

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВАРВАРУК МАР'ЯНА МИРОСЛАВІВНА

УДК 373.3.016:82-83+398 (=161.2)-047.22

ДИСЕРТАЦІЯ

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО
ФОЛЬКЛОРУ

за спеціальністю 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ М. М. Варварук

Науковий керівник: Луцан Надія Іванівна, докторка педагогічних наук,
професорка

Івано-Франківськ – 2021

АНОТАЦІЯ

Варварук М. М. Методика формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями). ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Міністерство освіти і науки України. – Івано-Франківськ, 2021.

Дисертацію присвячено проблемі формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення інтенсифікації мовленнєвого і комунікативного розвитку учнів початкової школи. У цьому контексті актуальною є мета початкової мовної освіти – формування національно свідомої, духовно багатої мовно-мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями комунікативно доцільно використовувати мовні засоби в різних сферах і видах мовленнєвої діяльності. На це орієнтують законодавчі та нормативні документи (Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, Концепція «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти).

Сучасна парадигма мовної підготовки учнів початкової школи характеризується різноаспектністю навчальних проєктів, серед яких формування діалогічного мовлення, що передбачає вироблення елементарних умінь комунікативної поведінки на засадах культури мовлення та етики спілкування. Активне залучення фольклорних творів на уроках української мови для формування діалогічної компетентності активізує процес пізнавальної діяльності учнів, зміцнює їхню мотивацію до навчання, забезпечує належний рівень мовленнєво-комунікативного спілкування.

У дисертаційному дослідженні подано теоретичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробленні, науковому обґрунтуванні педагогічних умов, моделі, змісту і методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Розкрита сутність і структура феномена «формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору»; уточнено зміст понять: «компетентність», «діалогічне мовлення», «діалогічна компетентність», «український фольклор».

Оцінка рівня сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору визначалася за такими критеріями: когнітивний (показники: обізнаність зі структурою та видами діалогу; обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками; обізнаність з вербальними і невербальними засобами спілкування; обізнаність із формулами українського мовленнєвого етикету); комунікативно-продуктивний (показники: вміння вести діалог, трилог, полілог; вміння будувати різні типи діалогу; вміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності); комунікативно-креативний (показники: вміння ініціювати діалог; вміння підтримувати діалог; вміння співвідносити вербальні і невербальні засоби виразності в діалозі; вміння доречно використовувати етикетні норми спілкування).

Відповідно до критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору: високий, достатній, задовільний, низький.

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору (забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору).

Методологічною основою проблеми формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору було визначено компетентнісний, культурологічний і діяльнісний підходи. У контексті започаткованого дослідження компетентнісний підхід був спрямований на розвиток діалогічного мовлення учнів початкової школи в процесі комунікативної взаємодії «учитель-учень» та «учень-учень». Компетентність розглядаємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички в мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєва, комунікативна, діалогічна).

Культурологічний підхід до розвитку діалогічного мовлення молодших школярів передбачав навчання на засадах кращих традицій українського народу, засвоєння мовленнєвих еталонів, зразків образного мовлення з фольклорних творів, дотримання принципу народності.

Діяльнісний підхід у формуванні діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору розуміємо як цілеспрямований процес включення дитини в різні види діяльності, які виступають рушійним чинником формування мовленнєвої особистості дитини, стимулюють її мовленнєву активність і творчі мовленнєві прояви, що, у свою чергу, дозволяє дитині регулювати і коригувати своє мовлення та результати мовленнєвої діяльності. Використання діяльнісного підходу у формуванні діалогічного мовлення молодших школярів дало змогу підвищити позитивну мотивацію до оволодіння рідною мовою і сформувати в майбутньому національно свідому мовну особистість громадянина України.

У дослідженні розроблено й експериментально апробовано модель і методику формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Експериментальна модель реалізовувалася поетапно (гностично-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний і

мовленнєво-творчий етапи), на яких впроваджувалися певні педагогічні умови.

Метою першого – гностично-збагачувального – етапу було ознайомлення учнів із діалогічною формою спілкування, діалогом, полілогом, розмовним і діалогічним мовленням; видами і структурою діалогів; з репліками і стимулами діалогу, прийомами ініціювання і підтримування діалогу. На цьому етапі передбачалось ознайомлення учнів з українськими фольклорними творами, читання і розповідання казок, бесіда за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, розігрування окремих епізодів казки.

На другому – комунікативно-діяльнісному – етапі стимулювали учнів до діалогічного спілкування на уроках української мови та інтегрованих уроках. На цьому етапі відбувалося розігрування ігрових мовленнєвих ситуацій (прийом – уявний діалог з героями казки), забезпечувалося збагачення мовлення учнів немовними засобами виразності.

Третій – мовленнєво-творчий – етап передбачав самостійне використання учнями українського фольклору у власному усному діалогічному мовленні. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної освітньо-мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування з використанням українського фольклору та самостійне складання учнями діалогів із використанням фольклорного матеріалу.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору; системи ігрових мовленнєвих вправ і ситуацій, експериментальних занять, спрямованих на формування діалогічної компетентності; укладанні переліків фольклорних творів діалогічної спрямованості.

Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані в освітньому процесі початкової школи, у викладанні фахових методик і дисциплін

гуманітарного циклу на факультетах початкового навчання у закладах вищої освіти та в інститутах післядипломної освіти.

Ефективність розробленої методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору обґрунтовано теоретично і підтверджено практично, перевірено за допомогою статистичних методів оброблення даних.

Встановлено, що впровадження запропонованої моделі та методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору з комплексним упровадженням визначених педагогічних умов позитивно вплинуло на ефективність цього процесу. За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що в учнів початкової школи експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Ключові слова: діалогічне мовлення, діалогічна компетентність, педагогічні умови, експериментальна методика, український фольклор.

ABSTRACT

Varvaruk M. M. Methods of forming dialogic competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore – Dissertation manuscript.

Thesis for a Doctor of Philosophy Degree, specialty 014 Secondary education (by specializations). Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Ivano-Frankivsk, 2021.

The dissertation is dedicated to the problem of formation of dialogical competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore.

The relevance of the study results from the need to ensure the intensification of speech and communication development of primary schoolchildren. In this context, the goal of primary language education is topical – the formation of a national awareness-raising, spiritually enriched language and speech personality,

who has the ability to use language tools in various fields and types of communicative activity. Legislative and normative documents (Law of Ukraine «On Higher Education», National Strategy for Education Development of Ukraine until 2021, Conception «New Ukrainian School», Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment, State Standards of Primary, Basic and Complete Secondary Education) focus on this issue.

The modern paradigm of language training of primary schoolchildren is characterized by various aspects of educational projects, including the formation of dialogic speech, which involves the development of basic skills of communicative behavior based on speech culture and communication ethics. Active involvement of folklore works in Ukrainian language lessons for the formation of dialogic competence activates the process of cognitive activity of schoolchildren, strengthens their motivation to learn, and provides an appropriate level of speech and communication.

The dissertation research presents a theoretical generalization and a new solution to the scientific problem, which is manifested in the development, scientific substantiation of pedagogical conditions, models, content and methods of forming dialogic competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore. The essence and structure of the phenomenon «formation of dialogical competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore» are revealed; the essence of the concepts: «competence», «dialogic speech», «dialogic competence», «Ukrainian folklore» are specified.

Assessment of the level of formation of dialogic competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore was determined by the following criteria: cognitive (indicators: familiarity with the structure and types of dialogue; familiarity with small folk genres and fairy tales; familiarity with verbal and nonverbal means of communication); communicative and productive (indicators: the ability to carry out a dialogue, trilogue, polylogue; the ability to build different types of dialogues; the ability to use emotional (verbal and nonverbal) means of expression); communicative-creative (indicators: the ability to initiate a dialogue;

the ability to maintain a dialogue; the ability to correlate verbal and nonverbal means of expression in a dialogue; the ability to appropriately use etiquette norms of communication).

According to the criteria and indicators, the levels of formation of dialogical competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore were characterized: high, sufficient, satisfactory, low.

The pedagogical conditions of formation of dialogic competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore (involvement of students in active speech activity of dialogic direction; providing methodological support in order to form dialogic competence of junior schoolchildren by means of folklore; availability of the positive emotional stimuli in the formation of dialogic competence by means of Ukrainian folklore) are defined and scientifically substantiated.

The methodological basis of the problem of formation of dialogical competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore was determined by competency, culturological and activity oriented approaches. In the context of our study, the competency approach was aimed at the development of dialogic speech of primary schoolchildren in the process of communicative interaction «teacher-student» and «student-student». Competence is considered as a complex integrated personal characteristic that determines the ability to implement knowledge, skills, and abilities in speech and communication activities and is acquired because of learning by junior schoolchildren of different types of competencies (speech, communicative, dialogical).

The culturological approach to the development of dialogic speech of junior schoolchildren provided training on the basis of the best traditions of the Ukrainian people, mastering of speech standards, samples of figurative speech from folklore works, observance of the principle of nationality.

The activity-oriented approach in the formation of dialogic competence of junior schoolchildren by means of folklore as a targeted process of including the child in various activities was considered a crucial factor in the formation of the

child's speech personality. It stimulates their speech activity and creative speech, and, therefore, gives an opportunity to manage and adjust their speech and the results of speech activity. The use of the activity-oriented approach in the formation of dialogic speech of junior schoolchildren enabled to increase the positive motivation to master the native language and to form in the future a nationally conscious language personality of a citizen of Ukraine.

The study developed and experimentally tested a model and the method of forming the dialogic competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore. The experimental model was implemented in gnostic-enriching, communicative-activity and speech-creative stages, in which certain pedagogical conditions were introduced.

The purpose of the first – gnostic-enriching – stage was to acquaint students with the dialogic form of communication, dialogue, polylogue, conversational and dialogic speech; types and structure of dialogues; familiarize with conversational turns and stimuli of dialogue, techniques of initiation and maintenance of dialogue. At this stage, we aimed to acquaint students with Ukrainian folklore works, involve them in reading and telling fairy tales, talking about the content of what was read, in reciting conversations of fairy tales characters', and acting out certain episodes of fairy tales.

In the second – communicative-activity – stage, the students were stimulated to dialogic communication within Ukrainian language lessons and integrated lessons. At this stage, we invited students to play out speech situations (by means of an imaginary dialogue with the characters of the fairy tales), thus, enriched students' speech with non-verbal means of expression.

The third – speech-creative stage – presupposed the independent use of Ukrainian folklore by students in their own oral dialogic speech. At this stage, we involved the students into active speech interaction based on Ukrainian folklore, encourage them to create dialogues using folklore materials.

The practical significance of the research lies in the development and implementation of methods for the formation of dialogical competence of junior

schoolchildren by means of Ukrainian folklore; compiling a set of game speech exercises and situations, working out experimental classes aimed at forming dialogic competence; compiling sets of folklore works of dialogical orientation.

The materials of the dissertation can be used in the educational process of junior school, in teaching professional methods and disciplines of the humanities at faculties of primary education in higher educational institutions and institutes of postgraduate education.

The effectiveness of the developed method of forming dialogic competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore is substantiated theoretically and verified in practice, checked with the help of statistical methods of data processing.

It is established that implementation of the proposed model and methods of forming dialogic competence of junior schoolchildren by means of Ukrainian folklore with the complex introduction of certain pedagogical conditions has positively influenced the effectiveness of this process. According to the results of the final stage of the experiment, it was found that the junior school students of the experimental group showed significant positive changes in the levels of formation of dialogic competence by means of Ukrainian folklore.

Key words: dialogic speech, dialogic competence, pedagogical conditions, experimental methods, Ukrainian folklore.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Варварук М. М. Український фольклор як засіб формування діалогічної компетентності учнів початкової школи. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка*. Вип. 17. Одеса, 2019. С. 71–74.

2. Варварук М. М. Формування готовності майбутніх педагогів до навчання діалогічного мовлення молодших школярів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 70. Київ, 2019. С. 34–37.

3. Варварук М. М. Лінгводидактичні засади формування діалогічної компетентності учнів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанова*. № 3(66). Миколаїв : МДУ, 2019. С. 37–41.

4. Lutsan N. I., Struk A. V., Barylo S. B., Bai I. B., **Varvaruk M. M.** Lexical and folk knowledge competence as a component of future primary school teachers' professional speech. *Revista inclusions*. Volume: 7 Special Issue: SI. P. 367–378. Published: APR-JUN 2020 (**Web of Science**).

5. Mykhailyshyn H., Pasyeka N., Sheketa V., Pasyeka M., Kondur O. and **Varvaruk M.** Designing network computing systems for intensive processing of information flows of data. *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies. Data – Centric Business and Applications*. 2021. Volume 48. P. 391–422. (**Scopus**)

Матеріали і тези міжнародних та всеукраїнських конференцій

6. Варварук М. М. Забезпечення наступності між закладом дошкільної освіти і початковою школою у формуванні діалогічної компетентності. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти: збірник наукових*

доповідей / за загальною редакцією д.п.н., доцента кафедри теорії і методики дошкільної освіти Ю.А. Руденко. Одеса: Бондаренко М.О., 2019. С. 39–42.

7. Варварук М. М. В. Сухомлинський про виховання любові до рідного слова. *Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи*: м-ли всеукр. наук.-прак. конф. (м. Миколаїв, 22–24 листопада 2018 р.). Миколаїв, 2018. С. 34–38.

8. Михайлишин Г. Й., **Варварук М. М.** Формування основних засад розвитку діалогічного мовлення молодших школярів з використанням інтерактивних засобів навчання. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти*: м-ли міжнародн. наук.-прак. конф. (м. Глухів, 22–23 травня 2018 р.). Глухів, 2018. С. 12–15.

9. Пасека Н. М., **Варварук М. М.** Новітні інформаційні технології як засіб підвищення професійної компетентності вчителя початкових класів. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : м-ли VI міжнародн. наук.-прак. конф. (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Київ, 2018. С. 112–114.

10. Варварук М. М. Інтерактивні технології як інноваційний підхід до активізації навчального процесу. *Advances of Science: proceedings of articles the international scientific conference* (Czech Republic, Karlovy Vary; Ukraine, Kyiv, 28 September 2018). Skleneny Mustek, 2018. S. 1536–1549.

11. Варварук М. М. Системний аналіз публікацій з використанням інтерактивних технологій в освітньому процесі. *Scientific development prospects: proceedings of XXX International scientific conference* (Morrisville, Lulu Press., 17 October 2018). Morrisville, Lulu Press, 2018. С. 124–131.

12. Варварук М. М. Формування діалогічної компетентності майбутнього педагога початкової школи. *Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи*: м-ли всеукр. наук.-прак. конф. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, 11 квітня 2019 р.). Івано-Франківськ, 2019. С. 24–26.

13. Pasyeka M., Pasioka N., Sheketa V., Romanyshyn Y., Kondur O. and **Varvaruk M.** The use of dyadic and advisory in the model of group dynamics of the decision-making process for software system developes. 2nd International Workshop on Modern Machine Learning Technologies and Data Science, MoMLLeT+DS 2020 / (Lviv-Shatsk; Ukraine; 2-3 June 2020). Workshop Proceedings. 2020. Volume 2631. P. 304–313. (**Scopus**)

14. Pasioka N., Pasyeka M., Sheketa V., Mykhailyshyn H., Kondur O. and **Varvaruk M.** Method for finding a plan for solving mathematical problems as component of information technology, 2nd International Workshop on Modern Machine Learning Technologies and Data Science, MoMLLeT+DS 2020. (Lviv-Shatsk; Ukraine; 2-3 June 2020). Workshop Proceedings. 2020. Volume 2631. P. 367–383. (**Scopus**)

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. Varvaruk M. M. The influence on speech development of primary school age children of folklore. *Scientific Journal Virtus*. Issue № 46. Canada, Montreal, September 2020. P. 68–69.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ.....	24
1.1. Теоретичний вектор дослідження проблеми «діалогічне мовлення».....	24
1.1.1. Феноменологія ключових понять дослідження.....	24
1.1.2. Сутність і характеристика діалогічного мовлення.....	40
1.2. Компетентнісний підхід до розвитку діалогічного мовлення учнів початкової школи.....	55
1.3. Український фольклор як засіб формування діалогічної компетентності учнів початкової школи.....	70
1.3.1. Малі жанри українського фольклору в мовленні молодших школярів...78	
1.3.2. Вплив української народної казки на розвиток діалогічного мовлення учнів початкової школи.....	86
1.4. Стан формування діалогічної компетентності в сучасній педагогічній практиці початкової школи.....	96
Список використаних джерел до першого розділу.....	114
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ.....	134
2.1. Критеріальний підхід до формування діалогічної компетентності молодшого школяра засобами українського фольклору.....	134
2.2. Педагогічні умови формування діалогічної компетентності в учнів початкової школи засобами українського фольклору.....	156
2.3. Модель та експериментальна методика формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору....	168

2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.....	208
Список використаних джерел до другого розділу.....	223
ВИСНОВКИ.....	231
ДОДАТКИ.....	235

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДСПО – державний стандарт початкової освіти;

ЕГ – експериментальна група;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;

КГ – контрольна група;

НУШ – нова українська школа.

