мови. – Т. 2. – К. : Наукова думка, 1985.– 541 с.
84. Єрмоленко С. Національна свідомість і виховання української мовної особистості / С. Єрмоленко // Урок української. – 2001. – № 11–12. – С. 9–10.
85. Жеренко Н. Є. Вплив вікових та індивідуальних психологічних особливостей на успішність аудіювання учнів другого класу / Н.Є. Жеренко // Методика викладання іноземних мов : наук.-метод. збірник – К. : Ленвіт, 1996. – Вип. 25. – С. 97–99.
86. Жинкин Н. И. Механизм речи / Н.И. Жижкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
87. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи / Н.И. Жижкин // Иностр. яз. в школе. – 1956. – № 4. – С. 9–11.
88. Жуков С. М. Творчий потенціал особистості вчителя / С. М. Жуков // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук.праць. – К., 2003. – Вип. 10. – С. 4–9.
89. Заболотська О. О. Диалог как условия развития коммуникативности школьника / О.О. Заболотська // Наукові записки. Серія: педагогічні науки. – Вип. 24. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – С. 16–25.
90. Заболотська О. О. Навчання діалогічного мовлення з опорою на текст / О.О. Заболотська // Вісник Херсонщини : зб. наук. статей. – Вип. 2. – Херсон : ХДУ, 1998. – С. 121–127.
91. Заболотська О. О. Гуманістична педагогіка В.О. Сухомлинського як джерело збагачення сучасної педагогічної науки / О.О. Заболотська // Наукові записки. – Вип. 78(1). – Серія «Пед. науки». – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 60–64.

92. Захарчук З. Урок читання казки з використанням елементів театральної педагогіки / З. Захарчук, Т. Пищечкіна // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 37–41.
93. Зимняя А. А. Вербальная коммуникация в общественно– коммуникативной деятельности / А. А. Зимняя // Мышление и общение : матер. всесоюз. симп. – Алма-Ата : Мектеп, 1973. – С. 217 – 220.
94. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
95. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
96. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. д-ра психол. наук / И. А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.
97. Зимульдинова А. С. Розвиток мовлення шестирічних першокласників / А. С. Зимульдинова // Навчання і виховання шестирічних першокласників / упоряд. К.С. Прищепа. – К. : Рад. школа, 1990. – С. 102–112.
98. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. Изд. 2, доп. и дораб / Л.Р. Зиндер. – М. : Высшая школа, 1979.
99. Знакомство с деловым и художественным описанием бытового предмета / Русский язык в 4 классе : методические указания к учебнику. – Изд. 3-е, перераб. – М. : Просвещение, 1973. – 214 с.
100. Изард К. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард // Мастера психологии. – С.-Пб., 2007. – 265 с.
101. Ильяш М. И. Основы культуры речи : учебное пособие / М.И. Ильяш. – К. : Вища школа, 1984. – 187 с.
102. Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Вид. четверте, доп. – Дрогобич : Видавнича фірма “Відродження”, 1994. – 218 с.
103. Іванова Л. Уроки літературного читання у початкових класах / Л. Іванова // Початкова освіта. – 2001. – №37. – С. 2.

104. Ільїнська Н. І. Російська поезія рубежів XIX–XX, XX–XXI ст.: концептосфера і типологія релігійно-поетичної свідомості в аспекті культурної спадкоємності : автореф. дис... д-ра філол. наук / Н. І. Ільїнська ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2006. – 36 с.
105. Ільїнська Н. І. Религиозно-философские искания в русской поэтической традиции рубежей XX века: специфика сознания, концептосфера, типологія : монографія / Н.І. Ільїнська. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2005. – 487 с.
106. Ільїнська Н. І. Вивчення історії зарубіжної літератури XX століття : навчально-методичний посібник для студентів V курсу / Н.І. Ільїнська. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – 48с.
107. Казимирская И. М. Учись быть культурным / И. М. Казимирская. – Минск : Нар.асвета, 1982. – 48 с.
108. Капинос В. И. Развитие речи: теория и практика обучения / В.И. Капинос. – М. : Линка-Пресс, 1994. – 192 с.
109. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії / С.О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
110. Карпова С. Н. Психология речевого развития ребенка / С.Н. Караман, Э.И. Труве. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1987. – 94 с.
111. Коваль А. П. Ділове спілкування : навч.посіб. / А.П. Коваль. – К., 1992.
112. Коваль А. П. Слово про слово / А. П. Коваль. – К. : Рад.шк., 1986. – 384 с.
113. Коваль Г. Методика викладання української мови : навч. посіб. для студ. педін-тів, гуманіт. ун-тів, пед. коледжів / Г. Коваль, Н. Деркач, М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
114. Кожуховська Л. П. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів українською фразеологією : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кожуховська Л. П. ; Ін-т педагогіки України. АПН-К., 1999. – 16 с.
115. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг.ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

116. Коновальчук М. Розвиток літературно-творчих здібностей молодших учнів засобами різних видів мистецтв / Марина Коновальчук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т обдарован. дитини НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2011. – Вип. 6. – С. 110–115.
117. Копелюк С. Концептуальні засади формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання / С. Копелюк // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Вип. 766. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – С. 164–170.
118. Копелюк С. Полікультурне виховання молодших школярів в умовах Карпатського поліетнічного середовища / С. Копелюк // Гірська школа Українських Карпат. – Івано-Франківськ, 2011. – № 6–7. – С. 190–192.
119. Копелюк С. Проблема полікультурного виховання в молодшому шкільному віці / С. Копелюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук.праць. Педагогічні науки. Вип. 37. – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2012. – С. 210–213.
120. Копелюк С. Розвиток мовленнєвої творчості шестирічних учнів в процесі літературного читання / С. Копелюк // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв, 2015. – С. 64–68.
121. Копелюк С. Теорія і техноглогія формування дитини-читача / Копелюк С. В. / Програма спецкурсу з методики позакласного читання в початковій школі. – Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, 2010. – 12 с.
122. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школі на уроках літературного читання/ С. Копелюк // Гірська школа Українських Карпат. – Івано-Франківськ, 2015. – № 12–13. – С. 163–165.

123. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школі на уроках літературного читання / С. Копелюк // Гірська школа Українських Карпат. – Івано-Франківськ, 2015. – № 12-13. – С. 163–165.
124. Копелюк С. Формування мовленнєвого етикету учнів початкової школи / С.Копелюк // Zbior raportow naukowych. – Gransk, 2015 – S. 88– 92.
125. Короткова Е. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Е. П. Короткова. – М. : Просвещение, 1982. – 127 с.
126. Котирло В. К. Виховання культури поведінки дітей дошкільного віку / В.К. Котирло, О. І. Кульчицька. – К. : Рад.школа, 1963. – 56 с.
127. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Р-на-Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
128. Кривопишина О. А. Здібності до літературної творчості та здібності до образотворчої діяльності: пошук універсалій / О.А. Кривопишина // Актуальні проблеми психології : [зб. наук.пр.]. Т. 12. Проблеми психології творчості. Вип. 5 ; Ч. 1 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [редкол.: Моляко В. О., Коваленко А. Б., Мойсеєнко Л. А. та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 266–273.
129. Кузьмич О. А. Виховання мовленнєвого етикету у дітей молодшого шкільного віку в сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / О. А. Кузьмич. – К., 2010. – 20 с.
130. Культура української мови : довідник / за ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 301 с.
131. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова / за ред. З. Н. Курлянд. – 2 вид. перероб. і доп. – К. : Знання. – 2005. – 399 с.
132. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения : [учеб.пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
133. Лазаренко Н. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень : автореф. дис. ...

- доктора пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика викладання (української мови)” / Н. І. Лазаренко. – К., 1993. – 24 с.
134. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 306 с.
135. Леонтьев А.А. Речь и общение / А.А. Леонтев // Иностр. языки в школе. – 1974. – С. 83.
136. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтев. – М. : Просвещение, 1969. – 212с.
137. Лесин В.І. Словник літературознавчих термінів / В.І. Лесин. – К. : Радянська школа, 1989.
138. Лингвистический энциклопедический словарь – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685с.
139. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов.Энциклопедия, 1990. – 549с.
140. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – № 4. – 1982.
141. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Лівенцова. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
142. Лобчук О. Ознайомлення школярів зі стильовим забарвленням тексту / О.Лобчук // Початкова школа. – 2013. – № 10. – С. 8–11.
143. Лосев А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.
144. Лотман Ю.М. Культура и взрив / Ю.М. Лотман. – М. : Генезис; Изд. группа “Прогресс”, 1992. – 272 с.
145. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 413 с.
146. Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільноговіку : монографія / Н. І. Луцан. – Одеса : СВДМ. П. Черкасов, 2005. – 319 с.

147. Луцан Н. Розвиток мовлення дітей засобами народних ігор : монографія / Н. Луцан. – Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2007. – 255 с.
148. Луцан Н. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Н. І. Луцан – Одеса : Б. в., 2006 . – 45 с.
149. Луцан Н. Мовленнєвий розвиток учнів початкової школи в умовах полікультурного середовища / Н. Луцан, С. Копелюк // Scientific Journal «ScienceRise». – Харків, 2015. – № 6/1(11). – С. 71–75.
150. Львов М.Р. Речевое развитие человека / М.Р. Львов // Начальная школа. – 2000. – № 6. – С.98–105.
151. Львов М.Р. Риторика : уч. пособие для уч-ся 10–11кл. / М.Р. Львов – М. : Асадема, 1995. – 252 с.
152. Львов М.Р. Язык и речь / М.Р. Львов // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С.83–88.
153. Люблінська Г.О. Дитяча психологія / Г.О.Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
154. Ляхоцька Л.Л. Виховний потенціал рідної мови в творчій спадщині І. Орієнка : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Л. Ляхоцька. – К., 2000. – 21 с.
155. Максимов С. Е. Прагматические и структурно-семантические особенности текста между народного договора : автореф. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / С. Е. Максимов. – К., 1984. – 23 с.
156. Мамчур Л.І. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених / Л. І. Мамчур // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2. – С. 8–13.
157. Мамчур Л.І. Лінгвістичні основи формування комунікативних умінь текстотворення / Л. І. Мамчур // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2. – С. 2–6.