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення інтенсифікації мовленнєвого і комунікативного розвитку учнів початкової школи. У цьому контексті актуальною є мета початкової мовної освіти – формування національно свідомої, духовно багатой мовно-мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями комунікативно доцільно використовувати мовні засоби в різних сферах і видах мовленнєвої діяльності. На це орієнтують законодавчі та нормативні документи (Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, Концепція «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти).

Сучасна парадигма мовної підготовки учнів початкової школи характеризується різноаспектністю навчальних проєктів, серед яких формування діалогічного мовлення, що проєктує вироблення елементарних умінь комунікативної поведінки на засадах культури мовлення та етики спілкування. Активне залучення фольклорних творів на уроках української мови для формування діалогічної компетентності активізує процес пізнавальної діяльності учнів, зміцнює їхню мотивацію до навчання, забезпечує належний рівень мовленнєво-комунікативного спілкування.

Інтерес науковців до проблеми розвитку мовлення учнів початкової школи у теорії вітчизняної педагогічної думки засвідчують праці В. Бадер, О. Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Р. Вовкотруб, С. Дорошенка, С. Дубовик, А. Зимульдінової, Ю. Коваленко, Г. Лещенко, О. Мельничайко, Н. Мордвінової, Л. Наконечної, С. Омельчука, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Пономарьової, О. Прищепи, Н. Притулик, О. Прудіус, О. Савченко, І. Синиці, В. Семиченко, Л. Скуратівського, С. Стрілець, А. Струк, О. Ткачук, Н. Третьякової, О. Хорошковської та ін.; розвитку мовлення дітей дошкільного віку – А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Калмикової, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко, Н. Маліновської, О. Пелешко, Т. Постоян та ін.; урахування

принципу наступності в розвитку мовлення учнів середніх класів – О. Мельничайко, С. Омельчука, Л. Шевцової та ін.; удосконалення мовленнєвих умінь майбутніх педагогів в умовах здобуття професійної вищої освіти – С. Дубовик, С. Карамана, В. Каліш, К. Климової, Н. Лесняк, О. Лобчук, Л. Мамчур, В. Собко, М. Стахів, Л. Шевцової та ін.; вплив психофізичного розвитку на становлення мовленнєвої особистості учнів відображено у працях М. Жинкіна, Г. Костюка, В. Котирло, О. Леонтьєва, М. Львова, І. Синиці та ін.; застосування комунікативно зорієнтованого навчання – В. Бадер, І. Бежа, Л. Бірюк, І. Брильової, Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Вашуленко, С. Гірняк, Н. Голуб, Т. Губанової, Т. Донченко, Л. Калмикової, С. Карамана, К. Климової, О. Кучерук, Г. Лещенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Оліяр, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Петрук, К. Пономарьової, Л. Попович, Н. Притулик, О. Савченко, М. Стахів, М. Стельмахович, В. Сухомлинського, Г. Шелехової, І. Хом'яка та ін.

Різні аспекти формування діалогічного мовлення розглянуто в лінгводидактичних студіях О. Глазової, Н. Головки, О. Гончарук, О. Гриценко, С. Дубовик, Л. Левіної, Ю. Лелюх, Г. Лещенко, Н. Луцан, Е. Палихати, І. Раєвської, Л. Соловець, Г. Шелехової та ін.; розвитку мовлення у процесі роботи з текстом – Н. Будій, Л. Варзацької, А. Гамзи, Н. Гац, І. Головки, С. Дем'яненко, Л. Міненко, Л. Шевчук, Н. Янко та ін.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що проблема розвитку діалогічного мовлення молодших школярів належить до важливих проблем у вітчизняній методичній науці, розв'язання якої має науково-практичне значення для розроблення концептуальних положень із формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл.

Водночас у практиці початкової освіти виявлено низку суперечностей між:

– вимогами змісту концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти щодо розвитку усного мовлення і станом сформованості діалогічної компетентності учнів початкової школи;

– наявністю мовленнєво-комунікативних умінь в учнів початкової школи щодо використання українського фольклору та відсутністю сучасних новітніх методик формування таких умінь.

Зважаючи на актуальність проблеми, недостатню її розробленість, а також виявлені суперечності, було обрано тему дослідження **«Методика формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в межах наукової теми кафедри фахових методик і технологій початкової освіти «Підготовка майбутніх фахівців в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору» (№ 0110U008158), що входить до плану наукової роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Тему затверджено вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 10 від 31.10.2017) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 5 від 27.11.2018) і уточнена на засіданні Вченої ради ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 4 від 23.04.2019 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й апробації педагогічних умов формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру феномена «формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору»;

уточнити поняття «компетентність», «діалогічне мовлення», «діалогічна компетентність», «український фольклор».

2. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

3. Визначити й експериментально апробувати педагогічні умови формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

4. Розробити й експериментально апробувати лінгводидактичну модель та методику формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

Об'єкт дослідження – освітньо-мовленнєва діяльність учнів початкової школи.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

Гіпотеза дослідження – формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз філософської, психолінгвістичної, лінгводидактичної, етнолінгвістичної та науково-методичної літератури – для з'ясування стану розробленості проблеми формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору, визначення сутності базових понять дослідження; прогностичний аналіз і моделювання – для визначення педагогічних умов та розробки методики формування діалогічної компетентності молодших

школярів засобами українського фольклору; *емпіричні*: аналіз чинних програм анкетування вчителів, бесіди з учителями й учнями, відвідування й аналіз уроків – для вивчення стану формування діалогічної компетентності в сучасній педагогічній практиці початкової школи; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) – для перевірки гіпотези дослідження; *статистичні*: методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація з використанням критерію χ^2 Пірсона) для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

База дослідження. Експериментально-дослідну роботу проведено на базі шкіл Івано-Франківської області (ліцей № 18 Івано-Франківської міської ради; Бурштинська загальноосвітня школа I-III ступенів), міста Львів («Школа вільних та небайдужих»), міста Рахів (Рахівська ЗОШ I-III ступенів № 1). Експериментом було охоплено 400 учнів та 120 учителів.

Наукова новизна дослідження: *уперше* визначено й науково обґрунтовано сутність поняття «сформованість діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору»; *визначено й науково обґрунтовано* педагогічні умови формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору (забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору); *виявлено* критерії (когнітивний, комунікативно-продуктивний, комунікативно-креативний) із відповідними показниками, *схарактеризовано* рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору (високий, достатній, задовільний, низький); *розроблено та апробовано* модель формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору (гностично-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний та мовленнєво-

творчий етапи); *уточнено* поняття: «компетентність», «діалогічне мовлення», «діалогічна компетентність», «український фольклор»; набула *подальшого розвитку* методика розвитку діалогічного мовлення в учнів початкових класів.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні діагностувальних та експериментальних методик формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору; системи ігрових мовленнєвих вправ та ситуацій, конспектів уроків, укладанні переліків фольклорних творів, спрямованих на формування діалогічної компетентності.

Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані в освітньому процесі початкової школи, у викладанні фахових методик та дисциплін гуманітарного циклу на факультетах початкового навчання у ЗВО та в інститутах післядипломної освіти.

Основні **результати дослідження впроваджено** в освітній процес таких закладів освіти: ліцей № 18 Івано-Франківської міської ради (довідка про впровадження № 17 від 08.09.2020), «Школа вільних та небайдужих» м. Львів (довідка про впровадження № 229/1 від 20.03.2020), Бурштинська загальноосвітня школа I-III ступенів (довідка про впровадження № 81-а від 04.09.2020), Староягільницька ЗОШ I-II ступенів (довідка про впровадження № 21 від 28.09.2020), Микитинецький ліцей Івано-Франківської міської ради (довідка про впровадження № 110 від 29.10.2020), Рахівські ЗОШ I-III ступенів № 1, 2, 3, 4 м. Рахів (довідка про впровадження № 1231-01-14 від 23.11.2020); ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка про впровадження № 01-23/199-01 від 22.09.2020).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом

одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на: міжнародних «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2018 р.), «Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти» (Глухів, 2018 р.), «Scientific development prospects» (Morrisville, 17 October 2018), «Advances of Science» (Karlov Vary-Kyiv, 28 September 2018) та всеукраїнських «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2018 р.), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2019), «Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи» (Миколаїв, 2018 р.), «Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи» (Івано-Франківськ, 2019 р.) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження. За результатами дослідження опубліковано 15 наукових праць, з них 3 статті у фахових виданнях України, 2 статті у періодичних наукових виданнях інших держав, які індексуються у базах даних Scopus та / або Web of Science Core Collection; 9 тез доповідей у збірниках міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій (2 Scopus); 1 стаття, яка додатково відображає наукові результати дисертації.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (288 найменувань), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 245 сторінок, основний зміст дисертації викладено на 197 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

1.1. Теоретичний вектор дослідження проблеми «діалогічне мовлення»

Швидкі темпи україномовної освіти формує уміння в учнів початкових класів спілкуватися рідною мовою для культурного, духовного й національного самовияву, використанні її в суспільному й особистому житті. З огляду на це, істотно підвищуються вимоги щодо мовних знань, діалогічних навичок і вмінь уже в початковій ланці освіти, де розвиток мовлення молодшого школяра розглядається як інтегрований показник його особистісного зростання. Вільне оволодіння українською мовою учнями початкової ланки освіти виявляється в розвитку комунікативної компетентності, одним із складників якої є формування діалогічного мовлення в учнів.

1.1.1. Феноменологія ключових понять дослідження

Експериментальне дослідження специфіки розвитку діалогічного мовлення в будь-якій сфері життєдіяльності і в будь-якому віці мовця вимагає насамперед з'ясування основного змісту таких ключових понять, як «мовленнєве спілкування», «діалог», «основна структура», «полілог».

Діалог активно досліджувався та досліджується науковцями у психолінгвістичному (І. Горєлов, Л. Калмикова, С. Лебединський, О. Леонтьєв, С. Цейтлін, О. Шахнарович та ін.), філософському (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер та ін.), нейрофізіологічному (Є. Бойко, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), лінгвістичному (Т. Винокур, Л. Щерба, Л. Якубинський та ін.), лінгводидактичному (А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, Є. Ісеніна, К. Крутій, Н. Луцан, В. Любашина, Т. Постоян,

О. Ушакова, Г. Чулкова та ін.), лінгвосоціопсихологічному (Т. Дридзе, І. Зимня та ін.) аспектах. Діалог як форма мовленнєвого спілкування був предметом дослідження науковців (М. Вашуленко, Л. Вознюк, Н. Гез, Н. Луцан, М. Пентилюк, А. Чулкова та ін.). Проблему «діалогової взаємодії» в аспекті діалогічного спілкування розглядали (М. Бахтін, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Натомість дискусійними є питання щодо видів та типів діалогів (Д. Ізаренков, Г. Кучинський, Р. Максимова, М. Пентилюк та ін.).

Низка психологів (О. Бодальов, Р. Максимова, М. Жинкін, Б. Ломов, Т. Федотова) розуміють спілкування як один з видів людської діяльності, у процесі якого здійснюється пізнання фактів дійсності та формується суб'єктивне ставлення до неї. Мовленнєве спілкування – це одна з найбільш досконалих і складних форм спілкування. Заслуговує на увагу думка вченої М. Лісіної, яка стверджує, що спілкування – це «взаємодія людей, спрямована на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою встановлення відносин, контакту і досягнення загального результату» [130, с. 11]. Учена зазначає, що спілкування як і будь-який інший вид діяльності має зміст, мотиви, засоби, предмет, результат. Предметом спілкування є партнер, інша людина, яка одночасно виступає і суб'єктом спілкування.

Психолінгвісти і лінгвісти по-різному визначають структурну одиницю форми мовленнєвого спілкування. Зокрема, Л. Виготський такою одиницею вважав слово, Я. Яноушек – висловлювання, Л. Веккер – речення, І. Святогор – репліку. У цьому зв'язку в усіх випадках за одиницю форми мовленнєвого спілкування береться фрагмент мовлення, який належить тільки одному співрозмовнику. Це призводить до дослідження впливу одного із суб'єктів спілкування на іншого замість дослідження взаємодії під час спілкування, тобто не враховуються основні функції спілкування. Тому виникає необхідність визначення структурної одиниці, яка охоплювала б активність хоча б двох суб'єктів спілкування.

У контексті дослідження потреба спілкування визначається як прагнення і бажання людини до оцінки, пізнання інших. На думку О. Леонтьєва, мотивами, що стимулюють спілкування, можуть бути якості партнера. Учений зазначає, що ефективність спільної діяльності досягається необхідністю правильного оцінювання і розуміння учасниками себе і своїх партнерів. Суб'єктивне переживання виявляється у спільній дії (домовитись у грі, бажання розповісти), потреба спілкування відчувається як інтерес до інших людей [102].

На думку вченого, дія в діяльності спілкування виступає цілісним актом комунікації, одиницею комунікативної діяльності. Натомість дії продукують складні структури – засоби спілкування. О. Леонтьєв поділяє їх на три категорії: предметно-ділові (предметні дії та локомоції, що включають наближення до об'єкта і відхід від нього, пропозиції іграшки, маніпуляції предметом, відштовхування чи притягування індивіда, пошук контакту або бажання уникнути його); експресивно-мімічні (експресивні жести, погляд, міміка, пози, емоційні вокалізації); мовленнєві (запитання, відповіді, репліки). Завершальним компонентом є продукт спілкування. Під ним автор розуміє відображені у свідомості властивості і якості партнерів у спілкуванні. Результатами спілкування є створення образу себе і партнера та взаємовідносини партнерів, які регулюють подальше спілкування [102].

Суголосні з В. Тимофєєвим, який головним в усномовленнєвому спілкуванні визначає комунікативний стан, що виникає з потреби певним чином відреагувати мовленням на певну ситуацію. Комунікативний стан означає «реалізацію та виникнення задуму висловлювання, що відбувається у внутрішньому мовленні і є загальним психологічним чинником мовленнєвої діяльності; наявність комунікативного наміру; готовність здійснити намір; фізичну реалізацію мовлення – висловлювання» [179, с. 94]. Отже, діалог як специфічний спосіб реалізації сутності людини через взаємовплив і зіставлення позицій партнерів виступає одиницею комунікації.

Зауважимо, що засобами спілкування є вербальні (мовлення) і невербальні (експресивно-мімічні – предметні дії, поза, жести, рухи, посмішка, міміка), які яскраво виявляються в ігровій діяльності учнів початкової школи.

Як зауважує О. Матвієнко, невербальні засоби спілкування – це «безмовні знаки людини, які містять для партнера по спілкуванню інформацію про ставлення і почуття один до одного, емоційні стани, міру їхньої психологічної близькості; є показниками статусно-рольових характеристик партнерів; уточнюють, доповнюють, а іноді замінюють мову; можуть регулювати відносини, слугувати засобом міжособистісного впливу у спілкуванні» [117, с. 481].

За твердженням Т. Ладиженської, невербальні засоби спілкування, які «супроводжують вербальне мовлення, створюють натяк, який послаблює, поглиблює й збагачує сприймання інформації, що передається» [96, с. 26]. З огляду на це відповідність невербальних засобів спілкування завданням і меті, змісту вербальної комунікації – важливий елемент діалогічного спілкування особистості.

Студіювання спеціальної літератури дало змогу констатувати, що процес спілкування складається з таких його складників: комунікативний – передання інформації, інтерактивний – міжособистісна взаємодія, соціально-перцептивний – розуміння і сприймання іншої людини. Усі компоненти спілкування реалізуються в ігровій діяльності молодшого школяра. Ступінь їх реалізації залежить від віку і типу спілкування дитини.

Зауважимо, що спілкування прогнозує розвиток і узагальнення словесного значення. Отже, властиві форми психічного спілкування можливі для людини тільки в тому випадку, якщо вона за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність. З огляду на це спілкування спрямоване на задоволення вагомої духовної потреби людини, на прагнення до пізнання інших особистостей та себе, що реалізується в мовленнєвих оцінках, судженнях і висловлюваннях.

У нашій роботі поняття «діалог» тлумачиться як «контакти, перемовини між двома сторонами, країнами»; «конкретне втілення мови, сфера вияву мовленнєвої діяльності людини, форма мовленнєвого спілкування й, нарешті, сама форма існування мови» [108]; «бесіда кількох людей з метою запитати про щось і спонукати до відповіді, збудити до будь-якої дії»; «різновид мовлення, в якому відбувається обмін взаємозумовленими висловлюваннями – репліками» [142, с. 46]; «низка реплік» [104, с. 135.]; «діалог – одна з двох типологічних форм мовлення» [184]; «одна з форм мовлення, що є розмовою між двома або кількома особами» [41, с. 65]; «така ситуативно-композиційна форма мовлення, коли слухач і мовець перебувають у безпосередньому словесному контакті, а сам комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: репліки (висловлювання) одного, слухач і мовець увесь час міняються ролями» [184, с. 139-140].

Нам імпонує тлумачення поняття діалог, яке подається М. Бахтіним, – це «взаємодія кількох або двох повноцінних розумінь, не зведених одна до одної змістових позицій» [8, с. 244]. На думку вченого, це визначання розкриває специфіку діалогу та дає змогу поряд із зовнішнім діалогом, де взаємодіють два або кілька співрозмовників, вивчати внутрішній, у якому різні погляди висуває і розкриває лише один суб'єкт [8, с. 244].

Натомість Ф. Бацевич «діалог» розглядає як «форму мовлення (і спілкування), якій притаманна зміна мовленнєвих актів (повідомлень), як правило, двох мовців, які перебувають у безпосередньому зв'язку» [9, с. 76].

За словами В. Скалкіна, «діалог» – це «форма усного мовлення, комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця і слухача, він протікає у певній ситуації і є її продуктом» [169, с. 6].

У дослідженні О. Киричук підкреслено, що за своєю сутністю діалог є «...конкретним способом існування людини, її іманентною характеристикою». Учений наголошує на тому, що діалогічні відносини мають місце тільки тоді, коли один партнер сприймає цілісний образ іншого

на ґрунті визнання його належним до деякої спільноти, що до неї він зараховує і самого себе. Звідси випливає, що учасники діалогічної взаємодії створюють колективний суб'єкт [49, с. 35].

За Л. Якубинським, діалог є формою спілкування між особистостями, зокрема «адресатом – адресантом», і проєктує зміну висловлювань, поєднаних між собою однією темою. Автор зазначає, що діалог підпорядковується деяким, усталеним у суспільстві правилам: дотримуватися загальної теми розмови; не перебивати співрозмовника тощо [213, с. 19].

Діалог Д. Ізаренков розуміє як «акт безпосереднього спілкування двох людей, що відбувається у формі перемежованих, ситуативно зумовлених мовних дій; акт, що виникає з ініціативи одного з мовців у процесі його діяльності в той момент, коли обставини цієї діяльності створюють перед ним проблему, що він може вирішити тільки шляхом залучення в цю діяльність іншої особи, через що їхнє спілкування розвивається в напрямі вирішення цієї проблеми і згасає, коли вона вирішена» [68].

У дослідженні Е. Палихати встановлено, що діалог – це «форма мовлення, що характеризується зміною висловлювань двох або кількох (полілог) мовців (співрозмовників), безпосереднім зв'язком висловлювань із ситуацією» [139, с. 74].

Отже, діалог – це розмова двох осіб, що складається із запитань і відповідей та не потребує розгорнутих речень, зміст розмови доповнюється мімікою, інтонаціями, жестами відповідно до ситуації, у якій перебувають співрозмовники. З огляду на це в діалозі багато неповних номінативних, окличних і питальних речень. На думку Л. Регуша, «в діалогічному спілкуванні важлива роль належить немовленнєвим емоційно-експресивним компонентам» [152].

В. Скалкін, обґрунтовуючи систему психологічних взаємозв'язків у діалогічному мовленні, обумовлює вплив на його характер і зміст таких психологічних аспектів: процес сприйняття мовлення співрозмовника і орієнтування в ситуації, формування змістової сторони висловлювання,

мовного оформлення думки і сприйняття (декодування) реплік партнера у спілкуванні [169]. Ученим докладно розроблено і подано систематизовану класифікацію діалогу. Автор класифікував їх, виходячи з: кількості учасників (полілог, трилог, діалог); соціально-комунікативної характеристики (ділова розмова, соціальний контакт, вільна бесіда); співвідношення мовленнєвих мотивів співрозмовників (діалог-дискусія, збалансований діалог); розміру діалогічного тексту (діалогічна єдність – 2 репліки, мікродіалог – 3-5 реплік, середній діалог – 6-15 реплік, макродіалог); ступеня ситуативності (контекстуальний, ситуативний); ступеня підготовленості мовлення (підготовлений, спонтанний); джерел мотивації (зовнішньо і внутрішньо мотивований) [169].

Предметом наукової роботи Ф. Бацевича стало виділення найхарактерніших особливостей діалогу, з-поміж них:

- швидкий обмін репліками без попереднього обмірковування і їхня смислова взаємозалежність;
- наявність 2-х співбесідників;
- ситуаційна залежність реплік;
- чіткість реплік, лаконічність, їхня еліптованість (можуть бути нерозгорнутими, скороченими);
- використання «відпрацьованих» у мовленні засобів-штампів, певна шаблонність реплік;
- слухове й зорове сприйняття учасників діалогу (особлива роль жестів та міміки, інших позамовних засобів);
- важливість тембру, тональності, інтонації тощо, які можуть впливати на семантику слів, повністю нейтралізувати її або змінювати [9, с. 76-77].

Студіювання наукових праць психологів дає змогу дійти висновку, що психіка людини в цілому пронизана різноманітними взаємозв'язками діалогічного мовлення. З огляду на це науковці наголошують, що в міжособистісному спілкуванні поперемінні акти парних взаємодій з різними партнерами сприяють перетворенню психіки індивіда в поле «ідеальних»

взаємодій з уявними партнерами, кожен з яких є носієм своєрідних смислів. Акцентовано, що кожна людина є «багатомісним суб'єктом», у якому періодично без чіткої «зворотної адреси» перебувають відправлення чи особистісні вклади інших людей. М. Бахтін підкреслює, що психіка людини за функціонуванням та способом породження є наскрізь діалогічною, більше того – поліфонічною, «різноголосною» [8].

Це дає підставу виокремити найменший структурний елемент діалогічного мовлення, який у лінгвістичній літературі визначається по-різному. Найчастіше мінімальним будівельним матеріалом діалогу визнають репліку (М. Бахтін, Л. Якубинський), «мовленнєвий акт» (Ф. Бацевич), ланку в «ланцюзі реплік» (Л. Щерба), «діалогічний цикл» (Г. Кучинський).

У своїх міркуваннях ми відштовхуємося від визначення І. Святогора, що «репліка – одна з тих мовних одиниць, які відбивають специфіку діалогу. Вона вказує на характер діалогічного спілкування – обмін висловлюваннями по черзі» [162, с. 3]. Я. Яноушек визначає репліку як «сукупність висловлювань одного з учасників, які не перериваються висловлюваннями іншого» [214, с. 171].

На нашу думку, таке розуміння репліки є дещо звуженим. Воно не дає можливості ретельно проаналізувати процес безпосереднього мовленнєвого спілкування партнерів. У реальному, живому діалозі часто буває, що один з учасників перериває іншого, не дочекавшись закінчення його промови. Подекуди той, кого перервали, не реагує на це та продовжує висловлювання, подекуди замовкає та поступається словом іншому. У першому випадку реальною межею репліки буде природне завершення висловлення, що супроводжується відповідною інтонацією, у другому – межею репліки буде початок репліки іншого партнера. Отже, розширення мовлення словами партнера не є вирішальною ознакою кінця репліки. З. Кисарчук пропонує вважати реплікою «одне чи кілька висловлювань учасника діалогу, які становлять його окремий виступ у діалозі» [75, с. 51].

Досліджуючи діалог, науковці акцентують увагу на органічному зв'язку всіх реплік. З огляду на це, характеризуючи діалог як «ланцюг реплік», Л. Щерба уточнює, що окремі репліки, які є в діалозі, можуть бути зрозумілі лише в єдності з іншими репліками відповідно до ситуації, у якій відбувається спілкування. Визначено, що в кожній репліці закладена інформація з попередніх реплік, оскільки на мовленнєвий склад кожного висловлювання «взаємно впливає безпосереднє сприйняття мовленнєвої діяльності мовців» [209, с. 113-129].

Одиницею діалогу, на думку М. Бахтіна, є «двоголосне слово». У діалозі збігаються два погляди, два розуміння, два рівноправні голоси; у репліці, у двоголосному слові діалогу чуже слово певним чином ураховується, його передбачають або на нього реагують, воно переоцінюється чи переосмислюється [8, с. 110].

У своїх міркуваннях М. Бахтін, описуючи механізм утворення діалогу, уточнює, що «будь-яке розуміння зумовлює відповідь і в тій чи тій формі обов'язково його породжує: слухач стає мовцем. Виникає новий епізод, наступна ланка, – другий з них говорить, а перший – слухає. Епізоди змінюються. Схематично це виглядає таким чином: М1 – С2, М2 – С1» [8].

Г. Кучинський як структурну одиницю мовленнєвого спілкування виділяє діалогічний цикл. Учений наголошується на тому, що елементарний діалогічний цикл утворюють взаємопов'язані мовленнєві акти. Тобто перший мовленнєвий акт ніби відкриває, започатковує спілкування та детермінує наступний. Другий – підтримує його та розвиває [95].

У контексті дослідження поняття «діалогічний крок» уводить З. Кисарчук. Це поняття вужче, ніж поняття «діалогічний цикл». «Діалогічний крок» створюють два висловлювання партнерів, які йдуть одне за одним [75].

Ф. Бацевич одиницею діалогу визначає «мовленнєвий хід», який охоплює повідомлення від початку розмови мовцем до зміни мовця. Усі типи ходів об'єднуються в мовленнєві взаємодії, а мовленнєві взаємодії – у трансакції. Тобто утворюється ієрархія мовленнєвої діяльності в діалозі:

повідомлення (мовленнєвий акт) – мовленнєвий хід – мовленнєва взаємодія – мовленнєва трансакція [9, с. 74].

У процесі дослідження було визначено цілеспрямованість мовленнєвої дії у діалозі – це приховані або явні цілі мовця (слухача), наприклад, повідомлення про певні події. Для досягнення своїх цілей кожний зі співрозмовників, реалізуючи свій намір, спонукає партнера до певних мовленнєвих дій.

Особисті характеристики співрозмовників, їхній вік, характер відносин і близькість впливають на надмірність мовленнєвого акту, що може бути виражена прямими або непрямыми засобами.

Отже, учасники діалогу послідовно стають то слухачем, то мовцем, натомість розуміння, що передбачає активну відповідь, не здійснює фрагмент спілкування, а поєднує окремі його ланки. Розуміння йде вслід за слуханням і передуює говорінню. Отож, мовець чекає від слухача відповіді й активного розуміння від самого початку. Обговорення будь-якого питання, що відбувається відповідно до діалогічної форми розмови, бесіди двох людей, відбувається за цією розгорнутою схемою, що представляє собою загальний опис мовленнєвого діалогу. Натомість у реальному житті певні епізоди спілкування можуть бути змінені, адресат і адресант можуть помінятися місцями.

У контексті започаткованого дослідження важливою є думка С. Рубінштейна про те, що «мовне спілкування формує свідомість дитини не просто засобами мови, а за умови розуміння іншою людиною. Розуміння висловлювання у спілкуванні є процесом, що здійснюється між людьми в ході всього процесу спілкування» [156, с. 468].

В. Скалкін у структурі діалогу виокремлює його лінгвістичний і психологічний компоненти. Автор пропонує лінгвістичну характеристику діалогу та стверджує, що діалог є продуктом скоординованої усномовленнєвої діяльності двох (трьох і більше) співрозмовників. Уточнено, що діалог розглядається як зв'язний текст, якому властиві всі характеристики

надфразової єдності. Параметрами усного діалогічного тексту можуть бути: характер тематики; віднесеність до тієї чи тієї сфери усно-мовленнєвого спілкування; кількість тих, хто створює текст (полілог, трилог, діалог); ситуативність; ступінь підготовленості співрозмовників до мовленнєвого акту; надлишковість тексту; функціонально-смисловий регістр; лінгвістичні характеристики; деталізація і глибина комунікативного розроблення обговорюваної теми у ході мовленнєвого контакту [169]. Зауважимо, що психологічний компонент окреслює вимоги до учасників контакту в процесі діалогічного мовлення, з-поміж них: пам'ятати все, що сказав співрозмовник і все, що сказав сам; пам'ятати всі попередні бесіди з цим партнером; вміти вчасно вставити своє слово; витримувати певний емоційний тон; вміти слухати; слідкувати за точністю мовленнєвої форми, в яку втілюється думка; вміти отримувати інформацію із ситуації спілкування, зокрема, ту, яка подається паралінгвістичними засобами; слухати своє мовлення та контролювати його нормативність, при потребі вносити зміни та корегувати мовлення [169].

Автор стверджує, що діалогічний текст складається з діалогічних єдностей, відносно автономних пар реплік, усередині яких простежується особливо тісна смисло-лінгвістична зв'язність. Автором доведено, що основною рисою діалогічного мовлення є його еліптичність, яка властива для всіх мовних рівнів діалогічного мовлення [169, с. 14].

На думку Т. Винокура, діалог визначається як особлива функціонально-стилістична форма мовленнєвого спілкування, якій притаманні два або кілька учасників, що обмінюються думками; помірна стислість реплік; порівняно швидкий темп мовлення, коли будь-який його компонент є реплікою. Для усного мовлення характерні: простота і стислість побудови речень, емоційна безпосередність, безсполучникові зв'язки, образна та інтонаційна виразність викладу, насиченість приказками і прислів'ями [34]. Уточнено, що, функціонуючи в мовленні, окремі речення поєднуються один з одним у складну смислову, формально-структурну

взаємодію, у результаті якої утворюються комунікативні одиниці складніші за структурною організацією, ніж речення. У межах започаткованого дослідження важливо підкреслити, що вперше поняття комунікативної одиниці було введено Н. Шведовою. Автор підкреслює, що під складною комунікативною одиницею діалогу – діалогічною єдністю розуміється таке поєднання реплік діалогу, в яких наступна репліка за структурою підпорядкована попередній і без неї не існує [203]. У доробках науковців С. Крючкова і Л. Максимова зазначається, що кожна «репліка учасників діалогу не має закінченої суті, але всі разом сприймаються в діалогічній єдності» [92, с. 37]. Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще керуючою реплікою або реплікою-спонуканням). Наступна репліка може бути або реактивно-ініціативною, яка включає в себе реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією).

В аспекті дослідження є важливою думка Е. Палихати, яка систематизує діалогічні єдності в такий спосіб: за кількістю реплік, що складають діалогічну єдність (багаточленні, тричленні, двочленні); за комунікативною функцією реплік (пропозиційні, вдячності, вітальні, прощальні, вибачальні, побажальні, комбіновані) [134, с. 29].

У межах дослідження вважаємо за необхідне підкреслити, що обов'язковою ознакою діалогічної єдності є комунікативна цілісність – «зв'язок наступної репліки з попередньою і сприяння її у висвітленні загальної теми» [138, с. 101].