158. Мамчур Л. Погляди В.О. Сухомлинського на розвиток комунікативної здатності та зв'язного мовлення молодших школярів / Л. І. Мамчур // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 53–54.
159. Мамчур Л. Роль діалогічної комунікації в особистісно-орієнтованому навчанні / Л. І. Мамчур // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 3–5.
160. Мамчур Л.І. Комунікативні вправи – пріоритетний метод розвитку комунікативної компетентності учнів / Л.І.Мамчур // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія. Педагогіка». / ред. кол. І.Д.Пасічник, Р.В.Каламаж, І.М.Хом'як та ін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Випуск 29. – С.21–25.
161. Мамчур Л.І. Мовленнєва компетентність як компонент комунікативної компетентності учнів основної школи / Л.І.Мамчур. – British Journal of Science, Education and Culture, 2014. No.1. (5) (January-June). Volume V. “London University Press”. London, 2014. – P. 212–217.
162. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Лідія Мамчур. – Умань : Видавець «Сочінський». – 2012. – 449 с.
163. Маркова А. К. Усвоение учащимися коммуникативной функции языка. – «Вопросы психологии». – 1971. – № 4.
164. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 95с.
165. Мартиненко В. О. Літературне читання : робочий зошит : навчальний посібник для учнів 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / Валентина Мартиненко. – К. : ВД «Освіта», 2014. – 80 с.
166. Мартиненко В.О. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодшими школярами / В. Мартиненко // Початкова школа. – 2013. – № 12. – С. 3 – 4.

167. Мартиненко В. О. Труднощі сприймання художніх творів молодшими школярами / В. Мартиненко // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 6. – С. 16 – 19.
168. Мартиненко В. О. Формування досвіду читацької діяльності третьокласників / В. Мартиненко // Початкова школа. – 2014. – № 10. – С. 11 – 13.
169. Мартиненко В. О. Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір / В. Мартиненко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 9. – С. 5–8.
170. Мартиненко В. О. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу / Валентина Мартиненко // Початкова школа – 2012. – № 10. – С. 20–24.
171. Мартиненко В. О. Аналіз труднощів сприймання художніх творів молодшими школярами / В. О. Мартиненко // Укр. мова і література в школі. – 2012. – № 6. – С. 16 –20.
172. Мартиненко В.О. Моделювання уроків літературного читання під час опрацювання художніх текстів у початкових класах // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Вип. 19 . – Кам'янець-Подільський, 2015. – С. 272–276.
173. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 1. – С. 2–5.
174. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів : теорія і технологія / О. В. Матвієнко. – К. : ВД “Стилос”, 2006. – 543 с.
175. Матюхіна О. А. Словник філософських термінів / О. А. Матюхіна, Є. Ф. Сластенко, С. М. Ягодзінський, Л. В. Каднікова, Л. І. Мокляк. – К. : НАУ, 2004. – 808 с.
176. Мацько З. Нетрадиційні завдання для підсумкових уроків читання в 4 класі / З. Мацько // Початкова школа. – 2012. – № 12. – С. 17–18.
177. Мацько Л. Культура мови / Л. Мацько // Початкова школа. – 1996. – № 3. – С. 28–30.

178. Мацько Л. Культура мови / Л. Мацько // Початкова школа. – 1996. – № 5. – С. 33–35.
179. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. – К. : Радянська школа, 1982. – 192 с.
180. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови : посібник для вчителів. – К. : Радянська школа, 1986. – 168 с.
181. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
182. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
183. Минева С. Етика і естетика. Словник ключових термінів // С. Минева, Н. Хамитов, С. Крылова. – К. : КНТ, 2009. – 109 с.
184. Михайлов М.М. Практическая стилистика и ее требования к речи / М.М. Михайлов // Русский язык в школе.– 1965. – №1. – С.10–14.
185. Михайловская Г.А. Коммуникативная направленность уроков русского языка: монография / Михайловская Г.А. – Херсон : Изд-во ХГПУ, 2002. – 108 с.
186. Навчальна програма для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.
187. Найдорожчий скарб: Слово про рідну мову: Поезії, вислови. – К. : Рад.письменник, 1990. – 390 с.
188. Науменко В.О. Літературне читання 3 клас / В.О. Науменко – К. : Генеза, 2014. – 176 с.
189. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никофорова. – М. : Книга, 1972. – 206 с.

190. Николаева В.В. Эстетика языка и речи / В.В. Николаева. – Л. : Изд-во Ленигр. ун-та, 1979.
191. Николаева Т. М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их методов в преподавании языка / Т. М. Николаева. – М. : МГУ, 1989. –187с.
192. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
193. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах) / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – Том 1, А – К. : Аконіт, 2001. – 928 с.
194. Новий тлумачний словник української мови : [у чотирьох томах] / укладачі : В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : Видавництво «Аконіт», 1999. – Т.3. – 927 с.
195. Ночевник М. Н. Человеческое общение / М. Н. Ночевник. – М. : Политиздат, 1990. – 145 с.
196. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 сл. / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.
197. Окуневи́ч Т.Г. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках граматики // Вісник Таврійської фундації (Осередку вивчення української діаспори) : літературно-науковий збірник. Випуск 6. – К. – Херсон : Просвіта, 2009. – С. 96–105.
198. Окуневи́ч Т.Г. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя-словесника // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 2. – Херсон : Айлант, 1998. – С. 171-175.
199. Окуневи́ч Т.Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / Т.Г. Окуневи́ч. ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон : Б.в.. 2003. – 20с.
200. Олеско О. Й. Етика ділових відносин / О. Й.Олеско, М.Д. Прищак, О. Б. Залюбівська, Г. Г. Рузакова. – Вінниця: ВНТУ, 2011. – 259 с.
201. Омельчук С.А. Реалізація дослідницького методу в процесі формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів : на матеріалі вивчення

- складнопідрядних речень з кількома підрядними / С. А. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 3. – С. 35–36.
202. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 165 с.
203. Островская Л. Давайте задумаемся: всегда ли правильно звучит наша речь? / Л. Островська // Дошкольное воспитание. – №8 – С. 89.
204. Пазяк О.М. Українська мова і культура мовлення: Навч. Посібник / О.М. Пазяк, Г.Г. Кисиль. – К. : Вища шк., 1995. – 239 с.
205. Паламар Л.М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості / Л.М. Паламар. – Київ. ун-т ім.Т.Шевченка. – К., 1997. – 235 с.
206. Палихата Е. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис....д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Е.Я. Палихата. – К., 2004. – 41 с.
207. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Изд-во Липецк, гос. пед. ин-та, 1998. – 159 с.
208. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
209. Педагогическое речеведение : словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т.А.Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
210. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / науч. руководитель и гл. ред. Т.А.Ладыженская; Предисл. В.Н. Мещерякова. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 1993. – 232 с.
211. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
212. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–8.

213. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Марія Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2012. – 256 с.
214. Пентилюк М.І. Категорія образності і перспекції культури мовлення, стилістики й лінгвістики тексту / М.І.Пентилюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика» : зб. наук. праць. Вип. ХМІІ. – Херсон : ХДУ, 2013. – С.13–20.
215. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 3. – С. 8–10.
216. Пентилюк М. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості / М.І. Пентилюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 1998. – С.14–18.
217. Перелік основних підручників та посібників, рекомендований Міністерством освіти і науки України для використання у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання на 2009–2010 рр., 2010–2011 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
218. Петровский А. В. Коллектив, общение и развитие личности / А. В. Петровский // Хрестоматия по возрастной и педогической психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.– 304 с.
219. Петровська Т. Система роботи над образними засобами художнього твору на уроках літературного читання (порівняння) / Т. Петровська // Початкова школа. – 2013. – № 11. – С. 5–7.
220. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / Пехота О. М. // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 5. – С.106–113.
221. Пилинський М.М. Мовна норма и стиль / М.М. Пилинський. – К., 1976. С.63.
222. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т.О.Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136с.

223. Піроженко Т.О. Мовленнєве зростання дошкільника. – К. : Грайлик, 1999. – 39 с.
224. Плещенко Т.П. Основы стилистики и культуры речи: Учебное пособие для студентов вузов / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет. – Минск : ТетраСистемс, 1999. – 240 с.
225. Подлевська Н. В. Ситуативно-діалогічні завдання на уроках рідної мови як спосіб формування культури спілкування в учнів 5 класу / Н. В. Подлевська // Укр. мова і л-ра в шк. – 2005. – № 1. – С. 11–18.
226. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради / О. Пономарів. – К. : Либідь, 1999. – 240 с.
227. Пономарьова К. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Катерина Іванівна Пономарьова. – К., 2002. – 203 с.
228. Потебня А.А. Эстетика и поэтика: Сб / А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.
229. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / колектив авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
230. Приходько Ю.В. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. В. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.
231. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська мова», 1–4 кл. (авт. Вашуленко М., Пономарьова К., Прищепа О., Мартиненко В., Караман С., Лунько Н.)
232. Програма навчання іноземних мов у початковій школі. – М., 1995.
233. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Початкова школа. – 2007. – 432 с.
234. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Rozv_osviti.pdf. – Назва з екрану.

235. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Л. : СПОЛОМ, 2001. – 223 с.
236. Радевич-Винницький Я. Етикет у спілкуванні / Я. Радевич-Винницький // Українська мова і література. – 2000. – № 10. – С. 89–90.
237. Реформаторский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформаторський. – М., 1996. – С.15–50.
238. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
239. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : моногр. / за ред. А.Богущ. – Одеса., 2013. – 236 с.
240. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн // Речь. У 2 т. – М. : Педагогика. – 1989.- Т.1. – 488с.
241. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713с.
242. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” / Ю. А. Руденко. – Одеса, 2003. – 21 с.
243. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М.Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 319 с.
244. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас : підруч. для заганоосвіт. навч.закл. / О.Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2014.– 192 с.
245. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334с.
246. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
247. Савченко О.Я. Літературне читання : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи / О.Я.Савченко, В.О. Мартиненко та ін. //

- Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. – С.71–95.
248. Сагач Г.М. Риторика : навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів / Г.М. Сагач. – Вид. 2-е, перероб. і доп. – К. : Видавничий дім "Ін Юре", 2000. – 568 с.
249. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории и текста и коммуникации : [моногр. учеб.пособ.] / Е. А. Селиванова. – К. : Брама, Изд. Вовчок О. Ю., 2004. – 336 с.
250. Симоненко Т. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5–7 класах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси, 2000. – 204 с.
251. Симонов П. В. Что такое эмоция / Павел Васильевич Симонов. – М. : Наука, 1966. – 94 с.
252. Синиця І.О. Психологія усного мовлення / І.О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1974.
253. Скалкін В. І. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення : посібник для вчителів / В. І. Скалкін. – К. : Радянська школа, 1978. – 127 с.
254. Слесик К. М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / К. М. Слесик. – Х., 2002. – 256 с.
255. Словник іншомовних слів. – К., 1977.
256. Словник української мови: В11 т. – К., 1971–1973.
257. Словник-довідник з культури української мови / Гринчишин Д. та ін. – Львів : Фенікс, 1996. – 368 с.
258. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посібн.] / кол.авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
259. Слово до слова – складається мова: Скарби нар. педагогіки: Прислів'я, загадки, скоромовки / укл. О.А. Аріфова, Є.П. Мартем'янова. – Х. : Друк ЛТД, 1999. – 159 с.

260. Соловець Л. О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. О. Соловець. – К., 2004. – 275 с.
261. Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М., 1933. – С.32.
262. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб / М. Стахів. – К. : Знання, 2008. – 245 с.
263. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет / М. Стельмахович // Дивослово. – 1998. – № 3. – С.20–22.
264. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
265. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1974. – 257 с.
266. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / [заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського]. – Х. : Вид. ШКОЛА, 2006. – 832 с.
267. Таран В. О. Соціальна філософія : навч. посіб. / В. О. Таран, В. М. Зотов, Н. О. Резанова. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 272 с.
268. Трунова В. Правила з розвитку мовлення першокласників : навч.-метод. посібник для вчителів почат. кл. / В. А. Трунова, Р. П. Вовкотруб. – Одеса : Астропринт, 2000. – 107 с.
269. Тименко В. Педагогічні умови розвитку інтересу до літературної творчості у старшокласників / Валентина Тименко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук.пр. Вип. 6 / НАПН України, Ін-т обдарован. дитини НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; [голов.ред.: Волощук І. С. ; редкол.: Камишин В. В. (заст. голов. ред.) та ін.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2011. – С. 159–165.
270. Тлумачний словник української мови / уклали Ващенко Л.О., Єфімов О.М. – К. : Довіра, 2001.
271. Торшилова Е.М. Эстетика речи и речевого поведения / Е.М. Торшилова // Искусство и образование. – 1998. – № 6. – С. 32–36.

272. Учебный курс по культурологии. – Р-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1996. – 576 с.
273. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності) / О. Федик. – Львів : Місіонер, 2000. – 300 с.
274. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
275. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. — Минск : Высшая школа, 2005.
276. Флиер А. Я. Культурогенез / А. Я. Флиер. – М., 1995. – 128 с.
277. Хаджирадева С. К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ...канд. пед. наук / С. К. Хаджирадева. – Одеса, 1996. – 24 с.
278. Хом’як І. Взаємодія літературної мови і діалектів / І. М. Хом’як // Дивослово. – 2000. – №10. – С. 12–14.
279. Хом’як І. Зв’язок у вивченні орфографії з іструктурними рівнями української мови : навч.-методич. посібник / І. М. Хом’як. – Остріг : Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2011. – 124 с.
280. Хом’як І. Комунікативна компетентність українського філолога / І. М. Хом’як // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – К., 2011. – №3. – С. 38–41.
281. Чак Є. Мовний етикет / Є. Чак // Дивослово. – 1998. – № 3 – 4. С. 10–12.
282. Чепелюк Н. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.І.Чепелюк. – Одеса, 2001. – 183 с.
283. Черемсина Н. В. Русская инотация : поэзия, проза, разговорная речь / Н.В. Черемсина. – М. : Рус. яз., 1982. – 273 с.
284. Чернышева М.А. Культура общения / М.А. Чернышева. – Л. : Знание, 1983. – 32 с.
285. Чистякова Т.А. Усвоение иностранного языка на различных возрастных ступенях / Т.А. Чистякова. – Ин.языки в школе. – 1959. – № 2. – С.64.

286. Чмут Т. К. Культура спілкування : навч. посіб. / Т. К. Чмут. – Хмельницький : ХІРУП, 1999. – 358 с.
287. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука. – 1974. – 428 с.
288. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : кн. для учителя / сост. Г.С.Лабковская. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.
289. Юрченко З. В.Художньо-словесна творчість: діалогічний контекст / З.В. Юрченко // Прикарпатський вісник наукового товариства ім. Тараса Шевченка. – Думка, 2009. –№3 (7). – С. 118–127.
290. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм : «за» и «против». – М., 1975. – С. 193–230.
291. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
292. Яноушек Я. Проблема общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 22–24.
293. Argyle M. Thepsychologyofinternationalbehavior / M. Argyle Harmondsworth, 1973. – 173 p.
294. Bescvar R. Y. Skillsforeffectivecommunication. A gidetobuildingrelationships / R. Y. Bescvar. – N. Y.,1974. – 120 p.
295. Clark H. H., Ontheprocessofcomparingssentencesagainstpiture / H. H. Clark, W. G. Chase // Cogn. Psychoi. – 1972. – Vol. 3. – P. 201–235.
296. Kopeluk S. Forming of culture of speech of junior schoolchildren is in the process of literaryreading/ S.V. Kopeluk // International scientific periodical journal «The uniti of science»: Vienna, Austria, 2015. – S. 50–52.

Аналіз змісту програми з української мови.

Зміст навчальної Діяльності	Державні вимоги до навчальних досягнень з української мови (1 клас)
Мовленнєва змістова лінія	
Говоріння	
Формування уміння регулювати дихання, силу голосу, темп мовлення. робота з етикетними мовленнєвими формулами, що використовуються у діалогах.	Учень: <i>регулює</i> дихання, силу голосу і темп мовлення у процесі виконання навчальних завдань; <i>відтворює</i> за зразком інтонацію речень, різних за метою висловлювання; <i>відтворює</i> в особах (з іншим учнем або вчителем) прослуханий діалог.
Соціокультурна змістова лінія	
Особливості національного мовленнєвого етикету.	
Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування (протягом року)	
Вивчення найпростіших українських формул мовленнєвого етикету вітання, прощання, прохання. Засвоєння українських формул звертання до дітей (Марійко, Іванку, Тамаро Петрівно, Петре Григоровичу). Ознайомлення з відмінностями формул мовленнєвого етикету, які використовуються у спілкуванні з людьми різного віку і статусу.	Учень: <i>Знає і вживає</i> найпростіші українські формули мовленнєвого етикету вітання, прощання, прохання, українські формули звертання до дітей і дорослих; <i>розрізняє і правильно обирає</i> формули мовленнєвого етикету, що використовуються у спілкуванні з дорослими і дітьми, близькими і малознайомими людьми.
Соціальні ролі (протягом року)	

<p>Спілкування в сім'ї.</p> <p>Адаптація для соціальної ролі учня.</p> <p>Формування умінь поводитись у громадських місцях (транспорті, магазині, на вулиці).</p>	<p>Учень:</p> <p>ввічливо спілкується з членами своєї родини;</p> <p><i>встановлює</i> комунікативні контакти з однокласниками; ввічливо звертається до вчителів, старших школярів, технічного персоналу школи;</p> <p><i>знає і дотримується</i> правил ввічливої поведінки у транспорті, магазині, на вулиці, доцільно вживає слова ввічливості;</p>
<p>Зміст навчальної діяльності</p>	<p>Державні вимоги до навчальних досягнень з української мови (2 клас)</p>
<p>Мовленнєва змістова лінія</p> <p>Говоріння</p>	
<p>Розвиток умінь регулювати дихання, силу голосу, темп мовлення.</p> <p>Вивчення формул мовленнєвого етикету, правил спілкування.</p>	<p>Учень:</p> <p><i>регулює</i> дихання, силу голосу, темп мовлення відповідно до вимог навчальної діяльності;</p> <p><i>використовує у власному мовленні</i> формули мовленнєвого етикету; дотримується правил спілкування.</p>
<p>Соціокультурна змістова лінія</p>	
<p>Особливості національного мовленнєвого етикету</p> <p>Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування (протягом року)</p>	
<p>Вивчення різних варіантів українських формул мовленнєвого етикету вітання, прощання, прохання, вибачення.</p>	<p>Учень:</p> <p><i>знає і вживає</i> українські формули мовленнєвого етикету вітання, прощання, прохання, вибачення;</p>