З цих інтерпретацій видно, що діалог є одним із типів мовлення, який реалізується у звуковому вираженні кількох учасників. Діалогічний текст складається з «діалогічних єдностей, відносно автономних фрагментів, переважно пари реплік, усередині яких спостерігається особливо тісний смисло-лінгвальний зв'язок» [137]. Перша репліка діалогу (репліка-зачин) виконує функцію стимулятора мовлення, в якій заявляється тема, друга – реакцією на нього [106, с. 77]. У результаті постійного природного

чергування реплік комунікантів утворюється так званий «кругообіг мовлення», що здійснюється двома або більше співрозмовниками. Найістотнішою рисою діалогічного мовлення варто вважати його двобічний характер, що передбачає щонайменше двох учасників. Перший учасник, розпочинаючи діалог, орієнтується в ситуації та оцінює комунікативні можливості партнера і на цій основі формує свою програму мовлення, актуалізує мовленнєвий намір і тему. Натомість другий мовець, сприйнявши мовленнєве висловлювання, аналізує його і продукує свою репліку. Основним сигналом завершення діалогічної єдності «служує психологічна вичерпаність розмови: учасники спілкування розуміють, що далі обговорювати це питання не має сенсу» [106, с.78].

Для нашого дослідження особливий інтерес становлять праці М. Львова, який виокремлює такі типи реплік у діалогічній єдності: додавання до першої репліки або пояснення; запитання – відповідь; заперечення або згода; форми мовленнєвого етикету, а саме: відгук та вітання [113].

У межах дослідження важливо зазначити, що вивчення лінгвістичних засад проблеми діалогу сприяло визначенню його характерних ознак. Найповніше особливість діалогу як форми мовлення виявляється в зіставленні його з монологом, а саме: діалог не є заздалегідь заданим, а ситуативним, запланованим або задуманим. Заздалегідь може бути наміченим лише саме прагнення взяти участь у дискусії, у диспуті на цікаву тему, бажання поговорити, однак сама мовленнєва діяльність у вигляді діалогу виникає миттєво; відмінністю цього виду мовлення є його реактивність, мимовільність, отже, слова є головним чином реакціями на висловлення іншого або інших співрозмовників. Діалог може обходитися без розкриття назви предмета обговорення (дискусії, полеміки, розмови), оскільки всі учасники діалогу знають, про що йдеться; для нього характерна низька організованість, оскільки він відбувається самотійно, особливо коли набуває форми гострої дискусії, палкої суперечки. Зауважимо, що діалог

здебільшого непередбачуваний: у ході спілкування можуть виникнути зовсім несподівані думки, які сприяють об'єднанню однодумців, але можуть розвести їх у різні боки [149].

Зауважимо, що Л. Якубинський до лінгвістичних характеристик діалогу відносить: фразеологію, розмовну лексику; уривчастість, скороченість, недомовленість; наявність складних і простих безсполучникових речень; реактивний, імпровізаційний характер висловлювання. Типовим для діалогічного мовлення автор визначає активне застосування кліше, шаблонів, сталих формул спілкування, мовленнєвих стереотипів. Але саме це і свідчить про зв'язність діалогічного висловлювання, бо зв'язність у діалозі встановлюється кількома співрозмовниками [212].

Визначено, що особливості діалогу як мовленнєвої структури поєднані з його особливістю як утворення, що з'являється в результаті перемежованого, здебільшого усного спонтанного мовлення співрозмовників, що відбувається в певних умовах. Діалогічна єдність є основою, що виражається в темі та змісті та відображається у структурі діалогу.

Під час студіювання фундаментальних праць у мовознавстві (Л. Булаховський, В. Виноградов, Л. Щерба та ін.) помітили, що діалог розглядається, з одного боку, як вид мовлення, що характеризується контекстністю, мимовільністю, ситуативністю та низьким рівнем організованості, з іншого боку, як функціональний різновид мовлення, що поєднує послідовне чергування стимулюючих і реагуючих реплік та реалізується при безпосередньому спілкуванні співрозмовників [20; 30; 33; 209]. З огляду на це діалогічність є однією з характерологічних ознак усного мовлення, до якого долучаються два партнери (В. Виноградов, О. Шахнарович, Л. Щерба, Л. Якубинський). Основною формально-організувальною ознакою діалогу є реплікування (чергування реплік): «регулярний обмін висловлюваннями-репліками» [212; 209; 202].

Відповідно до провідної комунікативної функції, яку виконує той чи той діалог, розрізняють його функціональні типи (діалог-обмін враженнями, діалог-розпитування, діалог-обговорення, діалог-домовленість). Особливим функціональним типом діалогу є діалог етикетного характеру, який передбачає здійснення певної соціальної дії (познайомитися, вибачитися, попрощатися, подякувати, привітатися і відповісти на привітання, привітати зі святами тощо), спроектованої етикетом певної мовленнєвої спільноти.

Студіювання наукових праць з порушеної проблеми свідчить, що участь у діалозі припускає володіння основними вміннями: слухати та точно розуміти думку, що висловлюється співрозмовником; змінювати слідом за думками співрозмовника тему мовленнєвої взаємодії; формулювати у відповідь власне судження, правильно висловлювати його засобами мови; підтримувати виразний емоційний тон; слухати своє мовлення і при потребі вносити певні зміни та виправлення; стежити за правильністю мовної форми, яка продукується думками.

В аспекті дослідження важливою є думка Д. Ізаренкова, який розглядає структурну організацію діалогічного мовлення у такий спосіб: основні одиниці діалогу; чинники, що впливають на напрями розгортання діалогу; основні напрями розгортання діалогу; зв'язки між елементами структури діалогу [68]. Учений характеризує мовленнєві ситуації як структурні компоненти початкового акту мовленнєвої дії. Автор розглядає типи мовленнєвих ситуацій та виявляє функціональні критерії цілісного опису ситуацій у рамках певних типів і класів. Детально описує й зазначає найбільш уживані в побутовій сфері типи мовленнєвих ситуацій з мовленнєвими діями й запитальними спонуваннями. Указує на існування макро- та мікродіалогів. Автор підкреслює, що «макродіалог виникає як продукт розв'язання завдань не однієї, а послідовного ланцюга взаємозалежних мовленнєвих ситуацій. Мікродіалог виникає на базі однієї мовленнєвої ситуації і складається з мовленнєвої дії мовця й відповідної мовленнєвої дії співрозмовника, тобто є діалогічною єдністю» [68].

Різновидом діалогічного мовлення є полілог – «розмова кількох осіб, учасників комунікативного акту» [139, с. 74]; «форма мовлення, яка характеризується зміною висловлювань кількох мовців і безпосереднім зв'язком висловлювань із ситуацією» [37]. Полілог часто набуває форми групового спілкування (збори, дискусія, гра, бесіда). У полілозі відбувається накопичення інформації, що вноситься окремими його учасниками. Для полілогу характерні тематичні перескакування, розрив діалогічних єдностей, складна взаємодія реплік та ін.

Виокремлюють дві форми полілогу: одну, яка складається із хаотично вимовлених реплік, звернених до іншого адресату; та іншу, що складається із взаємозумовлених пов'язаних реплік [71]. Перша форма характерна для зборів, мітингів. Друга форма полілогу зустрічається під час диспутів, дискусій і т. ін. [141, с. 166].

Полілог є таким жанром спонтанного розмовного мовлення, у якому беруть участь кілька мовців, і всі вони активні в мовному відношенні. Розмова, в якій з трьох учасників двоє слухають одного мовця, час від часу вставляючи одну-дві репліки, на думку дослідників спонтанного розмовного мовлення, полілогом бути не може. Для полілогу характерне одночасне розгортання кількох тем, тематичні переключення, велика амплітуда коливань смислового і формального зв'язків реплік, значення «зигзагоподібність» і т. ін., тобто нерозчленована мовна поліфонія, за якої кілька діалогів чи полілогів відбуваються паралельно, часом перехреснюючись. У сучасній науковій літературі полілог найчастіше розглядають як модифікацію діалогу.

У науковій літературі діалог і полілог часто прирівнюють до монологу, адже між цими формами мови існує тісний взаємозв'язок. Так, у процесі діалогу або полілогу спостерігається і монолог, якщо бесіду веде один учасник, а інші учасники перетворюються на слухачів. Визначено, що діалог розпадається на монологи, а полілог – на діалоги, та стверджується, що будь-яке спілкування передбачає монологи. З огляду на це, діалогічне й

полілогічне мовлення є сумою монологів, а мовлення у цих формах спілкування залишається індивідуальним, оскільки кожна людина є індивідуальною і неповторною [17].

1.1.2. Сутність і характеристика діалогічного мовлення

Оскільки діалогічне мовлення учнів початкової школи відбувається в усній формі, виникає необхідність з'ясувати сутність дефініцій «усне мовлення», «розмовне мовлення» та «діалогічне мовлення».

Зауважимо, що проблема усного мовлення на сучасному етапі досліджується в різних напрямках: психолінгвістичному (Б. Баєв, І. Васильєва, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, А. Маркова, А. Петровський, Т. Піроженко, І. Синиця та ін.); лінгводидактичному (Н. Бабич, М. Бахтін, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Стельмахович, Л. Федоренко та ін.); лінгвістичному (М. Кочерган, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, М. Плющ, В. Русанівський, Л. Щерба та ін.).

У межах дослідження важливо підкреслити, що словникові джерела визначають термін «усне мовлення» по-різному. Так, за психологічними словниками, це: «зовнішнє мовлення, що вимовляється та сприймається на слух» [153, с. 335]; «вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймаються на слух» [89, с. 307]. У лінгвістичних словниках воно тлумачиться як «мовлення, що характеризується більш вільним ставленням до літературної норми» [172, с. 127]; «мова, втілена у звуках що сприймається на слух та є однією із двох форм існування мови як засобу комунікації» [184, с. 691]; «форма мовлення; тип мовленнєвої діяльності, за яким мовленнєва інформація передається за допомогою звуків» [105, с. 127]; «ситуативне мовлення, що створюється у процесі спілкування, розраховане на слухове сприйняття і залежить від реакції слухачів...» [105, с. 363]; «мовлення, якому характерне прагнення до самостійності, предикативності відрізків мовлення менших, ніж речення» [105, с. 541]. Натомість

педагогічний словник ототожнює його з діалогічним мовленням: «зовнішнє мовлення ... може бути діалогічним і монологічним; діалогічне або розмовне [мовлення] не буває повністю розгорнутим, адже воно ситуативне, в ньому багато що не промовляється, а мається на увазі завдяки контексту, що зрозумілий тим, хто розмовляє...» [141, с. 240].

Науковці «усне мовлення» теж трактують по-різному. Так, І. Синиця розглядає його як «первісну і вихідну форму існування мови, засіб безпосереднього спілкування у присутності обох мовців» [164, с. 6]. Натомість Ж. Вандрієс наголошує, що для усного мовлення характерним є те, що воно обмежується акцентуванням лише верхівок думок, висуваючи їх на перший план, що призводить до їх домінування у фразі [21, с. 143-144]. Ш. Баллі тлумачить усне мовлення як бажання висловити не абстрактні ідеї чи судження, а думки, що безпосередньо пов'язані з повсякденним життям [6].

Ми поділяємо твердження Д. Баранника, що усне мовлення є вербальним узагальненням за допомогою мовних засобів, що сприймається на слух. У процесах породження усного мовлення, на думку вченого, виокремлюються механізми орієнтування, одночасного планування, мовленнєвої реалізації та контролю [7, с. 305].

За Н. Бабич, усне мовлення здебільшого «функціонує як розмовне мовлення у ситуації бесіди» і виникає з безпосереднього переживання. Йому властиві такі риси, як інтонація, додаткові рухи, жести, міміка. Інтонаційна виразність мовлення може підкреслити, посилити творчий задум автора або видозмінити, спотворити його [3, с. 198].

Низка вчених (Н. Андрєєв, О. Земська, Т. Ладиженська) в усному мовленні виокремлює насамперед його непередбачуваність, вважаючи, що «тексти, які породжуються, створюються безпосередньо у процесі говоріння» [158, с. 7]. З огляду на це Т. Ладиженська зазначає, що «у процесі усного мовлення використання мовних засобів і їх обміркований відбір взаємопов'язані» [97, с. 5]. В усному мовленні, яке створюється в момент

говоріння, дослідник виокремлює такі особливості: надмірність і лаконізм, уривчастість [98, с. 10].

У контексті дослідження хочемо наголосити, що усне мовлення має кілька особливостей, зумовлених саме усною формою існування мови. Вплив форми існування мови настільки великий, що ці особливості виявляють себе незалежно від ступеня присутності в мовленні розмовних чи книжних елементів. Для мовця усне мовлення може бути як підготовленим (лекція, доповідь), так і непідготовленим (розмовним мовленням). Зауважимо, що для слухача усне мовлення завжди є спонтанним, непідготовленим, тому мовець повинен зважати на цей факт, несвідомо чи свідомо будувати своє мовлення, розраховуючи на його успішне сприймання слухачем за тієї умови, що для слухача в будь-якому випадку воно буде непідготовленим. З огляду на це визначаються лексико-синтаксичні параметри усного мовлення: у ньому менше вживають віддієслівних слів, переважають короткі речення, спеціальні типи конструкцій, звертання до співрозмовника, повтори і т. ін. Зауважимо, що в усному мовленні виокремлюють насамперед його непідготовленість, тобто непідготовлене мовлення – це таке, що не готується заздалегідь, а породжується одночасно із його виголошенням. Головною ознакою усного мовлення є те, що тексти, які породжуються, створюються безпосередньо у процесі говоріння. За Т. Ладиженською, усне мовлення існує та виникає як звукове, чуте, вимовне. Натомість не кожне чуте і вимовне мовлення можна віднести до усної форми мовлення, оскільки усне мовлення може бути записаним, а писемне – вимовним [98, с. 11].

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що учені виокремлюють такі лінгвістичні особливості усного мовлення: повтор окремих слів, вільний порядок слів у реченні, частинах і словосполученнях речення (О. Сиротиніна); значна кількість неповних і простих речень; зовнішні реакції, синтаксична незавершеність речення (О. Лаптева, А. Шапіро); надлишок словесної інформації, що виступає у використанні парафраз, уточнювальних зворотів, у повторах окремих членів речення;

тенденція до розчленування висловлювань, що виявляється в широкому використанні приєднувальних і вставних конструкцій; фразеологічність, еліптичність, клішованість мовлення; застосування різноманітних за структурою «контактних словесних формул» (Д. Баранник); повторення прийменника перед постпозитивним визначенням, недослівний характер відтворення прямої мови (А. Нікольський). Як бачимо, здебільшого ці самі особливості притаманні і діалогічному мовленню.

Отже, усне мовлення розкривається тим, що окремі компоненти мовленнєвої інформації сприймаються і породжуються послідовно. Їхня мета – служити передусім для спілкування зі співрозмовником в умовах природнього контакту та здебільшого з метою повідомлення.

У наукових дослідженнях часто порівнюють усне і розмовне мовлення. Так, Є. Земська наголошує, що перше поняття охоплює розмовні і книжні елементи, друге – існує як в усній, так і в письмовій формі, тому дуже часто використовується термін «усно-розмовне мовлення» [158].

Поняття «розмовне мовлення» зазвичай уживають для назви невимушеного, непередбаченого мовлення носіїв літературної мови, що виявляється у відсутності настанови на повідомлення, в умовах безпосереднього спілкування при неофіційних відносинах між мовцями. У доробках науковців (Ш. Баллі, Н. Луцан, Ю. Скребнєв, Л. Щерба, Л. Якубинський) підкреслюють такі функціональні властивості розмовного мовлення: ситуативність, безпосереднє звертання до адресата, непередбаченість.

Зауважимо, на думку П. Дудика, «справжнє», безпосередньо живе розмовне мовлення є усним. Тільки усному мовленню притаманні всі ознаки «розмовності» – ритміко-інтонаційність, жести, міміка [52, с. 23].

У межах дослідження важливо підкреслити, що усномовність є найбільш «натуральною формою вияву і буття розмовного мовлення» [53]. Усне мовлення – поняття широке, «це цілий комплекс, до якого входить

розмовне мовлення як одне з найважливіших його відгалужень, яке характеризується багатоманітністю своєї експресивності» [14, с. 11].

На думку В. Костомарова, «розмовне мовлення легко набуває як письмової, так і усної форм, тому його неможливо розглядати як стиль, жанр або форму усного мовлення» [85, с. 12], з огляду на це, І. Білодід вважає, що «розмовне мовлення має усний характер, визначає його сутність однобічно» [14, с. 11].

Наголошується на тому, що вчені (Е. Шапо, Н. Шведова та ін.) не дають повної характеристики і чіткого розмежування усного і розмовного мовлення. Так, Е. Шапо ототожнює їх: «Найбільш характерні види розмовного, усного мовлення знаходимо в мовленні діалектному» [200, с. 8]. Автором доведено, що обидва терміни водночас означають те саме і щось зовсім відмінне. А. Шапіро не розмежовує поняття і обережно ставиться до висновків.

Є. Ширяєв дотримується думки щодо розмовного мовлення, яка була запропонована М. Пановим і в подальшому розвинута в дослідженнях колективу лінгвістів на чолі з Є. Земською. Згідно з означеним підходом, розмовним мовленням вважається така «функціональна різновидність сучасної мови, яка реалізується в таких екстралінгвістичних умовах: неофіційність спілкування, спонтанність здійснення комунікації, безпосередня участь партнерів у комунікації» [158, с. 9-11]. Саме ці умови дозволяють протиставити розмовне мовлення кодифікованій літературній мові в усіх її функціональних різновидах.

П. Дудик зазначає, що розмовне мовлення «можна було б визнати й усним, якби при цьому залишити поза увагою писемну форму його виявлення, що теж у певному відношенні становить відносно окремий масив, якому властива своя специфіка (втілення в графічних знаках, розрахованих на зорове сприймання; своєрідні риси в оформленні фрази і т. ін.)» [53, с. 31].

Усне розмовне мовлення є первинним, а також живим в усіх своїх елементах, тому його треба розглядати насамперед в усній формі [53, с. 34].

Але звідси «не випливає, ніби воно існує тільки в ній, і принципово змінюється, якщо його оформити писемно (приватне листування, протоколи)» [85, с. 12]. Зазначене зумовлено тим, що «лексико-фразеологічні і морфологічно-синтаксичні якості стилю мінімальною мірою залежать від форми» [53, с. 34]. На думку В. Костомарова, «хоча форма, без сумніву, накладає свій відбиток на мовлення будь-якого стилю, структурно-граматичні і логічні властивості стилю виявляються незалежними від неї (форми)» [85, с. 12].

Розмовне мовлення часто ототожнюють з діалогічним видом мовлення. У цьому зв'язку перейдемо до з'ясування сутності дефініції «діалогічне мовлення».

У словникових джерелах термін «діалогічне мовлення» визначається як «форма або тип мовлення, що складається з обміну висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосередньо сприймання, що посилює роль адресата в мовленнєвій діяльності адресанта» [211]; «мовлення у формі бесіди, розмова, в якій бере участь не менше двох осіб» [91, с. 51]; «форма мовлення, за якої відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або кількома особами» [2]; «мовлення у формі бесіди, розмова, в якій бере участь не менше двох осіб» [91, с. 51]; «це форма мовлення, за якої відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома чи кількома особами» [43, с. 96].

Діалогічне мовлення має свої типологічно-лінгвістичні особливості. Під час студіювання фундаментальних педагогічних праць питання діалогічного мовлення досліджували такі вчені (О. Вишник, О. Лурія, О. Сиротиніна, В. Скалкін, Л. Щерба, Л. Якубинський). Так, Л. Щерба зазначає, що діалогічне мовлення за манерою – розмовне мовлення, що «складається із взаємних реакцій двох індивідів, які спілкуються, визначається ситуацією чи висловлюванням співрозмовника. Діалог – це, по суті, ланцюг реплік» [208, с. 115].

В. Скалкін діалогічне мовлення розглядає як «комунікативний акт, у якому відбувається швидка зміна актів сприймання й говоріння, зміна ролей мовця та слухача» [169, с. 7]. Автор підкреслює, що в діалогічному мовленні неможливо наперед передбачити хід думок, оскільки висловлювання одного партнера багато в чому залежить від того, що йому скаже інший. Учений наголошує на тому, що діалогічне мовлення безпосередньо звернене до слухачів, а тому не піддається попередній обробці. Невимушеність і безпосередність спілкування роблять діалогічне мовлення явищем варіативним і дуже рухомим.

За твердженням О. Лурії, в усному діалогічному мовленні процес висловлювання розподілений між двома особами – тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. Мовець може й не мати безпосереднього особистого мотиву висловлювання [110].

О. Сиротиніною встановлено, що «діалогічне мовлення» – це «особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якої реалізуються у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками в результаті послідовного чергування стимулювальних і реагуювальних реплік» [165, с. 9].

Заслуговує на увагу підхід О. Вишник, що «діалогічне мовлення характеризується цілісністю тематично об'єднаних фрагментів мовлення, які перебувають у тісному взаємозв'язку і становлять єдине смислове і структурне ціле» [36, с. 24].

Студіювання спеціальної літератури дало змогу констатувати, що діалогічне мовлення – це мовлення, яке підтримується всіма партнерами у спілкуванні. Його не планують, а результати і спрямованість визначаються певною мірою окремими висловлюваннями і репліками учасників, їх взаємними побажаннями і зауваженнями.

З огляду на це під діалогічним мовленням будемо вбачати комунікативний акт, у якому посідає місце зміна ролей мовця і слухача. Він створюється в певній ситуації спілкування і є його продуктом. Ситуація

спілкування містить у собі обстановку, в якій протікає розмова, відносини між співрозмовниками, процес мовленнєвого спілкування і діалогізування.

Лінгвістичний аспект діалогічного мовлення охоплює такі специфічні риси, як клішованість, фразеологічність, еліптичність, стилістична і ситуативна диференційність. Е. Палихата, досліджуючи явище еліптичності, розглядає його з двох точок зору – мовної і мовленнєвої. Автор підкреслює, що еліптичність потрібна для економності приватного висловлювання, звільнення його від зайвих елементів, що сповільнюють інтонаційний обмін, як засіб поліпшення динамізму реплік. Еліпс здійснює роль замітника повної будови репліки [136].

Зауважимо, що Т. Дученко виокремлює в лінгвістичній характеристиці рівень клішованості діалогічного мовлення. Автор підкреслює, що кліше – це «будь-який мовленнєвий знак (словосполучення, речення), що повторюється в мовленні в готовій чи частково зміненій формі і є виразником певного змісту, наприклад, – прошу вибачення і т. ін.» [55, с. 26].

Л. Леоновою досліджено роль «готових» речень та інших лінгвістичних елементів в усному мовленні. Автор зокрема зазначає, що «мовлення, позбавлене фразеологічності, стає біднішим і недостатньо виразним, менш влучним і дотепним» [101, с. 176].

Зазначимо, що процес формування діалогічного мовлення учнів початкових класів – це систематичний і постійний процес набуття учнями діалогічної компетентності, яка виявляється в конкретній ситуації і залежить від певних обставин.

Питання методики навчання діалогічного мовлення вивчалось такими вченими, як О. Єфименко, Т. Олійник, Е. Палихата, М. Пентилюк, В. Скалкін та ін. Так, В. Скалкін розкрив принципи навчання молодших школярів діалогічного мовлення, а саме такі:

– моделювання показових комунікативних ситуацій. Цей принцип містить будову системи вправ – ситуативних (уявлювані, рольові, проблемні);

- комунікативна спрямованість навчання;
- принцип ролей (діалогічне спілкування – це взаємодії неоднакових ролей: власне комунікативних – слухач, мовець; соціально-комунікативних: продавець, покупець; прийнятих – навчально-ситуативних, ігрових);
- відпрацювання мовленнєво-ситуативного стереотипу діалогічного спілкування, тобто багатократного розігрування однотипних ситуацій;
- адекватне врахування типології діалогічного мовлення (різновиди діалогу вимагають різних прийомів роботи з формування відповідних умінь);
- багатоступеневий підхід до навчання діалогу (методичне положення, що впливає з лінгвістичних особливостей діалогу як тексту, величина якого не є стабільною, а визначається потребами комунікації).

Автором розроблено систему різноманітних вправ для навчання дітей іноземного діалогічного мовлення. Розроблені вправи вміщують такі компоненти: а) модель чи зразок; б) інструкцію (вказівка на те, що робити); в) результат (реакцію на освітньо-мовленнєву діяльність); г) стимул (первинний мовленнєвий матеріал, що підлягає обробці).

Труднощі навчання українського діалогічного мовлення молодших школярів досліджувалися Е. Палихата. Учена навчала дітей діалогічного мовлення на ситуативній основі. Автор підкреслювала, що «мотив кожної розмови виникає в ситуації, де визначається відношення між мотивом і мовленням, тобто потребою і проханням, запитанням і відповіддю, висловлюванням і згодою чи незгодою. Отже, діалог як одна з форм усного мовлення тісно пов'язаний із ситуацією» [135, с. 34].

Е. Палихата виділено два види ситуацій – уявлювані (навчальні) та природні (реальні). На думку вченої, природна ситуація створює сукупність обставин, що є особливими для життєвих потреб спілкування. Учена визначає структуру такої ситуації: обставини та відношення, передситуація, які визначають стимули, мотив, мету й умови мовленнєвої дії. З огляду на це діє органічна потреба в комунікації (ігри, дискусії, домовленість щодо розподілу ролей). В основу методики покладено навчальну мовленнєву

ситуацію, що прогнозує сукупність відношень і умов, обставини, яка підштовхує співрозмовників до опанування діалогічним мовленням. З таких позицій важливою є матеріалізована опора – наочна або словесна. Автор вважає, що молодші школярі невимушено ведуть діалог лише тоді, коли розуміють про що і як говорити, тобто коли засвоїли тему висловлювання, зразки реплік, зрозуміли мету, умови і діалогічні єдності. Це допоможе домогтися використання інтонацій, невимушеності дитячих діалогів, жестів та міміки.

Е. Палихата запропонувала методику навчання діалогічного мовлення на текстовій основі. Вчена надає перевагу літературному тексту в навчанні діалогу. На її думку, в літературному тексті окрім проблемних ситуацій, які відповідають інтересам та віковим особливостям молодших школярів, є й належний мовний матеріал. Е. Палихата визначає такі прийоми роботи, як інсценування, видозмінювання зразків, відтворення діалогу в ролях, продовження діалогу, складання цілком протилежного та за аналогією [136].

У дисертаційному дослідженні О. Єфименко теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методичну систему вдосконалення і розвитку діалогічного іноземного мовлення молодших школярів з урахуванням класичних мовленнєвих ситуацій, а також підкреслено методи і прийоми навчання діалогу на рівні спілкування. У результаті в молодших школярів формується навичка мовленнєвого етикету, упорядковуються з навчальною метою моделі діалогічних єдностей [57].

Проблемі розвитку діалогічного мовлення дошкільників на заняттях з англійської мови надається великого значення в дослідженні Є. Матецької. Учена в результаті аналізу фактичного матеріалу детермінує кілька типів запитань дітей. Насамперед це запитання-самоствердження, що реалізуються з метою звернення уваги присутніх до власного стану або дії, щоб отримати схвальні висновки, яких кожна дитина дійшла самостійно. Інший різновид – запитання-угоди, коли перед дитиною постає вибір дії. Учена виокремлює такі мотиви контрактивних запитань дитини: отримати дозвіл оточуючих на

участь у спільній дії; отримати дозвіл старшого на індивідуальну дію; з'ясувати свою роль (місце) в очікуваній діяльності [118, с. 24]. Ще один тип – запитання пізнання, що реалізуються дитиною упродовж власної пізнавальної діяльності і прослідковується у формі словесних дій з опорою на наочність. Такі запитання вчена поділяє на дві групи: запитання на отримання інформації про навколишнє життя; запитання на миттєве отримання інформації для дій. У контексті дослідження аналізуються навчально-мовленнєві ситуації, у яких зображуються умови, що спонукають молодшого школяра до активної мовленнєвої діяльності. Проте характер мовленнєвої діяльності учнів початкової школи в аналізованому експерименті зводилися до запам'ятовування, повтору і використання тільки основних мовленнєвих фраз.

Науковці (Т. Олійник, В. Скалкін) простежували місце рольових ігор у навчанні дітей діалогічного мовлення. Так, В. Скалкін вивчав метод рольових ігор. Автор підкреслював, що «робота за методом ситуативних ролей передбачає певну ігрову, мовленнєву діяльність, коли дитина реагує на ситуацію, обстановку, введення в гру відповідно до прийнятої на себе ролі – маски. Рольова гра сприяє вирішенню завдань мотиваційно-стимулювального, навчального, орієнтувального і виховного характеру» [169, с. 62]. Автор стверджував, що «правильне використання методу ситуативних ролей і рольових ігор сприяє розвитку умінь непідготовленого (спонтанного) мовлення, емоційно забарвленого діалогізування» [169, с. 63-64].

У контексті дослідження застосування рольових ігор як основного методу навчання діалогічного англійського мовлення розкрито Т. Олійник. Автор розглядає рольову гру як різновид мовленнєво-ігрової, як навчальну або дидактичну гру, що поєднує в собі риси ігрової і навчальної діяльності. При цьому в навчанні мовлення вона є насамперед мовленнєвою діяльністю, в ході якої програвються різноманітні соціальні та міжособистісні ролі, і реалізуються як вербальні, так і невербальні засоби спілкування [131, с. 4].

Ученим визначено поведінку учасників діалогу в грі. Для учнів початкової школи рольова гра є ігровою діяльністю, у процесі якої відіграються певні ролі. Метою такої гри є здійснювана діяльність – причому, гра, вмотивованість дій виявляється у змісті діяльності, а не поза її межами. Зауважимо, що навчальний характер гри не усвідомлюється дитиною. Натомість для педагога гра є формою організації освітнього процесу та слугує засобом навчання діалогічного мовлення, сприяє формуванню в учнів мовленнєвих навичок і вмінь.

З огляду на це Т. Олійник пропонує структуру рольової гри, що включає ролі, рольові дії (вербальні і невербальні) та навчально-мовленнєву ситуацію (яка може бути спрямованою, керованою і вільною). При цьому гра виконує виховну, навчальну, мотиваційно-стимулювальну, орієнтовну, компенсаторну функції, іншими словами, є поліфункціональною. Учений рольові ігри класифікує так: за навчальною метою (на засвоєння різних типів діалогів, мікродіалогів, основних видів діалогічних єдностей); за кількістю учасників (парні і групові); за рівнем самостійності (вільні, керовані, спрямовані). Автором розроблено методику навчання діалогічного мовлення засобами рольової гри, визначено режим роботи, етапи та методичну систему навчання [131].

Підкреслюючи значення рольової гри, В. Філатов наголошує, що вона створює емоційний настрій, усуває почуття втоми, сприяє навчальній діяльності. Рольова гра полегшує прийняття дитиною соціальної позиції дорослого через програвання ролей, навчання спілкування. Конкретна соціальна роль «допускає різноманітність способів її використання, що дає змогу виявити свою індивідуальність та творчі здібності» [191, с. 58].

Л. Шрайбер у навчанні діалогічного мовлення спонукає використовувати інсценування, оскільки воно є наближеним до діалогу-зразка. Учений вважає, що «інсценування, тобто самостійне відтворення дії і мовлення персонажів художнього твору, стимулює емоційне відтворення діалогів, дає можливість активно відчувати мистецтво, приваблює тим, що

там є елементи гри, живе, безпосереднє мовлення» [207, с. 69]. На думку вченого, у процесі інсценізації діти вільно користуються текстом, можуть вносити щось своє у текст та вилучають те, що не привернуло їхню увагу. Вони грають у «казку», «вистави», «концерти». Усі ці творчі ігри і є, власне, інсценуванням [207, с. 72].

Інші автори (С. Каган, І. Кітенко) доводять, що діалог є найбільшою природною формою спілкування, в якій дуже швидко розвиваються прості навички володіння розмовним мовленням. Науковці розглядають гру одним з основних методів розвитку мовлення дітей і вбачають в іграх потребу дитини у творчості, активності і самостійності. У процесі гри діти засвоюють конструкції, що подаються у формі діалогу, а сам діалог максимально наближений до звичайної бесіди. Науковці стверджують, що вільне оволодіння мовними зразками та вміння самостійно добрати їх у певних ситуаціях може допомогти дітям краще оволодіти мовою як засобом спілкування [70].