<p>Добір формул мовленнєвого етикету залежно від віку і статусу особи, з якою відбувається спілкування.</p>	<p><i>свідомо обирає</i> відповідні формули мовленнєвого етикету у спілкуванні з різними людьми, залежно від їхнього віку, родинних стосунків тощо.</p>
<p>Соціальні ролі (протягом року)</p>	
<p>Родинні стосунки</p> <p>Виконання соціальної ролі учня.</p>	<p>Учень:</p> <p><i>дотримується</i> правил етикету в стосунках із членами родини (батьками, бабусями - дідусями, братами - сестрами);</p> <p>встановлює елементарні комунікативні контакти зі старшими школярами, технічним персоналом школи;</p> <p>доцільно вживає формули мовленнєвого етикету.</p>
<p>Зміст навчальної діяльності</p>	<p>Державні вимоги до навчальних досягнень з української мови (3 клас)</p>
<p>Мовленнєва змістова лінія</p> <p>Говоріння</p>	
<p>Регулювання дихання, сили голосу, темпу мовлення.</p> <p>Розширення уявлень про культуру мовлення і культуру спілкування: етичні норми мовлення, правила</p>	<p>Учень:</p> <p><i>свідомо регулює</i> дихання, силу голосу та темп мовлення у процесі навчального говоріння;</p> <p><i>дотримується</i> етичних норм мовлення, культури спілкування: вживає правильні форми звертань (за зразком), слів, що</p>

культури спілкування.	виражають прохання, пропозицію, побажання, вибачення у процесі спілкування;
Соціокультурна змістова лінія	
Особливості національного мовленнєвого етикету	
Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування (протягом року)	
<p>Ознайомлення з українськими формулами мовленнєвого етикету розмовного стилю.</p> <p>Використання українських формул мовленнєвого етикету з урахуванням віку і статусу особи, з якою відбувається спілкування.</p>	<p>Учень:</p> <p><i>знає і доцільно вживає</i> українські формули мовленнєвого етикету розмовного стилю;</p> <p><i>знає, свідомо вживає і правильно записує</i> відповідні українські формули мовленнєвого етикету вітання, прощання, прохання, вибачення, запрошення у спілкуванні з людьми різного віку, статусу, родинних стосунків тощо;</p> <p><i>знає і дотримується</i> правил етикету у громадських місцях.</p>
Соціальні ролі	
Правила етикетної поведінки у громадських місцях (кінотеатрі, музеї, поліклініці, на шкільному святі)	Дотримується правил етикетної поведінки в кінотеатрі, музеї, поліклініці, на шкільному святі; використовує відповідні формули мовленнєвого етикету
Зміст навчальної діяльності	<i>Державні вимоги до навчальних досягнень з української мови(4 клас)</i>
Мовленнєва змістова лінія	

Говоріння	
Регулювання дихання, силу голосу, темп мовлення. Дотримання правил мовленнєвого етикету, культури спілкування.	Учень: <i>регулює</i> дихання, силу голосу, темп мовлення залежно від ситуації мовлення і спілкування; <i>дотримується</i> правил етикету, культури спілкування.
Соціокультурна змістова лінія	
Особливості національного мовленнєвого етикету.	
Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування (протягом року)	
Ознайомлення з етимологією найпростіших українських формул мовленнєвого етикету. Ознайомлення з особливостями національного етикету в українській родині. Вживання українських формул мовленнєвого етикету у громадських місцях з урахуванням віку і статусу людей з якими відбувається спілкування.	Учень: <i>пояснює</i> етимологію найпростіших формул мовленнєвого етикету: добрий день (доброго дня), до побачення, спасибі, на добраніч; <i>знає і правильно записує</i> українські формули мовленнєвого етикету; <i>свідомо вживає</i> їх у спілкуванні з людьми різного віку, статусу; <i>дотримується</i> правил етикету в громадських місцях.
Соціальні ролі	
Правила етикетної поведінки у громадських місцях (у театрі, на екскурсії, виставці, концерті)	Знає і виконує правил етикетної поведінки в театрі, музеї, на екскурсії, виставці, концерті; вживає відповідні формули мовленнєвого етикету

Аналіз змісту програми з літературного читання.

Зміст навчальної діяльності	Державні вимоги до навчальних досягнень з літературного читання (2 клас)
Досвід читацької діяльності Засоби художньої виразності; емоційно-оцінне ставлення читача до змісту твору	
Практичне ознайомлення учнів із засобами художньої виразності у тексті (епітет, порівняння, метафора). Відтворення змісту тексту з урахуванням особливостей його мови, використання яскравих, образних висловів, вжитих у тексті. Формування умінь визначати загальний емоційний настрій твору, адекватно реагувати на його зміст. Розвиток в учнів прагнення до засвоєння і вживання у своєму мовленні образних висловів із народних пісень, казок, прислів'їв, приказок.	Учень: уміє розпізнавати і знаходити у тексті яскраві образні слова, вислови (епітети, порівняння, метафори без уживання терміна); уміє передавати свої враження, почуття від прочитаного у зв'язних висловлюваннях (твори-мініатюри, описи); уміє використовувати у розповіді, переказі і яскраві, образні вислови із прочитаного тексту; уміє визначати емоційний настрій твору (з допомогою вчителя);
Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного	
Обговорення творчих робіт (малюнків, розповідей) учнів за сюжетами прочитаних творів.	Учень: бере участь у групових і колективних інсценізаціях прочитаного (читання за ролями, передача голосом, жестами, мімікою характеру персонажів).
Зміст навчальної діяльності	Державні вимоги до навчальних досягнень з літературного читання (3 клас)
Формування і розвиток навички читання	
Формування і розвиток умінь з допомогою вчителя, а також самостійно вибирати та застосовувати під час читання мовленнєві засоби виразності (тон, темп, гучність, логічний наголос).	Учень: добирає та застосовує під час читання, мовленнєві засоби виразності (тон, темп, гучність, логічний наголос) – самостійно та з допомогою вчителя;

Продовження аналізу змісту програми з літературного читання.

Досвід читацької діяльності Засоби художньої виразності; емоційно-оцінне ставлення читача до змісту твору	
Формування умінь визначати настрої, загальну тональність твору; висловлюватися про враження від прочитаного	
Учень: використовує власному мовленні образні засоби (розповідь, переказ).	
Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією	
Виховання у школярів культури спілкування під час колективного обговорення прочитаних творів.	Учень: дотримується норм культури спілкування під час дискусії; висловлює власні оцінні судження щодо прочитаного.
Зміст навчальної діяльності	Державні вимоги до навчальних досягнень з літературного читання (4 клас)
Формування і розвиток навички читання	
Самостійний вибір та правильне застосування під час читання інтонаційних засобів виразності.	Учень: добирає та правильно застосовує під час читання, декламації, інсценізації різножанрових творів мовленнєві та позамовні засоби художньої виразності;
Досвід читацької діяльності Засоби художньої виразності; емоційно-оцінне ставлення читача до змісту твору	
Перевага тих видів художнього аналізу тексту, які формують у дітей увагу до засобів створення художніх образів.	Учень: використовує художні засоби у власному мовленні (в описах, розповідях, творах), розуміє їх роль у тексті.
Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією	
Виховання у школярів культури спілкування під час колективного обговорення прочитаних творів.	Учень: дотримується норм культури спілкування під час дискусії; висловлює власні оцінні судження щодо прочитаного.

Додаток Б

Анкета для вчителів

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Школа _____

Клас _____

Дата анкетування _____

1. "Що ви вкладаєте в зміст поняття мовленнєва культура?" _____

2. "Яким, на Вашу думку, має бути мовлення учнів? (підкресліть те, що вважаєте за потрібне: точність, логічність, змістовність, ясність, чистота, виразність, багатство мовних засобів, їх доречність) _____

3. "Чи достатній рівень мовленнєвого етикету в учнів вашого класу?" _____

4. "Чи приділяєте ви увагу формуванню мовленнєвої культури учнів на уроках літературного читання? Яким чином?" _____

5. "Якими методами та прийомами Ви користуєтесь у роботі над формуванням мовленнєвої культури учнів в процесі літературного читання?" _____

6. "Які твори літературного читання найбільше сприяють формуванню мовленнєвої культури учнів?" _____

7. "Які види завдань Ви використовуєте з метою формування мовленнєвої культури в процесі літературного читання?" _____

Додаток В

Казка «ЛИСИЧКА-КУМА» (ІВАН ФРАНКО)

Був собі Вовчик-братик і Лисичка-сестричка. І задумали вони взятися чесно працювати. Винайшли собі нивку поля і змовилися посадити на ній картоплю. Вранці-рано вибралися обоє до роботи – ямки робити та картоплю садити. Дома поснідали, що у них було, а щоб опівдні не бігати додому, взяли відразу з собою обід і полуденок: глечик меду і кошик паляниць. Поклали страву між корчі, а самі взялися до роботи. Копають, копають, та Лисиці швидко наскучила чесна праця. Нібито копає, а сама думає, як би то вихопитися та в корчі медку полізати. Ось у недалекому болоті поміж тростиною загукав Гук на все горло:

– Гуп-гуп-гуп!