Акцентовано, що у формуванні мовленнєвої компетентності учнів початкових класів вагоме місце відводиться розвитку навичок усного діалогічного мовлення. Зауважимо, що робота над діалогом передбачає два етапи: 1) відтворення, розігрування діалогу за прочитаним або прослуханим текстом; 2) складання діалогу за словесно описаною ситуацією, ситуативним малюнком, опорою на допоміжний матеріал та самостійно, дотримуючись правил етикету спілкування. Робота над розвитком діалогічного мовлення вимагає врахування психологічної структури цього виду мовленнєвої діяльності, яка включає такі елементи: мету, мотив, засіб і кінцевий результат. Визначено, що мотив є вирішальним для створення діалогу та реалізується по-різному залежно від ситуації мовлення. З огляду на це освітній процес необхідно планувати так, щоб у дітей виникало бажання щось повідомити, з'ясувати деякі питання, висловити своє ставлення до проблеми, що розглядається. Розпочинаючи діалог, діти повинні знати мету спілкування та усвідомлювати те, що вони хочуть з'ясувати в ході розмови.

Ініціативна репліка є мовленнєвим стимулом і носієм теми при побудові діалогу.

З позиції учителя навчальний діалог можна вважати результативним, якщо досягнуто мети навчання: продемонстровано досконале володіння всіма учасниками мовою як засобом спілкування. Діалог потребує чіткого формулювання запитань, лаконічних і точних відповідей, ввічливого звернення до співрозмовника, коректного і толерантного висловлювання заперечень, зауважень, порад тощо.

Не менш важливим у процесі формування діалогічного мовлення є засвоєння учнями формул мовленнєвого етикету: вживання ввічливих слів під час вітання, прощання, запрошення, прохання, відмови тощо. Учні повинні знати найуживаніші формули українського етикету та правильно й доречно використовувати їх у власному мовленні.

Працюючи над розвитком діалогічного мовлення, вчитель має враховувати той факт, що «діалог як форма мовленнєвої діяльності має свою психологічну структуру: мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат – очікувану реакцію співрозмовника» [120, с. 336]. При цьому робота над діалогом зумовлює такі етапи: 1) розігрування, відтворення діалогу з прочитаного чи прослуханого тексту; 2) складання діалогу за словесно описаною ситуацією, ситуативним малюнком, опорою на допоміжний матеріал (самостійно, дотримуючись правил етикету, культури спілкування).

У дослідженні Н. Ростікуса [124] проаналізовано сутність формування діалогічного мовлення учнів початкових класів засобами системи ситуаційних вправ. Формування діалогічного мовлення учнів початкових класів автором висвітлено на основі комунікативного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходів до навчання, що, у свою чергу, уможливило виокремити мовно-мовленнєво-комунікативні знання, уміння й навички, необхідні для розв'язання діалогічних ситуацій. Акцентовано увагу на тому, що результат процесу формування діалогічного мовлення залежить

від цілеспрямованої організації діалогічної діяльності учнів на уроках української мови, інших навчальних дисциплін та в позаурочній діяльності.

Доведено, що становлення діалогічно-компетентної особистості є довготривалим і складним процесом, результат якого залежить від низки чинників, а саме: мовленнєвого середовища, спілкування з дорослими і ровесниками, слухання радіо і перегляду телепередач, читання літературних текстів, користування мережею Інтернет. У дослідженні проаналізовано труднощі, які постають перед учителями початкової школи у процесі оволодіння учнями діалогічним мовленням. Автором розроблено та впроваджено в освітній процес систему ситуаційних вправ з урахуванням життєвого досвіду, вікових й індивідуальних особливостей учнів. Як засвідчило дослідження, розроблена система ситуаційних вправ сприяє підвищенню рівня діалогічної компетентності школярів.

Отже, під діалогічним мовленням розуміємо усну форму мовлення з безпосереднім обміном висловлюваннями між двома учасниками за умови стислості висловлювання, широкого використання невербальних засобів спілкування (інтонація, міміка, жести).

Учні початкової школи послуговуються такими видами діалогу: діалог між дитиною і дорослим, інтеракція між двома дітьми. Діалогічні вміння учнів початкової школи визначаємо як уміння учнів взаємодіяти між собою, вступати в розмову, доречно використовуючи усталені мовленнєві вирази; підтримувати й завершувати взаємодію; висловлюватися логічно, зв'язно; адекватно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

Аналіз наукових досліджень з проблеми розвитку діалогічного мовлення молодших школярів засвідчив, що означена проблема досліджується багатьма вченими. Проте відсутні спеціальні дослідження формування діалогічної компетентності учнів засобами українського фольклору.

1.2. Компетентнісний підхід до розвитку діалогічного мовлення учнів початкової школи

Сучасна початкова освіта, концепція «Нова українська школа» орієнтує на формування всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, навчатися впродовж життя та спілкуватися в багатокультурному середовищі, оволодіваючи мовленнєвими вміннями та навичками [80].

Закон України «Про освіту» (2017) [64], Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті (2002) [126], Державний стандарт початкової освіти (2018) [47], концепція «Нової української школи» (2016) [79], Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [63] наголошують на необхідності формування ключових компетентностей в учнів загальноосвітніх закладів освіти.

У сучасних наукових працях представлено різні аспекти проблеми реалізації компетентнісного підходу: дослідження тенденцій розвитку компетентнісного підходу в освітніх системах Західної Європи (К. Абромс, Дж. Думас, П. ЛаФрин'єр, О. Локшина, О. Овчарук, Дж. Равен); обґрунтування загальнопедагогічних засад компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Богуш, В. Болотов, С. Бондар, І. Зимня, В. Кальней, А. Маркова, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської, С. Шишов); вивчення сутності та структури компетентності (О. Овчарук, Г. Ломакіна, Г. Селевко); визначення структури та сутності компетентності (Л. Гузеєв, І. Гушлевська, І. Єрмаков, І. Зимня, А. Маркова, С. Трубачова, А. Хуторської); аналіз окремих груп ключових і предметних компетентностей (М. Вашуленко, М. Гончарова-Горянська, С. Караман, О. Пометун, С. Чернишова, А. Ярулова); застосування компетентнісного підходу в лінгводидактиці (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, Н. Луцан, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Нищета, М. Пентилюк, О. Семеног, А. Струк, Г. Шелехова, В. Шляхова та ін.).

Модернізація мовної освіти в Україні передбачає орієнтацію на компетентісно зорієнтоване навчання української мови в початкових класах. У рамках реформи Нової української школи оновлено Державний стандарт початкової освіти, який «визначає вимоги до обов’язкових результатів і компетентностей здобувачів освіти» [48].

В аспекті нашого дослідження важливим є зміст освіти, який представлено в документі у дев’яти освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, технологічній, інформативній, природничій, громадянській та історичній, соціальній і здоров’язбережувальній, фізкультурній, мистецькій. Оволодіння мовою здійснюється через мовно-літературну освітню галузь, що передбачає формування ключових компетентностей, а саме: мовна компетентність, мовленнєва компетентність, лексична компетентність, фонетична компетентність, граматична компетентність, комунікативна компетентність, діалогічна компетентність [182].



Рис. 1.1. Складники комунікативної компетентності

У контексті нашого дослідження компетентісний підхід був спрямований на розвиток діалогічного мовлення учнів початкової школи у процесі комунікативної взаємодії «учитель-учень» та «учень-учень». Стрижневими поняттями компетентісного підходу є:

– компетенція – закріплений результат, тобто усталена певна соціальна норма до мовно-мовленнєвої підготовки учнів (мовленнєві уміння, навички та знання);

– компетентність – якість особистості, надбана інтегрована характеристика особистості, яка єднає знання, вміння, навички, настанови, ціннісні орієнтації, попередній досвід, якого вона набула під впливом нестимульованого середовища, яка формується на основі набутих мовленнєвих компетенцій [99].

Це дає підставу виокремити поняття «компетенція». Компетенція (лат. «competentia» від «competo» відповідати, підходити, досягати) – це сфера (коло) питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід; коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом посадовій особі чи конкретному органу [90]. У тлумачному словнику є таке трактування поняття «компетенція» – це «добра обізнаність з якимось конкретним колом питань» [128]. За новим тлумачним словником української мови «компетенція» – це добра обізнаність із чим-небудь [129]. В іншому словнику ми знайшли таке тлумачення цього поняття: «компетенція – це коло питань, у яких певна особа володіє пізнанням, досвідом» [171].

Термін «компетенція» сьогодні широко використовується там, де йдеться про навчання та виховання. Суголосною є думка А. Богуш, яка акцентує, що компетенція є якісним продуктом сукупності досвіду, умінь, знань і здібностей, що сприяють якісному вирішенню питання в певній діяльній сфері [15, с. 102].

На думку В. Кальней і С. Шишова, компетенція – це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуті завдяки навчанню. Компетенція не може зводитися до знань, до навичок, бути компетентним не означає бути вченим або освіченим [205].

За словами В. Раєвського та А. Хуторського, компетенція – це сфера (коло) питань, щодо яких особистість добре обізнана, досягла їх на основі власного досвіду, а компетентність у визначеній галузі – це об'єднання

відповідних здібностей і знань, що дозволяють чітко судити про цю сферу та ефективно в ній працювати [151, с. 3-10].

Отже, компетенція не має особистісної приналежності, задається в нормативних документах, а в процесі освітньої діяльності перетворюється в компетентність.

Відтепер з'ясуємо поняття «компетентність». Термін «компетентність» є ключовим, сутнісним і принципово новим. Уведення поняття «компетентність» як важливої категорії у різні нормативні документи вищої освіти означає надання повноважень цілісному, системному, комплексному підходу до професійно-педагогічної освіти.

Поняття «компетентність» має неабияку кількість трактувань, кожне з яких бере до уваги певні ознаки феномена. У різноманітних наукових джерелах поняття «компетентність» тлумачиться як «міра відповідності знань, умінь і досвіду особистості певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних нею завдань і вирішуваних проблем» [76]; як «особисті можливості посадової особи та її кваліфікація, що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самій, завдяки наявності у неї певних знань, навичок, рівня освіченості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності» [31, с. 133].

У сучасному тлумачному психологічному словнику поняття «компетентність» означає впевненість і силу, що виходять із почуття власної корисності та успішності, які дають особистості розуміння своєї спроможності якісно взаємодіяти з довколишнім середовищем [206].

Під час студіювання фундаментальних педагогічних праць дійшли висновку, що під поняттям «компетентність» розуміють інтегровану майстерність, що складається з досвіду, знань, умінь, ставлення і цінностей, які можуть цілісно використовуватися на практиці. У дефініції, що запропонована європейськими країнами, «компетентність» (competency)

тлумачать як здатність успішно забезпечити соціальні та індивідуальні потреби, виконувати поставлені завдання [46].

Компетентність у наукових дослідженнях Н. Кузьміної [93] розглядається як інтегративне особистісне новоутворення, сформоване на основі теоретичних знань і життєвого досвіду особистості. У працях Н. Лалак компетентність, у свою чергу, визначається як система інтегрованих умінь, навичок, знань, професійно значущих рис фахівця, його професійних обов'язків [99]. На думку Н. Мойсеюк, компетентність трактується «як коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі» [123, с. 146].

Зауважимо, що В. Безрукова визначає компетентність як «володіння вміннями, знаннями, що дозволяють виражати професійно грамотні думки, судження, оцінки» [10, с. 46].

І. Зязюн досліджував компетентність у педагогічному середовищі, вважаючи її «продуктом діяльності впродовж життя індивіда та його екзистенціальною властивістю, що сприяє перспективному вирішенню суб'єктом проблемних питань, які характерні для кожної галузі діяльності, без урахування зовнішніх обставин» [67].

На думку С. Сисоевої, компетентність – це «інтегрована особистісна якість людини, що будується на етапі навчання, розвивається й остаточно оформлюється у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентнісний підхід до вирішення професійних завдань» [166].

Дещо по-іншому тлумачить поняття «компетентність» В. Шадриков, який вважає, що компетентність – це накопичення певного життєвого досвіду, знань, навичок, що дозволяють висловлюватися про що-небудь, вирішувати або робити що-небудь, а також наявність у людини високого рівня ініціативи, здатність організовувати людей для виконання поставленої мети, готовність аналізувати й оцінювати соціальні наслідки своїх учинків. Іншими словами, компетентність – це сукупність якостей або якостей особистості, великий досвід діяльності в заданій сфері [199].

Для нашого дослідження особливий інтерес викликає доробок Т. Вороніної. Учена трактує компетентність як «майстерність особистості глибоко й адекватно розуміти реальність, правильно застосовувати свої знання, а також правильно оцінити ситуацію, у якій доводиться діяти. Таким чином, компетентність – це здібність особистості вирішувати проблеми» [38, с. 17].

З огляду на зазначене вище заслуговує на увагу робота М. Чошанова, яка свідчить що:

- компетентність може бути визначена як освоєне вміння або поглиблене знання предмета;
- компетентність у своєму змісті може поєднувати значення традиційної тріади: навички, вміння і знання;
- компетентність є раціональною в описі реального рівня підготовки фахівця, який може з різноманітних рішень дібрати найбільш аргументовані, оптимальні, найкращі, застосовуючи при цьому критичне мислення та відкидаючи хибне;
- компетентність несе в собі знання (змістовий), уміння (процесуальний) компоненти. Можна погодитись із ученим, що компетентний знавець має не тільки визначати сутність проблеми, але й спромогтися її практично інтерпретувати залежно від визначених умов;
- компетентність як майстерність до актуального виконання функцій передбачає постійне опанування нової інформації та оновлення знань, що дає можливість якісного розв'язання професійних завдань у конкретних умовах і в певний час [198].

Загалом, якщо спиратися на те, що компетентність – результат, якого досягнуто, а компетенція – це завдання, то основними складниками компетентності є:

- відмінні знання, які потрібно вміти відшукати і спрямувати в русло своєї діяльності;
- розуміння способу, за яким можна здобути знання;

– уміння адекватно оцінювати себе, довколишній світ, конкретні знання і їх необхідність для своєї діяльності.

Слідом за А. Богуш розглядаємо компетентність як «комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль» [154].

У контексті започаткованого дослідження поняття «компетентність» інтерпретуємо як інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати набуті знання, вміння, навички в мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєвої, комунікативної, діалогічної).

Серед ключових компетентностей Державного стандарту початкової освіти і концепції «Нової української школи» першою визначено компетентність вільного володіння державною мовою, що передбачає усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування і культурного самовираження [47, с. 2], вміння спілкуватися рідною мовою (у разі її відмінності від державної). Це здатність письмово та усно висловлювати й тлумачити поняття, факти, почуття, думки і погляди (під час слухання, говоріння, читання, письма, застосування мультимедійних засобів); здатність впливати мовними засобами на повний спектр культурних і соціальних явищ – у вільний час, на роботі, вдома, у навчанні; усвідомлення ролі результативного спілкування [78 с. 11]; ініціативне використання рідної мови в різноманітних комунікативних ситуаціях, зокрема в освітньому процесі, у побуті, в культурному житті громади [47, с. 2].

Сфера наших наукових інтересів торкається, за класифікацією Ю. Федоренко, комунікативної компетентності, зокрема її складників – мовного і мовленнєвого. Розглянемо генезис понять мовна і мовленнєва компетенції [190].

Поняття «мовна компетенція» / «мовна компетентність» визначають у своїх працях О. Біляєв, О. Горошкіна, Н. Дика, О. Караман, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова). Науковці ототожнюють ці поняття (І. Зимня, О. Кузьменко та ін.), розмежовують (В. Краєвський, А. Хуторської та ін.), уважають компетенцію складником компетентності (Н. Бібік, Ж. Бутенко, Ю. Варданян, Н. Остапенко, Т. Симоненко).

У традиційній точці зору, мовна компетенція – це засвоєння одиниць і категорій мови, їх функцій, усвідомлення правил і закономірностей функціонування мови. Зауважимо, що поняття «мовна компетенція» було вперше використано в науковому обігу Н. Хомським усередині ХХ століття. Учений трактував мовну компетенцію як здатність, що є необхідною для виконання певної, здебільшого мовної діяльності, при цьому «мовець-слухач повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання» [197].

На думку А. Богуш, «мовна компетенція» – це «засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склалися у граматиці, лексиці, орфоепії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови» [154].

Є. Божович досліджує мовну компетенцію як психологічну систему, що включає два головних компоненти: знання про мову, що здобуваються в результаті спеціально організованого навчання; і мовний досвід, що накопичується учнем у процесі мовленнєвої діяльності і спілкування. Є. Божович наголошує, що мовна компетенція становить упорядковану або ієрархізовану «сукупність конкретних умінь, що необхідні члену мовного співтовариства для мовленнєвих контактів з іншими, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною» [18].

Важливим аспектом розробки питання формування мовної компетентності в початковій школі є визначення того, що вона не може і не повинна відділятися від формування мовленнєвої компетентності (А. Богуш,

Є. Божович, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Н. Луцан, М. Пентилюк та ін.). У наукових джерелах можна зустріти деякою мірою протилежні підходи до визначення поняття «мовленнєва компетентність». Її трактують, зокрема, як «комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь для спілкування в різних ситуаціях, вміння користуватися всіма багатствами мови, немовними й інтонаційними засобами залежно від мети висловлювання та сфери спілкування» [145, с. 10]; «уміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (жести, рухи, міміка) та інтонаційні засоби виразності мовлення» [155, с. 38].

Зауважимо, що М. Пентилюк визначає мовленнєву компетентність учнів як поняття комплексне. На думку вченої, це поняття, спираючись на мовну компетенцію, включає систему мовленнєвих умінь, що служать учням для спілкування в різних життєвих ситуаціях. М. Пентилюк наголошує, що мовленнєва компетенція кожної особистості виявляється у виробленні вмінь користуватися мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети і завдання висловлювань і сфери суспільного життя [144].

Отже, існує взаємозалежність між мовною та мовленнєвою компетентністю: мова – це водночас і знаряддя, і продукт мовлення. Кінцевим наслідком розвитку мовленнєвого спілкування і навчання рідної мови є формування в учнів комунікативної компетентності (А. Богуш, Т. Вольфовська, Д. Ізаренков, С. Козак, Н. Луцан, А. Струк, Т. Третьякова, Ю. Федоренко та ін.), тобто комплексного використання немовних і мовних засобів з метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Складниками мовленнєвої компетентності виступають лексична, граматична, фонетична, діалогічна компетенції.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що лексична компетентність – це знання і здатність використовувати мовний

словниковий запас; вона складається з лексичних (стійкі вислови й однослівні форми) і граматичних елементів (закриті класи слів, такі як займенники, прийменники, сполучники, допоміжні слова, частки) [63, с.123].

Лексична компетентність ґрунтується на словниковій роботі з учнями, яка розвиває увагу до слова і його значення, розширює активний запас слів у мовленні. Поділяємо думку Н. Горбунова, який розуміє лексичну компетентність як «здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюжок» [44, с. 87]. Зауважимо, що згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти під лексичною компетентністю розуміється «здатність і знання використовувати мовний словниковий запас» [63, с. 7].

О. Хома розглядає лексичну компетентність не тільки як певну суму знань, а як таку, що базується на цих знаннях, а також цінностях, здібностях, одержаних у процесі засвоєння основ лексикології [195, с. 42].

Ми суголосні з Н. Сіранчук, яка визначає лексичну компетентність як внутрішньомовленнєву підготовку людини до комунікативної діяльності. Учена вважає лексичну і комунікативну компетентності взаємопов'язаними і взаємозалежними. Оскільки зовнішнє мовлення залежить від внутрішнього мовлення і навпаки, то й комунікативна компетентність залежить від лексичної компетентності [168].

Отже, можемо говорити про лексичну компетентність як про певний лексичний запас в учнів, який можна використати в будь-якій ситуації. Тобто набуття компетентності передбачає не тільки знання лексики, а й уміння користуватися нею. Учні повинні вміти добирати потрібні слова, вислови, прислів'я, приказки, слова з переносним значенням, використовувати авторські художні засоби виразності відповідно до контексту.

Фонетична компетентність визначається нами як володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (тембр, сила голосу, темп, логічні наголоси тощо); правильне вимовляння учнями всіх звуків рідної

мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, правильне наголошування, добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє диференціювати фонеми [155].

Фонетична компетенція утворюється у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення. Головними завданнями початкової школи з виховання звукової культури мовлення є такі: ознайомлення учнів з будовою мовленнєвого апарату; розвиток артикуляційного апарату; розвиток мовленнєвого дихання; оволодіння правильною вимовою всіх звуків рідної мови; розвиток фонематичного слуху; розвиток інтонаційної виразності мовлення; удосконалення дикції.

У межах нашого дослідження важливо підкреслити, що граматична компетентність – це знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови, такими як граматичні елементи (морфеми, основи та афікси, слова), категорії (числа, відмінка, роду, перехідності/неперехідності, стану, виду тощо), класи (дієвідмінювання, відмінювання іменників, прикметників тощо), структури (складені і складні слова, фрази, речення); відношення (управління, узгодження тощо). Традиційно граматичні ресурси розділяються на морфологію і синтаксис [63].

Наголошуємо, що граматична компетентність у працях І. Зимньої [66] і Н. Хомського [196] – це внутрішні психічні процеси, володіння прихованими, потенційними можливостями створення граматичних одиниць мови, оскільки мовна здатність є актуальним практичним проявом граматичної компетентності. Вона пов'язана з індивідуальними особливостями мислення, постійною зміною мовної ситуації, реакцією співрозмовників, рівнем формування граматичних умінь і навичок та автоматизацією вмінь, з особистісною мотивацією й суб'єктивними чинниками, які залежать від досвіду людини.

Граматичну компетентність І. Гализін розглядає як навички й уміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності

відповідно до різноманітних ситуацій спілкування для розв'язання мовленнєво-мисленнєвих проблемних завдань [40, с. 33].

Уважаємо, що особливості граматичної компетентності полягають в усвідомленому вживанні граматичних форм української мови згідно із законами та нормами граматики, відчутті граматичної форми, наявності корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм; здатності не тільки розуміти, а й виражати значення, розпізнаючи й продукуючи правильно оформлені згідно з цими принципами речення й фрази; внутрішньому невербалізованому засвоєнню граматичної системи мови, у відтворенні знань морфологічної і синтаксичної систем мови.

Отже, зазначене дає підставу стверджувати, що формування граматичної компетентності учня залежить від уміння грамотно будувати словосполучення, речення та синтаксичні конструкції. Учень, який засвоїв усі граматичні правила, здатен долати труднощі під час спілкування в реальній комунікації.

Результатом розвитку і навчання учнів зв'язного мовлення є діалогічна компетентність, яка є основною формою спілкування. Тривалий час у методиці дискутувалося питання щодо необхідності навчання учнів діалогічного мовлення, якщо вони оволодівають ним спонтанно у процесі комунікації з оточуючими. Спеціальні дослідження і практика доводять, що в учнів необхідно розвивати насамперед ті мовленнєві вміння, які не формуються без впливу дорослого. Важливо вчити школяра вести діалог, розуміти звернене до нього мовлення та розвивати вміння слухати, вступати в розмову та підтримувати її, запитувати самому та відповідати на запитання, користуватися різноманітними мовними засобами, пояснювати, поводити себе з урахуванням ситуації спілкування (Ф. Сохін, Г. Хріпкова, В. Ядешко).

Діалог є невимушеним середовищем розвитку людини. У культурних формах діалог – не просто побутова ситуативна розмова, а багате думками контекстне мовлення, змістовне спілкування, вид логічної взаємодії. Найбільш соціально значущою для школяра є діалогічна форма спілкування,

а саме мовленнєва діалогічна готовність, яка є не лише сукупністю знань про мову, а й умінням використовувати набуті знання, що визначають рівень сформованості діалогічного мовлення молодшого школяра [103].

У працях багатьох дослідників (Л. Балакіна, Т. Черкашиної, А. Арушанова, Н. Усольцева, Н. Гузель, Ю. Журова) натрапляємо на різну інтерпретаційну парадигму поняття «діалогічна компетентність» залежно від контексту вивчення й авторського розуміння.

І. Брильова стверджує [19], що формування діалогічної компетентності можливе за умови створення змодельованих навчальних ситуацій спілкування, теми, предмет і умови яких максимально наближені до життєвого досвіду школярів і стосуються різних сфер їхнього життя.

Зауважимо, що Н. Гузель розглядає діалог в освітньому просторі початкової школи. Під діалогічною компетентністю автор розуміє здатність підтримувати й налагоджувати контакти з іншими людьми в діалозі, а саме бути компетентним водночас у говорінні і слуханні [45].

Мовленнєва діалогічна готовність охоплює такі складники:

- фонетико-фонематична компетентність (рівень сформованості фонематичного сприймання, уявлення, контролю, аналізу і синтезу);
- лексична компетентність (уміння співвідносити слово з його семантичним значенням, уживання антонімів, синонімів, фразеологізмів, навички словотворення, встановлення смислових зв'язків між словами);
- граматична компетентність (використання у діалогуванні простих, складних, непоширених і поширених речень із підрядним і сурядним зв'язком, оволодіння граматичними категоріями);
- достатній рівень сформованості мовлення (володіння монологічним – уміння описати предмет, картину, переказати текст, скласти розповідь) і діалогічним мовленням (уміння ставити запитання і відповідати на них, обирати та підтримувати тему розмови, уміння слухати співрозмовника) [143, с. 16].

Зазначимо, що процес формування діалогічного мовлення учнів – це постійний і систематичний процес набуття молодшими школярами діалогічної компетентності, яка залежить від певних обставин і виявляється в конкретній ситуації.

Одним із завдань учителя щодо формування в учнів діалогічної компетентності є те, щоб розкрити прихованні для них (учнів) можливості (потенції) мови і показати, як можна ефективно використовувати їх під час комунікації [86, с. 23-24].

Отже, рівень сформованості діалогічної компетентності значною мірою залежить від:

- наявних знань про особливості усного і писемного мовлення;
- знань про ознаки і будову діалогу;
- сформованості умінь орієнтуватися в ситуації спілкування;
- навичок володіння позамовними засобами спілкування; уміння слухати співрозмовника;
- усвідомлення компонентів діалогічної діяльності;
- вибору ефективних методів, прийомів і засобів навчання; майстерності педагога у застосуванні їх [115, с. 155].

До мовленнєвих умінь діалогічного мовлення належать уміння ініціювати і закінчувати діалог; підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, притаманні діалогам різних функціональних типів; розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; адекватно поводитися в комунікативних ситуаціях; емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки; вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації у межах тематики, визначеної програмою. Також слід звернути увагу, що на формування діалогічної компетентності впливає наявність у молодших школярів інтелектуальних умінь, наприклад, для діалогічного мовлення значну роль відіграють уміння

класифікувати, критично оцінювати і систематизувати отриману у процесі спілкування інформацію з теми спілкування, висловлювати й оцінювати власну точку зору, власні коментарі з теми, що обговорюється, уміння визначати необхідність інформації, що надходить у процесі спілкування тощо.

У межах досліджуваної проблеми найбільший інтерес викликає визначення поняття діалогічна компетентність як наслідку реалізації у широкому контексті мовно-мовленнєвої підготовки учнів початкової школи.

Дослідники (А. Богуш, М. Вашуленко, М. Пентилюк та ін.) визначають діалогічну компетентність як здатність сприймати, аналізувати, оцінювати і використовувати уявлення й знання про країну через ознайомлення з її мовою; здатність сприймати соціокультурні особливості мови як найважливішого, стрижневого елементу культури будь-якого народу, що передбачає знання мовних одиниць, зокрема з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до різних комунікативно-мовленнєвих ситуацій [155].

Отже, діалогічна компетентність – це здатність учнів реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і відповідно до комунікативного завдання; вона передбачає сформованість мовленнєвої, комунікативної і діалогічної компетенцій. У нашому розумінні, діалогічна компетенція передбачає сформованість діалогічних умінь, що забезпечують конструктивне спілкування з оточуючими людьми. Її змістом у початковій школі є діалог між учителем і учнем, між двома учнями, бесіда. Формування діалогічної компетентності учнів початкової школи неможливе без увиразнення їхнього мовлення широкою палітрою фольклорних засобів.

Формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору – це процес засвоєння необхідних знань з різних жанрів українського фольклору, набуття мовленнєво-комунікативних умінь і

навичок та досвіду доречного використання малих форм українського фольклору у мовленні.

Зміст поняття «сформованість діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору» розуміємо як набуття учнями початкової школи необхідних знань, умінь і навичок діалогічного спілкування, оволодіння виражальними засобами (мовними і немовними) та формулами мовленнєвого етикету через вивчення українського фольклору та доречність використання цих засобів у діалогічному спілкуванні.

1.3. Український фольклор як засіб формування діалогічної компетентності учнів початкової школи

У період розбудови суверенної України й демократизації суспільства посилюється інтерес до української культури, історії, зокрема українського фольклору. Зрозуміти психологічні особливості народу, його ментальність, осягти джерела його духу, звичаїв, культурних традицій, початки різних видів мистецтв неможливо без пізнання масштабів і глибин його самодіяльної творчості, означених поняттями «усна народна творчість», «фольклор».

Український фольклор – предмет вивчення різних дослідників уже понад п'ять століть. У XIX-XXI ст. фольклорні джерела привертали увагу багатьох етнографів, літературознавців, педагогів, філософів. Уплив українського фольклору на мовлення дітей досліджувався в різних напрямках, як-от: мовленнєвий розвиток дітей відображено в працях А. Богущ, М. Вашуленка, С. Вербищук, К. Крутій, Н. Луцан, Г. Ляміної, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлової, Т. Юртайкіної та ін.; вплив фольклору на мовну освіту дітей було розкрито в роботах О. Духнович, С. Русової, Г. Сковороди, І. Срезневського, Є. Тихеєвої, К. Ушинського, І. Франка та ін.; використання творів українського фольклору в навчанні дітей рідної мови розглянуто А. Богущ, Н. Гавриш, В. Кононенко, Н. Лисенко, Л. Лук'яник, Н. Луцан, О. Семенов, М. Стельмаховичем, А. Струк, О. Трифоновою та ін.

Одним з перших термін «фольклор» використав англієць В. Томс, котрий у 1846 р. під псевдонімом А. Мертон надрукував у часописі «Атенеум» (№ 982) статтю «The Folklore». Тим самим учений упевнено дав ім'я явищу, що його в Європі вивчали впродовж століть, проте називали по-різному, описово та розпливчато. А. Мертон схарактеризував фольклор як «неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації» [114, с. 96].

В українській фольклористиці у 80-х роках ХІХ ст. термін «фольклор» одним з перших використав М. Драгоманов, однак і до сьогодні цей термін не знайшов загальноприйнятого визначення. У науковій літературі паралельно використовують терміни «народна творчість», «народна словесність» (О. Веселовський, О. Потебня), «народна поетична творчість» (І. Франко), «усна народна творчість» (А. Богуш, М. Стельмахович) та фольклор (О. Духнович, О. Семенов, О. Трифонова). Поряд із вище наведеними термінами співіснують ще й такі: уснопоетична творчість, народна словесність.

У словникових джерелах «усна народнопоетична творчість» – це «художньо-словесна творчість народу в сукупності її видів і форм, де засобами мови збережено знання про життя і природу, давні культи і вірування; а також відбито світ думок, уявлень, почуттів і переживань народнопоетичної фантазії» [186, с. 396].

У контексті започаткованого дослідження вивчення усної народної творчості – це шлях до пізнання майбутнього, сучасного й минулого нашого народу. Уводячи учня у світ рідної мови, фольклору, педагог разом з тим уводить його у «світ народного життя, народної думки, народного почуття, у сферу народного духу», – зазначає М. Жулинський [60, с. 5].

Науку про народну творчість прийнято називати фольклористикою, яка в другій половині ХІХ ст. набула широкої популярності. У термінологічних джерелах поняття «фольклористика» тлумачиться як «наука про специфічні

особливості і закономірності розвитку усної словесної творчості трудящих мас, фольклору [185].

Найуживанішим у сьогоденні є поняття фольклор.

Термін «фольклор» (походить від англійського слова folk – рід, народ, lore – знання, мудрість, що означає «народна мудрість») тлумачиться як «народна творчість, у якій художнє відображення дійсності відбувається в словесно-музично-хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд трудящих мас і нерозривно пов'язані з їхнім життям і побутом» [15]; «складне, синтетичне мистецтво» [87, с. 20]; «неписана історія, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації» [178]; «невід'ємний складник національної культури, який у сконцентрованій формі подає одночасно народну філософію, етику й естетику, створюючи неповторний національний образ світу» [163, с. 30].