– Зараз, зараз, сватоньку! – скрикнула Лисичка, немовбито її кликано. І вже кинула мотику та й Копають, копають, та Лисиці швидко наскучила чесна праця. Нібито копає, а сама думає, як би то вихопитися та в корчі медку полізати. Ось у недалекому болоті поміж тростиною загукав Гук на все горло:

– Гуп-гуп-гуп!

– Зараз, зараз, сватоньку! – скрикнула Лисичка, немовбито її кликано. І вже кинула мотику та й збирається йти.

– А куди ти, Лисичко? – питає Вовчик-братик.

– Хіба не чуєш, сват Гук мене кличе.

– Та чого?

– Ми ще з ним учора балакали: бачиш, він мене просить за куму.

– Га, коли так, то йди, тільки не барися.

– Я хутко повернусь! – мовила Лисичка. – Копай собі свій загонець, я тебе здожену.

Побігла Лисичка в корчі, зараз до горщика, попоїла добряче меду, закусила паляницею, все чистенько позав'язувала, облизалася та й іде до Вовчика, спишна водячи хвостом, – звичайно, кума.

– А що, вже прийшла? – питає Вовчик.

Продовження додатку В

– Та вже, – мовить Лисичка.

– А що там народилося?

– Хлопчик.

– А як же його назвали?

– Початочок.

– Ото ім'я! Я ще не чув такого, – мовив Вовчик.

Лисичка нічого не мовила, але взялася пильно до роботи.

Може, так минула година, а може, й дві, – знов Лисичці захотілося медку полизати. І ледве Гук з болота загукав, а вона на весь голос кричить:

– Зараз, сватуню, зараз!

– А то що, Лисичко? – питає Вовчик.

– Та бачиш, там друге дитинятко у свата народилося, ще раз за куму просить.

– Ну, що, коли просить, то йди, тільки не барися.

– Я хутко, Вовчику! – мовила Лисичка та й шмиг у корч. Зараз до горнятка, наїлася добре меду, паляницею закусила, так що з їх спільного полуденка мало що й залишилося, та й вертається до Вовчика.

– О, ти вже тут!

– Та вже.

– А що ж там народилося?

– Та дівчинка.

– А як її назвали?

– Серединка.

– Ото! Я ще й не чував такої назви, – дивувався Вовчик.

– У Гуків, Вовчику, все такі незвичайні назви дають. На те вони голосні птахи.

Попрацювали вони з годину, і знов Лисичці запах дуже медок. Ледве тільки Гук загукав із тростини, а вона кричить:

– Іду, сватоньку, йду!

– Ти куди йдеш, Лисичко?

Продовження додатку В

– Хіба не чуєш, що сват іще раз за куму просить? – мовила Лисичка.

– Що за диво, що він тебе так часто за куму просить? – мовив Вовчик.

– Бо мене дуже любить, Вовчику

– Ну, то йди ж, та не барися, треба роботу кінчити.

– Я зараз тут буду, Вовчику. Роби, не бійся, я своє зроблю.

Побігла Лисичка до корча, виїла решту меду з горщика, схрупала решту паляниць, усе поперевертала та й іде до Вовчика.

– А що, вже прийшла?

– Та вже.

– А що там народилося? – питає Вовчик.

– Хлопчик.

А як же його назвали?

– Остаточок.

– Ну, що ж, нехай здоров росте.

Копали так, копали, аж ось уже й полудень. Вовчик давно зголоднів, та все якось соромиться признатися, а далі кинув мотику та й каже:

– Ну, на тепер досить. Чи не пора обідати?

– Певно, що пора, Вовчику-братику, — мовить Лисичка, а сама нібито копає, пильнує роботи.

– А ти ж не голодна?

– Та ні, Вовчику, іди ти сам та пообідай, мене там погостили.

Пішов Вовчик у корчі, дивиться, ого! Горщик порожній, аж вилизаний від меду, кошик перевернений, і паляниць ані кришки нема! Аж тепер зрозумів, куди це Лисичка-сестричка так часто ходила! Аж тепер йому вияснилося, які-то вона своїм похресникам чудернацькі назви давала!

–А, так ти така, погана Лисице! – скрикнув Вовчик. – Хочеш мене роботою і голодом на смерть заморити, а сама всю страву пожерла! Чекай же! Я тебе за те саму розірву і на обід згамкаю!

Продовження додатку В

Почула Лисиця Вовчиків крик, побачила, який він біжить злосливий та недобрий, і не чекала довго. Накивала п'ятами до лісу, а в лісі шусть у першу нору, яку надібрала під корінням старого дуба. Думала, що сховається зовсім, але Вовчик таки встиг побачити кінчик її хвоста, як Лисичка втягала його до нори. Прибіг та й кричить:

– Ага, ти тут? Вилітай мені зараз! Не сховаєшся від мене!

Та Лисичка не дурна. Сидить у норі, ані пари з рота.

– Не обзиваєшся? Добре! Чекай лише, я тебе досягну.

Скочив Вовк, виломив довгу клюку, застромив у нору та шпортає. Думка була вхопити Лисичку за ногу та й витягти на світ білий. І оглянутись не встигла Лисичка, а клюка хап її за ногу. Нора тісна, і Вовк, почувши, що щось зачепив, потяг клюку що є сили. От Лисичка, хоч і як їй мурашки поза плечима бігали, почала реготатися та й кричати:

– Ото дурний! Зачепив за дубовий корінь, та й тягне! Думає, що мене за ногу вхопив. Тягни, дурню, тягни!

Почувши це, Вовк відпустив Лисиччину ногу та й почав знов шпортати клюкою, поки не зачепив справді за дубовий корінь.

– Ай, ай, ай! Моя ніженька! – закричала Лисичка, а дурний Вовк з радості як почав тягти, поки сам не змучився і клюки не зламав. Тоді плюнув і пішов геть, і зарікся з Лисичкою більше не мати ніякої спілки.

Оповідання. В. Сухомлинський «Як Микола став хоробрим»

Миколка прийшов сьогодні дуже рано. На лавці під високою тополею сиділо двоє дівчаток. Вони дивилися на дерево. Щось зацікавило їх там. В очах дівчатокхлопчик помітив тривогу.

Коли це знялася пташка, забилася, запищала тривожно. І тої ж миті перед лавкою щось упало.

Миколка зрозумів: пташеня випало з гнізда, а мати його тепер у розпачі. Одна дівчинка взяла пташеня й каже:

Продовження додатку В

– Якби ж це хто сміливий був зараз у школі... він би поліз на дерево й поклав пташеня в гніздо.

Миколка був дуже боязкий, але слова дівчинки вразили його. Невже вона вважає його боягузом?

– Я полізу, – сказав Миколка.

– Ти? – запитали дівчатка й з подивом глянули на хлопчика.

Миколка поклав пташеня за пазуху й поліз на тополю. Від страху в нього тремтіли руки й ноги, але він ліз усе вище й вище. Поклав Миколка пташеня в гніздо, а сам спустився додолу. Дівчатка дивилися на нього захоплено.

П'єса-казка. Н. Шейко-Медведєва «Лисиця, що впала з неба»

Тобі, мабуть, доводилося бувати в театрі. І твори, за якими розігруються вистави, – п'єси, ти вже читав. Пригадай, чим п'єса відрізняється від оповідання. У п'єсі наводяться переважно слова дійових осіб. Щоб читачі краще уявляли, де відбуваються події, що роблять та як виглядають герої, автор дає окремі примітки.

У розділі ти прочитаєш п'єсу-казку на дві дії «Лисиця, що впала з неба». Цей твір написала українська письменниця Неля Шейко-Медведєва. Вона народилася у місті Бориславі на Львівщині, закінчила Львівський університет. Зараз живе у Києві. Її твори залюбки читають молодші і старші діти. П'єса-казка створена за мотивами українських народних казок. У ній швидко змінюються події, героїв легко розпізнати за мовленням і вдачею. Підготуйся до читання п'єси вголос, спочатку послухай, як читає твір учитель, потім самостійно опрацюй його вдома за частинами.

ЛИСИЦЯ, ЩО ВПАЛА З НЕБА

П'єса-казка на 2 дії за мотивами українських народних казок (Скорочено).

Дійові особи: Вовк, Віл, Лисиця, Овечка, Ворона, Чумак, Сірко, Пастушок, Заєць, Дівчина, Гусочка.

Дія перша.

Діялося це в ті далекі часи, коли ще звірі і говорили, і співали, а люди їх за рівних мали і щодень про них нові казки складали...

Ніч. Засніжений ліс. Місяць уповні. Чути тупіт, вигуки, постріли, вовче виття. З'являється, кульгаючи, Вовк у пошматованому дівочому кожусі й барвистій хустці.

Ворона (вигулькує з темряви). Тут він. Сюди! Сюди! З'являються Чумак з рушницею, В і л з перебинтованою шиєю, Дівчина зі смолоскипом, Пастушок з двома батогами, Сірко із залізним ланцюгом. На грудях у Сірка металевий знак його старшинства над собаками. Біля нього — Овечка із дзвіночком. Позаду неї Заєць з бубном. На голові у Зайця малинова шапка з соболевою оторочкою...

Вовк. Попався! (Падає навколішки, затуляє голову лапами.)
Чумак (до присутніх). Відступіть назад! Стрілятиму!

Сірко. Я протестую! Треба спершу вислухати свідків і винести присуд!
Віл (хрипко, натужно). Свідчу, що саме цей шкуролуп скалічив мене!
Заєць (піднімає лапу). Свідчу, що він погубив моє зайченя!
Чумак. Свідчу, що цей паливода* пограбував мене і моїх побратимів – чумаків!
Дівчина. Свідчу, що цей вовчище гнався за мною і я, щоб врятуватися, кинула йому хустку й кожушок!

Пастушок. Свідчу, що вчора він заліз у кошару...
Овечка. І, прикинувшись собакою, підмовляв мене піти з ним на вечорниці!
Сірко. Смерть вовцюганові!

Продовження додатку В

Всі. Смерть! Смерть!

Розступаються. Чумак прицілюється.

Вовк (підхоплюється). Постривайте! А останнє слово?

Сірко. Говори!

Вовк (знімає козушок, хустку, кидає на сніг). Каюся! І присягаюсь: якщо помилуєте мене, довіку не їстиму м'яса!

Всі. О-о-о!

Вовк. Буду зайцеві кумом!

Всі. Ого!

Вовк. Пастушкові – помічником! Чумакам – приятелем! Дівчатам – братом! Ще й охоронятиму і ліс, і село від будь-яких напасників.

Німа сцена.

Чумак (до присутніх). Ну, що скажете?

Пастушок. Раз до мене у помічники набивається...

Дівчина. А до мене — у брати...

Овечка. Хай живе!

Заєць. І нехай буде лісовим старостою! (до Чумака). Ну, який з мене староста, якщо я сам себе не можу захистити! (Знімає малинову шапку, подає Ті вкрай здивованому Вовкові.) На — старостуй!

Чумак. Якщо справно охоронятимеш, ми будемо тобі данину приносити.

Дівчина. Овочі і фрукти! С і р к о. Я протестую!!! (Іде геть.) Віл. І я протестую.

(Теж іде геть.) Вовк (дуже розгублений). Дякую... Всім дякую! Будьте певні:

вмру, а слова не зламаю! (Надіває шапку.) Всі. Слава!!!

Пройшло три роки. Вовк тримає своє слово, хоча В о р о-н а насміхається над ним, а Сірко не довіряє.

Одного осіннього дня на подвір'ї Вовка трапилась незвичайна пригода. Раптом

згори пролунало пронизливе: «А-а-а-а!!!»

Вовк несамохіть підставляє лапи. З неба прямо йому в лапи падає якийсь рудий

клубок і збиває з ніг. Вовк котиться ліворуч. А клубок — праворуч. Вовк

підхоплюється, шкутильгає до непорушної Лисиці.

Продовження додатку В

Вовк. Лиско! (Нахиляється над нею.) Ти жива чи ні?

Лисиця (розплющує очі). Де я?

Вовк. На землі. У Чорнолісі.

Лисиця. Ой, як далеко! А це твоя хата?

Вовк. Моя. (Показує вгору.) А що ти там робила?

Лисиця. Вчилася літати.

Вовк. Хто ж тебе в небо підняв?

Лисиця. Журавель. Я його всю весну й літо вчила танцювати, а вінпообіцяв, що навчить мене літати. Підняв аж у захмар'я й каже: «Ну, а тепер лети сама.

Я втомився».

В о в к. От безсоромник!

Лисиця. Не те слово! Як же я до свого дому дістануся?

Вовк. Не журися! Я накажу бобрам, щоб вони тобі візок змайстрували, в людей бичка випрошу, і поїдеш собі потихеньку.

Лисиця. Дякую тобі, Вовчику! Тільки ж чи вони тебе послухаються?

Вовк. Послухаються!

Лисиця. Чи не знайдеться в тебе, братику, м'ясця? Страх як хочеться їсти.

Вовк. Ні, сестрице. Капуста є, морква, каша. Хочеш каші? Хочеш сиру?

Лисиця. Так, але я, мабуть, не дошкутильгаю до хати.

Вовк. Не біда. Кашу я тобі принесу, а сир — у кошику, що біля тебе. (Біжить у хату.)

Лисиця (бере сир). Який у вас добрий Вовк!

Ворона. Не добрий, а дурний! Лисиця. Чому, голубко, чому? Ворона. Даси сиру — скажу! Лисиця (відламує шматок). На! їж на здоров'я!

Ворона. Він у нас... прибитий. Три роки тому заліз у кошару... (Щось нашіптує Лисиці.) Лисиця. Який жах! Ворона. І я так кажу!

Лисиця. І він ні разу?.. Ворона. Ні!

Лисиця. А ти, я бачу, розумна пташка... Все бачиш, все знаєш...

Продовження додатку В

Ворона. Все, Лисонько! Все чисто і бачу, і знаю! Лисиця. Мені здається, голубко, що й ми з тобою заприятелюємо.

Далі у п'єсі розповідається про те, як Лисиця живе у Вовка, прикидаючись дуже немічною, беззахисною. Простодушний Вовк її годує, береже. Лисиця ж потай вдягає його кожух, стару шапку, бігає в село красти все, що попадеться. Ворона їй допомагає, оббріхуючи Вовка. Лисиця замислює повернути голодного Вовка на розбійництво. Але він, хоча і ображений, що йому ніхто не вірить, відмовляється: «Ні. Я слово дав...»

Якось Лисиця притягла на подвір'я велику Гуску. За нею женеться розлючений Сірко, прибігли й інші мешканці села. Залякана помстою Лисиці

Гуска говорить, що її поцупив Вовк.

Сірко обнюхує Гуску, а вона пахне лисицею. Він вимагає від Вовка, щоб до них вийшла Лисичка-калічка, яка живе тут. Вовк вперто захищає Лисицю, а перелякана Гуска продовжує вказувати на нього.

Обурені звірі забирають у Вовка шапку старости. Він ніяк не може второпати, чому його обмовила Гуска. Лисиця і Ворона підбурюють скривдженого Вовка проти Сірка.

Паливода - відчайдушна людина, яка нічого і нікого не боїться і ні перед чим не зупиняється.

– Назви дійових осіб п'єси. Як розпочинається дія? Коли і як з'явилася Лисиця? – Як вона розмовляє з Вовком? А з Вороною?

– Чому Вовк захищає Лисицю?

– Хто читає швидше? Знайдіть слова:

1) Вовка: «Постривайте! А останнє слово?»;

2) Лисиці: «А ти, я бачу, розумна пташка...»;

3) Ворони: «Недобрий, а дурний!»

Підготуйся вдома до читання в класі другої дії п'єси-казки. Скільки в ній дійових осіб? Хто вони? Чи з'явилися нові дійові особи? Вибери собі роль.

Поміркуй, з якою інтонацією треба читати слова дійової особи.

Якими жестами та мімікою ти скористаєшся?

Дія друга

Те саме подвір'я. Дерев, кущі вкриті памороззю. З комина Вовчої хати валить дим. З лісу виходить Заєць із саморобним луком, піднімає грудку й кидає її у вікно. З хати вибігає Лисиця. Побачивши її, Заєць шмигає в кущі. Лисиця його вистежує і погрожує, що з'їсть його зайченят. На стежці з'являється Вовк. Він мовчки кладе мішок на землю. Лисиця, побачивши, що у мішку мерзла картопля, налітає на Вовка, б'є його і йде з двору.

Лисиця з Вороною викрадають у Дівчини клунок з речами, а винним роблять Вовка. Вовк, побачивши в Лисиці обнови, наполягає, щоб вона їх негайно повернула. Але крутійка знову дурить Вовка: «Це мені віддали по-доброму!» Вона вимінює у довірливого Пастушка Овечку на «чарівний» пиріжок. Начебто, «хто його з'їсть, той стає мудрим-мудрим і щодня зможе гуляти небесним лісом».

Вовк ніяк не збагне, чому йому нічого не дають, цькують собаками. Лиска наставляє Вовка: «Бо тобі личить не просити, а брати!» Чути ревіння волів, скрип коліс. Це чумаки повертаються додому. Лисиця посилає Вовка відібрати у Чумака рибу. Та він вихоплює рушницю і стріляє у Вовка. «Ось тобі, зраднику!» Вовк, завивши, тікає. А Лисиця падає на дорогу наче мертва. Здивований Чумак кидає її на віз, думаючи, який славний з неї буде комір. Та Лиска не дримає. Вона скидає з воза рибу, яку Ворона підхоплює і носить у кущі.

На Вовчому подвір'ї Лисиця сортує рибу, але жодної не дає голодному Вовку. Натомість пропонує навчити його ловити рибу в ставку без вудки. Вона стрибає на спину Вовку, який везе її до ставка.

Задоволена Лисиця співає:

Нащо мені той візок, З журавля упала – коли в мене є вовчок! Вовка осідлала.

Продовження додатку В

Я лисичка бувала, Нащо мені ті бички?

я в небі літала. Мене возять вовчки!..

На ставку Вовк пробиває ополонку. За порадою Лисиці він опускає хвіст у воду, дрижить від холоду і примовляє: «Лови-и-ися, рибко, вели-и-и-ка й мале-е-е-нька...» Лисиця, щоб позбутися Вовка, адже він їй заважає красти, побігла в село за Сірко.

Ворона починає розуміти, що Лисиця – злодійка, яка замислила чорну справу, і хоче допомогти Вовкові.

Ворона. Втікай, Вовче! Лисиця до Сірка побігла.

На березі з'являються Сірко, Чумак з рушницею, Дівчина з рогачем, Пастушок із палицею, Лисиця, Віл, Гуска.

Лисиця. Он він! (Швидко тікає.) Чумак цілиться у Вовка.

Ворона (підлітає до Чумака). Не стріляй! Не стріляй! Це не він крав!

Сірко. А хто ж?

Ворона. Лисиця!

Сірко. Чому ж ти кричала: «Во-о-овк!»?

Ворона. Бо Лисиця казала, що вовки від моркви дохнуть.

Чумак. Ну й дурна ж ти! Ворона. А ви дуже мудрі?!

Всі знічуються, вмовкають.

Сірко (до Вовка). Чого ж ти мовчав? Прийшов би й сказав: так і так...

В о в к. Я каза-а-а-ав.

Сірко (подає йому лапу). Вставай!

Чумак. Ну й Лисиця!

Сірко. За хвіст її — та в суд!

Вовк. Не впіймати вам її. Хата в мене, мов фортеця. А під нею лаз, що тягнеться аж до сусіднього лісу.

До гурту підбігає Заєць.

Заєць (до Вовка). Не дивися на мене, катюго! (Вклоняється усім іншим.)

Продовження додатку В

Шановні односельці! Мене прислали до вас звірі по малинову шапку, бо ми хочемо обрати собі лісового старосту.

Вовк. Кого?

Заєць. Лисицю, що впала з неба.

Всі сміються.

(Розгублено.) Чому смієтеся? Вона ж така сердечна, така...

Чумак (до зали). Ну, що ж! Піднесемо їй шапку! За гарну науку!

Вовнова хата. Овечка в брудному козушку понуро тупцює біля кілка, до якого її прив'язано. З хати виходить Л и с и ц я. В лапах у неї ніж.

Овечка (побачивши ніж, злякано). А мені оте... гостре не подобається.

Лисиця. Дурненька! Я переріжу ним шнурок, і ми з тобою, обнявшись, полетимо на небо...

На подвір'я влітає Ворона.

Ворона. Чепурися, Лиско! І люди до тебе йдуть, і звірі! Шапочку тобі малинову несуть! Лисиця. Справді? А що з Вовком? Ворона. Прибили й укинули в ополонку.

Лисиця біжить у хату, тягнучи за собою Овечку. На подвір'ї з'являються Чумак і Заєць. В лапах у Зайця - шапка лісового старости.

Заєць. Гей, Лисичко, де ти? Лисиця {визирає з вікна}. Тут... Заєць. Вийди до нас.

Лисиця. О! Дякую вам за честь!

Чумак. Отже, згода?

Лисиця. Еге...

Чумак. Тоді прийми від нас цю шапку і носи її собі на радість!

Лисиця. Не можу вийти. Ногу підвернула. Нехай Заєць принесе її в хату.

(Зачиняє вікно.)

Чумак. Е, ні. Мені наказано, щоб я тобі її надягнув і присягу з тебе взяв.

Пауза.

Продовження додатку В

(До Зайця.) Обманув ти нас, Зайче! Не хоче Лиска старостувати! (Повертається і йде геть.) Доведеться обрати Ведмедя.

Заєць іде за ним. З хати вибігає Лисиця. Лисиця (підбігає до Чумака). Ні, ні, я хочу! Хочу!

В цей час з лісу вибігають Вовк, Сірко, Дівчина, Пастушок, Гуска. Лисиця кидається до хати, але на порозі з'являється Овечка з кочергою.

Пастушок. Моя Біляночка!..

Дівчина (хапає Лисицю за кожух). Мій кожух! Мої коралі!

Ворона (скидає з шиї дукачі). І дукачі твої.

Чумак. Ведіть у село розбійницю!

Вовк. Ох, Лисичко, Лисичко...

Лисиця. Не охкай! Якщо я, впавши з неба, не загинула, то на землі таки не пропаду!

Я - лисичка бувала, 3 журавля упала,
я у небі літала. всіх вас ошукала!

Ворона. Іди, йди, «розумнице»!

Чумак, Пастушок, Дівчина ведуть Лисицю.

Заєць (віддає Вовкові шапку). Вибач, куме...

Д у к а ч — жіноча прикраса у вигляді монети.

Пригадайте, чим п'єса відрізняється від творів інших жанрів. Хто автор прочитаної п'єси-казки? Хто головний герой твору? Пригадайте, кому з дійових осіб належать такі слова: Не стріляй, не стріляй! Це не він крав!; Про кого з героїв твору можна сказати простодушний, довірливий, а про кого – хитрий, злодійкуватий! Від чого автор застерігає читачів? Виберіть уривок п'єси і підготуйте його інсценізацію. Прочитайте уривок з вірша.

Затихнув гомін. В залі згасло світло, і враз, заповнивши всі чуття, розсунулась завіса... І розквітло життя — мов казка, й казка — мов життя. Пригадайте, як називається вірш. Хто його автор? Бажаю вам правдиво відтворити характери героїв п'єси!

Додаток Д

Формули українського мовленнєвого етикету

Слова вітання: Доброго ранку! Добридень!Здрастуйте!Вітаю!Здоровенькі були! Моє Вам вітання!Моє Вам шанування!Як поживаєте?З приїздом Вас!Щире вітання! Христос Воскрес! Воістину воскрес! Христос ся рождає! Славимо Христа! Христос хрестився! У річці Йордані! Слава Ісусу Христу! Слава Господу Богу! Слава навіки Богу! Здоров'єчка доброго! Дай Боже здоров'я! Щасти доле!

Слова побажання: Веселих Вам (тобі) свят.Вітаю Вас! (тебе).Хай щастить.Будьте здорові!Зичу Вам (тобі).Поздоровляю Вас!Зі святом Вас!Щасливих Вам свят!

Слова звертання:Матусю! Ненько! Татусю. Бабуню, бабцю! Дорогі друзі! Добродію!Шановний (шановна ...).

Словапрохання: Будьте ласкаві ... Прошу Вас ... Будьте люб'язні ... Чи не могли б Ви ... Я хочу попросити вас про послугу ... Скажіть, будь ласка ... Маю до Вас прохання ... Якщо Ваша ласка ... Дозвольте Вас потурбувати ... Якщо Вам не важко ... Дозвольте ...

Словаподяки: Дякую! Красно дякую! Сердечне спасибі! Щиро дякую!Дозвольте подякувати Вам. Висловлюю Вам свою вдячність. Безмежно Вам вдячний. Прийміть мою щирю вдячність! Дуже вдячний за Вашу турботу. Дякую Вам від щирого серця! Велике спасибі! Безмежно вдячний. Це дуже люб'язно з Вашого боку!).

Слова відповіді на подяку: Прошу! Будь ласка! Нема за що. Спасибі і Вам! Ну що Ви! Це було неважко! Звертайтеся, коли потрібно, ще. Радий був допомогти! Завжди готовий допомогти!

Словавибачення:Даруйте мені! Простіть. Перепрошую Вас ... Не ображайтесь! Прошу вибачення ... Ще раз перепрошую за цю прикрість ... Шкодую, що ... Вибачте, будь-ласка.

Словапрощання:До побачення! До завтра! Усього найкращого! Успіхів

Продовження додатку Д

Вам! До скорої зустрічі! На добраніч! На все добре! Щастя вам! Щасливо! Щасливої дороги! Бувайте здорові! Прощайте! На добраніч! Вибачте, мені вже пора! Передавайте мої щирі вітання! Бажаю вам усього доброго!

Слова відмови: Ні, дякую. Дякую, але я не можу ... Дуже шкода, але змушений відмовити ... Шкодую, але ні.. На жаль, ні.

Слова підтвердження (Звичайно! Безперечно. З приємністю. Чудово! Домовились. Я згоден (згодна). Я не заперечую. Гарзд! Безумовно. Звичайно. Саме так. З приємністю. Ви праві. Авжеж.).

"Ситуація подяки"

Формули мовленнєвого етикету і ситуації спілкування: дякую; дякую, ви дуже люб'язні; спасибі, ви так багатозробили для мене; дякую тобі (вам) за...; щиро дякую; спасибі; від душі дякую тобі (вам) за...; сердечно дякую тобі (вам) за...; я вдячний(-а) тобі (вам); я вдячний(-а) тобі (вам) за те, що...; як я тобі (вам) вдячний(-а); я тобі (вам) надзвичайно вдячний(-а); я тобі (вам) вдячний(-а) за те, що...; я хочу подякувати вам за...; я тобі (вам) настільки вдячний; як би ви знали, як я вам вдячний(-а); я буду тобі (вам) дуже вдячний(-а); не варто; нема за що; яка може бути подяка; ну що ви, не варто; ну що ви, дрібниці; прошу; на здоров'я.

"Ситуація вибачення"

Формули мовленнєвого етикету: вибачте; вибачте будь-ласка; вибачте, що потурбував; вибач, будь ласка, я ненавмисне; вибач мені, будь ласка, я не хотів(ла); даруйте мені; пробач(-те) мені, будь ласка; вибач(-те), будь ласка, за те, що тебе (вас) турбую; прошу вибачення; перепрошую; прийміть мої вибачення; дозвольте вибачитись перед вами, попросити пробачення; я хотів(-ла) би попросити у вас вибачення; я хочу вибачитись (перед вами); я повинен(-на) попросити у тебе (у вас) пробачення; якщо ти (ви) можеш(-те), вибач(-те) мені; не сердься на мене. Реакції- відповіді: будь ласка; (я) приймаю твої (Ваші) вибачення; ну що ти (Ви); нема за що вибачатись; які дрібниці; це дрібниці; ну добре; гарзд.

"Ситуація звертання, привертання уваги"

Формули мовленнєвого етикету і ситуації спілкування: пробачте; вибачте; перепрошую; вибачте, що турбую (вас); вибачте, що потурбував(-ла); вибачте, дозвольте ввійти; вибачте, будь ласка, ви не підкажете; вибачте, не могли б висказати, де знаходиться... (коли відчиняється...); скажіть будь ласка; вибачте, ви не знаєте...; вибачте, ви не скажете...; вибачне, не могли б ви сказати...; будьте ласкаві; будьте люб'язні; ви не можете (сказати); не могли б ви; вам не важко; можна (дозвольте) вас спитати; можна вас (тебе) на хвилинку; слухаю (вас); я вас (тебе) слухаю; чим можу бути корисним; я до ваших послуг.

Додаток Е***Пам'ятка для культурного співрозмовника:***

- Сам розмовляю чітко і виразно, але не дуже голосно.
- Розмовляючи, дивлюсь на співрозмовника.
- Уважно слухаю співрозмовника, відповідаю на його запитання.
- Ніколи не перебиваю його.
- Для розмови обираю теми, цікаві й для мене, і для мого співрозмовника.
- Не розмахую руками і не жестикулюю без потреби .
- Не говорю про присутніх « він» або « вона».
- До дорослих звертаюся на «ви».
- Не кажу погано або насмішкувато про відсутніх.
- Зауваження висловлюю людині особисто, а не критикую її поза очі.
- Спочатку думаю, а потім кажу.
- Вживаю за потреби слова мовного етикету.

Додаток К**Ознайомлення учнів зі словами вітання**

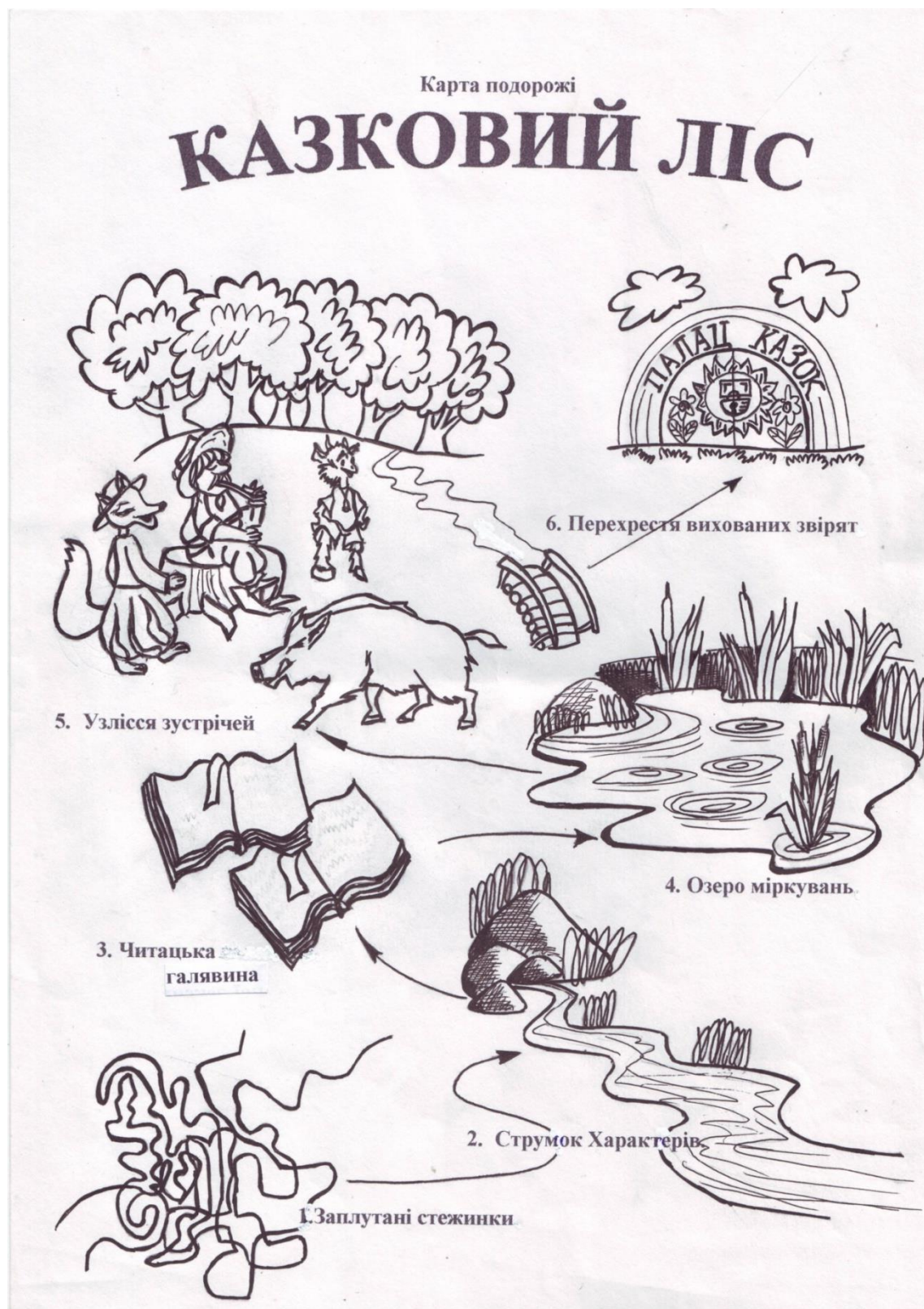
Розповідь учителя про формули вітання у різних народів

У різних народів свої особливості вітання. Тибетці, наприклад, вітаючись, знімають головний убір правою рукою, а ліву закладають при цьому за вухо, та ще й язика показують! Європейці обмежуються тим, що злегка піднімають капелюх і вклоняються. А в японців для вітання аж три типи поклонів: дуже низький, середній уклін з кутом в тридцять градусів та легкий уклін з кутом у п'ятнадцять градусів. Уявіть собі японського школяра. Зустрічаючи свого вчителя вранці, японський учень вклоняється йому середнім поклоном. Зустрічаючись з учителем протягом дня, він кожного разу віддає йому легкий уклін. Вклоняються при цьому і учень, і учитель (дорослий не так низько).

Текст “Як віталися в Україні”

Здавна в Україні в сільській місцевості існує добра традиція: вітатися з людьми незалежно від близькості знайомства. У місті сьогодні прийнято вітатися з мешканцями свого будинку, навіть якщо ми з ними безпосередньо не знайомі. В Україні й досі поширеним є привітання “за козацьким звичаєм”. Зустрівшись у гостях, добрі знайомі обіймаються і цілуються. Усталеними формами вітання під час зустрічі в Україні здавна були: “Здоров будь!”, “Здоров будь з неділею (понеділком, у хату)”, “Здоровенький був”, “Доброго здоров'я”, “Щасти доле!”.

Урок-подорож «У Казковому лісі».



- **Виберіть із переліку дві ознаки казки :**

- А вигадана історія
- Б тварини не вміють розмовляти
- В фантазія
- Г описує природу
- Д передає розмову двох людей

- **Поєднайте стрілочками назву тварини із рисою характеру, яку їй приписують у казках.**

Їжак	працьовита
Вовк	боягузливий
Зайчик	кмітливий
Пес	гоłodний
Осел	вірний
Бджола	мудра
Сова, змія	впертий
Лис	простакуватий
Цап	хитрий



ЛИС, ЦАП І МІШОК МОРКВИ

Нідерландська народна казка

Бігли якомсь удвох лис і цап, дуже голодні. А тут чоловік їде возом, везе мішки з морквою. На повороті віз підскочив, один мішок і впав на землю. Чоловік цього не помітив і поїхав далі.

- Це моя морква,- сказав лис, підбігши до мішка.

- Відійди! - заявив цап.- Морква моя, бо це їжа саме для кіз.

Лис вишкірив зуби на цапа, а цап наставив роги на лиса, і так вони довгенько стояли один проти одного. Нарешті лис і каже:

Продовження додатку Л

-Так ми ще довго тут будемо стовбичити і сваритися, а пуття з того не буде. Краще позмагаймося! Он, бачиш, стоїть закопаний стовп. Хто його перекине, того й морква буде.

- Гаразд! - зрадів цап.- Це мені раз плюнути.

Розігнався та в стовп головою лусь! А стовп і далі стоїть собі.

Разів чотири бив іще цап у нього рогами з розгону, аж поки в нього роги тріснули. А стовпові хоч би що, стоїть, як і доти.

Настала черга лисові силу показати. Почав він рити землю навколо стовпа, підкопувати його. Рив, рив, аж геть увесь зіпрів, поки нарешті до кінця добрався. Стовп і впав. Та був він такий важкий, що коли, падаючи, вдарив лиса по задній нозі, то й зламав її.

Лежить стовп на землі, а цап каже лисові:

- Забирай моркву! Мені вже нічого не треба, так голова болить.

А лис у відповідь:

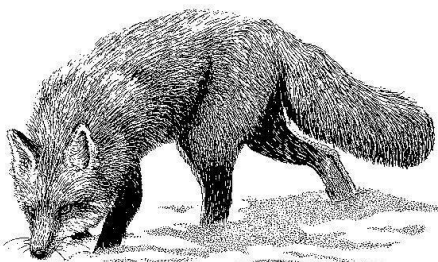
- Де там! Я тепер до неї й підійти не можу.

Однак полежавши та відхекавшись, лис усе-таки звівся на три ноги й пострибав до мішка.

Але поки вони отак змагалися, чоловік той побачив, що на возі мішка не вистачає, завернув коней і поїхав назад. Побачив свій мішок і забрав його перед самісіньким носом у лиса.

- Проаналізуйте слова - вчинки лиса, цапка, господаря. Поедняйте персонаж із вчинком, мотивом поведінки:

ВЧИНОК: працює, хитрує, б'є, вигадує, голодує, змагається.



МОТИВ ПОВЕДІНКИ: впертість, жадібність, наполегливість, кмітливість, неухважність