Фольклор – одна з всеохоплюючих і найтриваліших форм духовного життя народу, тісно пов'язана з літературою (яка зароджується з фольклору і зберігає з ним тісний зв'язок на всіх стадіях свого розвитку), з народним побутом (як окремою системою) [56, с. 367].

У дослідженнях сучасних зарубіжних учених (В. Аникін, Ю. Круглов) поняття фольклор трактується як «сукупність усіх проявів народного побуту, навичок, майстерності, вірувань, поведінки, обрядів, звичок. Тим самим, фольклористика перестає бути наукою, яка має свій предмет, оскільки стає сумою елементів різних наук – історії релігії, етнографії, психології, сільської архітектури, рукоділля, кераміки тощо» [1, с. 5].

У широкому тлумаченні, фольклор – це все, що передається традиційно і твориться народом – від гаптованої сорочки до казки, від писанки до дублення шкіри [183, с. 27–28].

«Антологія української народної творчості» трактує фольклор як художнє відображення дійсності в драматичних і словесно-музично-хореографічних формах колективної народної творчості. У фольклорі відбито

світоглядні, етичні й естетичні погляди народу, що нерозривно пов'язані з його життям і побутом [65, с. 5].

У сучасній міжнародній етнографії термін «фольклоризм» застосовується до широкого кола явищ, що об'єднані однією ознакою – «функціонуванням традиційних елементів народного мистецтва, народних обрядів і фольклору в рамках сучасних нетрадиційних (модернізованих) побутових, обрядових і естетичних систем» [58, с. 222].

Фольклор посідає важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку, виховання і навчання молодших школярів. Фольклорні твори вирізняються виразністю, ритмічністю, барвистістю, легкістю для запам'ятовування. Тобто за художньо-специфічними характеристиками фольклор є ефективним засобом розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку [27, с. 91].

Головна мета фольклору – це задоволення природної необхідності у спілкуванні й самовираженні. Серед його визначальних ознак слід виділити побутування й усну форму творення. Узагальнені форми життя, навчання, виховання, спостережливості втілювались у рідному слові, передавались із вуст у вуста, набували значимості «народних перлин», закріплювались, шліфувались, передавались від одного покоління до іншого як найдорожча спадщина. Палке бажання зберегти словесне народне творіння вимагало пам'яті, тому вчені одностайно погоджуються з тим, що «фольклор є мистецтвом пам'яті народу». А це, у свою чергу, впливало на його поетичність, жанрову структуру. Невеличкі за розміром фольклорні твори (приказки, забавлянки, утішки, пісні, примовки) завдяки влучності рідного слова й образності використовувались у повсякденному спілкуванні, краще запам'ятовувались, знаходили свого слухача.

Фольклор, – як зазначає М. Стельмахович, – «це не тільки засіб розвитку мовлення, а й активний поширювач знань з історії народу» [173, с. 228]. Автор підкреслює, що виходячи з того, що поліпшення мовлення триває протягом усього життя людини, українська народна дидактика розробила

свій погляд на мову як на активну систему, яка не виникає миттєво, а формується поступово. Акцентовано увагу на тому, що таке трактування проблеми, за глибоким переконанням М. Стельмаховича, цілком закономірно призвело до практичного її втілення у створенні дитячої мови як першого, підготовчого етапу на шляху мовного розвитку особистості. Учений наголошує, що дитяча мова є «основним словесним засобом народної дидактики», який допомагає дитині пізнавати довкілля, опановувати рідну мову [173].

В аспекті започаткованого дослідження є важливою думка А. Струк, яка відзначає фольклор «як невід’ємну частину практичної педагогіки народу, що протягом століть формувала естетичні смаки дитини, слугувала морально-етичною основою розвитку особистості» [175, с. 71]. Автор зазначає, що «кожний народ, кожна нація має свою, лише йому притаманну скарбницю народної педагогічної мудрості» [175].

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що фольклор – важливий складник національної культури, який у глибокій формі подає одночасно етику й естетику, народну філософію, створюючи яскравий національний образ українських звичаїв, традицій, обрядів та обрядовості.

З огляду на це в аспекті нашого дослідження особливий інтерес викликають поняття «українські звичаї», «традиції», «обряди», «обрядовість», їх безцінний вплив на український фольклор, що є засобом формування діалогічної компетентності учнів початкової школи.

Кожен народ, кожна нація має свої звичаї і традиції, що формувалися протягом багатьох століть та передаються з уст в уста. Саме тому фольклор нерозривно зв’язаний з традиціями та звичаями народу.

У своїх міркуваннях ми відштовхуємося від визначення «традиція» (походить від лат. tradition – розповідь, передання) як «погляду, досвіду, смаку, звичаю, норми поведінки, що склалися історично і передаються із покоління в покоління» [16, с. 126]. З-поміж інших трактувань поняття

традиція відзначимо такі: «процес передання від покоління до покоління певних звичаїв, ритуалів, обрядів, які склалися в різних історичних епохах у зв'язку з особливостями проживання етносів у своєрідних природно-географічних, соціально-економічних, історико-культурних умовах» [204]; «елементи культури, що передаються від покоління до покоління і зберігаються протягом тривалого часу» [112].

В. Кононенко класифікує традиції за різними ознаками, а саме: професійні, національні, етикетні та інші традиції, які виявляються у сфері спілкування, національного ринку, гігієни. Як стверджує учений, традиції можуть бути закарбованими і соціально позитивними (створюють умови стабільного суспільства та здорового консерватизму). Автор зазначає, що «традиція має об'єктивний сенс, що дає їй змогу зробити зрозумілим довколишній світ» [77].

У своїх міркуваннях С. Мишанич зазначає, що головна ознака традиції – не відсталість, а певний ступінь сталості й неодмінно міцність спадкових зв'язків у розвитку. Традиційність є специфічною формою народного життя, культури, форма його руху, побуту. Будь-який фольклорний процес неминуче набуває характеру руху всередині традиції, трансформації та еволюції традиції. На будь-якому відрізку часу фольклор певного народу становить собою динамічну систему, певний стан традиції [122].

Поняття «звичай» – це «історично зумовлені, неписані правила поведінки людей, які увійшли в звичку у результаті багаторазового їх застосування протягом тривалого життя суспільства» [112].

Порівняльна характеристика термінів «звичаї» і «традиції» здійснюється Р. Скульським і М. Стельмаховичем із чіткою поставленою метою – сконструювати систему педагогічних впливів у ході освітньої діяльності учнів, яка б спиралася на народні звичаї, обряди, свята. Учені точно простежують особливості психолого-педагогічного механізму дії звичаїв і традицій і формують такий педагогічний висновок «... кожна новонароджена людина у процесі свого росту й духовного розвитку засвоює

досвід національної поведінки спочатку через засвоєння звичаїв, а потім через сприйняття традицій і в подальшому використовує ці знання у своєму повсякденному мовленні» [170, с. 107].

Отже, звичаї впливають на світогляд, світовідчуття, світосприйняття, мовлення, на духовну культуру особистості. А це, у свою чергу, мотивує на становлення народної творчості, яка нерозривно пов'язана з обрядами.

Поняття «обряд» (похідне від «наряджати», «обряджати», близьке за змістом до слів «порядок», «лад», «згода») функціонує у сфері духовної культури, становлячи, таким чином, систему символічних дій, притаманних як одній людині, так і колективу [163]; ритуалами (обрядами) називають такі форми діяльності, що склалися історично, для яких характерні символічність, повторюваність, стереотипність [15].

Суголосною є думка А. Богуш, яка обряди нерозривно пов'язує з дітьми, для дій яких так само характерні повторюваність, стереотипність, але які не мають символічного змісту. Учена такі дії називає звичаями і вважає звичай невіддільним від обряду. Автор зазначає, що виникнення певного виду специфічної символіки й обряду пов'язано з порами року, сімейно-побутовою організацією суспільства, із стадіями господарсько-соціальної роботи людей [15].

На думку О. Семеног, обряди поділяються на два типи – родинні та календарні. До родинної обрядовості, на думку вченої, належать родильні, весільні, поховальні й поминальні обряди. Крім них, у сім'ї нерідко відзначаються події менш важливого значення: вступ до парубоцтва і дівочтва, входи, пострижини, повноліття, золоте та срібне весілля. Календарна обрядовість складається з чотирьох видів обрядовості: зимової, весняної, літньої та осінньої. Учена зазначає, що календарний цикл тісно пов'язаний з господарськими сезонами, трудовою діяльністю людей, святами, календарними циклами у природі; обряди мали на меті задобрити божества, сприяти в рільництві, годівлі худоби тощо [163].

Ми суголосні з О. Семеног щодо доцільності поділу обрядовості на зимову, весняну, літню та осінню. Розглянемо приклади такої обрядовості.

Зі святом Уведення (Введення Пресвятої Богородиці в храм), яке відзначається церквою 4 грудня, в українському народному календарі починався цикл зимових свят. У народі казали: «Уведення прийде, свят наведе». У зимовому циклі розглядається двочастинна структура поданої обрядовості: зустріч – проводи.

Зустрічню родини на Святвечір розпочинався період основних зимових свят – Різдвяні свята, які завершувалися проводами на Водохреща. Зимовий цикл свят був об'єднаний з відродженням нового сонця, яке відтоді починає щораз тепліше пригрівати і вище підноситися.

Цикл весняних свят завжди розпочинається іграми та хороводами, піснями. До весняного календаря наші пращури відносили й свято Стрітіння (15 лютого), яке було містком від зимового до весняного обрядового циклу: це був день першої зустрічі зими з літом.

Літньому обрядовому циклу належить культ магії заклинання майбутнього врожаю та рослинності, культ померлих і культ сонця. Він охоплює такі основні свята: Купайла (Івана Купала), Зелені свята (Трійця), Петрів день (святих Павла та Петра) та забуті нині свята Ярила, Громові, Лади.

Осінній цикл свят замикає річне календарно-обрядове коло. Він увібрав окремі обряди та звичаї, характер яких визначався станом приготування до зими і зимових свят та засинання природи. Найважливішими моментами осіннього циклу були традиції, обряди, звичаї, приурочені до повернення худоби з літніх пасовищ чи завершення збору врожаю. У них віддзеркалюється головна селянська турбота – продовження людського роду, забезпечення родючості полів, плодючості худоби. Це – основна мета осіннього обрядового циклу. У сучасній інтерпретації межі осіннього циклу охоплюють період від перших серпневих днів (день пророка Іллі) до дня святого Пилипа (27 листопада).

Більшість обрядів осіннього циклу пов'язані з виконанням певного виду землеробських робіт в окремого господаря – початок збору врожаю, час завершення жнив і період косовиці. Кожен з них мав свої звичаї, які супроводжували процес праці.

У науковому доробку М. Стельмаховича знаходимо багато цінної інформації щодо сутності українських обрядів і свят. Учений пропонує класифікацію обрядів, виявляє виховний діапазон впливу обрядів на дітей. Значну увагу дослідника привертає також феномен свята, організації свята-дійства в народному дусі, що забезпечує інтеграцію творчої активності дітей, сприяє її одухотворенню [173].

У книзі «Українська народна педагогіка» запропонований М. Стельмаховичем підхід до аналізу народних традицій як психолого-педагогічного механізму регуляції поведінки дитини набуває, на наш погляд, найбільшої повноти і довершеності. Цій проблемі присвячується окремий параграф, який дістав назву «Педагогічна сутність народних звичаїв і традицій». Причому народні звичаї і традиції аналізуються автором не лише як складні зовнішні чинники, котрі, з одного боку, органічно вплітаються в повсякденне життя українця чи, з іншого боку, конструюються засобами освітнього процесу в умовах шкільного життя, а й розглядаються у тісній взаємодії з внутрішніми умовами розвитку особистості, на яку вони впливають [174].

Отже, залучення молодших школярів до дієвої участі в традиціях і звичаях рідного народу дає їм змогу практично пізнати його культурно-історичний досвід, збагатити свій словниковий запас, сформувати діалогічну компетентність.

1.3.1. Малі жанри українського фольклору в мовленні молодших школярів

Фольклору характерна така риса, як традиційність, що виявляється у відносній незмінності фольклорних жанрів і їх поетичних систем. Поняття

«фольклор» бере свій початок з народних традицій, своїми коренями сягає в давнє минуле.

Завдяки фольклору підтримується нерозривний взаємозв'язок між сучасним і минулим. Окрім цього, фольклор є надбанням сталих народних традицій, звичаїв і стимулятором їхнього наступного розвитку. Традиційність є важливою формою культури, побуту, народного життя, формою його руху та дії. Якщо у народній творчості і відбуваються певні зміни, то це дуже довготривалий процес, який часто охоплює десятиліття, а то й століття.

Процес збагачення мовлення молодших школярів засобами фольклору здійснюється під впливом обставин, зокрема соціальних і соціолінгвістичних, психолого-педагогічних. Якість цієї роботи залежить від сприйняття та відтворення фольклорних зразків у різних сферах життя, оскільки активний словник учнів початкової школи формується під впливом того середовища, у якому вони проживають. На думку В. Мельничайка, велике значення в роботі з учнями набуває та частина лексики українського народу, котра найбільш яскраво передає самобутність і національний колорит української мови [119].

Як стверджують Л. Генералова, Ю. Сорокін, Н. Уфимцева, вивчення своєрідної лексики через аналіз фольклорних творів дає змогу молодшим школярам отримати інформацію про українські традиції і звичаї, що сприяють засвоєнню школярами матеріалу з історії та культури рідного народу, розширює коло знань щодо мовних особливостей української мови та фольклору, збагачує мовлення учнів [39, с. 13].

Існують різні системи фольклорного матеріалу. В основу існуючих систем покладено різноманітні аспекти і критерії: вербальний, хореографічний, регіональний, етнографічний тощо.

Найбільшу поширеність досягла жанрова система, тобто поділ фольклорного матеріалу на позаобрядовий і обрядовий [187, с. 123]. Залежно від формальних ознак і розмаїття змісту багатоплановий і багатогранний український національний фольклорний масив класифікується за родами,

видами, типами. Український фольклор побудований з двох великих масивів: віршового (поетичного), що найяскравіше відображений у пісенності; прозового, що поєднує різні оповідні види української художньої народної творчості. Можна виокремити у фольклорі і третій тип української художньої словесної творчості – драматичний, що виявляється як у формі окремих діалогів, сценок і п'єс для народного театру, вертепу, ігор, так і діалогів у прозових і віршованих фольклорних творах.

До поетичної народної творчості належать: сімейно-обрядові пісні (хрестинні, весільні, пологові, голосіння), календарно-обрядові пісні (щедрівки, веснянки, гаївки, колядки, петрівочні, косарські, жнивварські, русальні, купальські), необрядові пісні (балади, історичні, народні думи, соціально-побутові, ліричні, танкові, колискові, дитячі, набожні, жартівливі, гумористичні, псалми, лірницькі).

Прозовий фольклор відображений казками (про чарівних тварин або героїко-фантастичними, побутовими та соціальними), переказами, усними народними оповіданнями, легендами, гумористичними творами (жартами та анекдотами, сміховинками, веселими оповіданнями).

Проміжне місце між прозовим і поетичним фольклором посідають недовгі народні влучні вислови – афоризми, які в зручній для запам'ятовування, образній (часто напів віршованій чи віршованій) формі передають цікаві й глибокі, яскраві за звучанням та змістом думки. До них належать приказки і прислів'я, загадки, погрози, прокльони, лайки, побажання, примовляння, привітання [59, с. 614].

Розглянемо детальніше основні малі фольклорні форми, які використовуються в освітньому процесі початкової школи.

Прислів'я і приказки (паремії) у системі мовної освіти школярів молодших класів були предметом вивчення Т. Гайдар, І. Колісник, Н. Онищенко, О. Тесленко, В. Чернікової та ін. На важливості їх використання на уроках наголошували Т. Левченко, В. Омельченко, М. Сокаль, Б. Степанишин та ін.

Прислів'я – короткий сталий афористичний вислів, який є самостійним судженням і в якому у художній формі виражене народне судження про певні життєві явища [167]; виражається у влучній, легкозапам'ятовуваній формі й містить образно-емоційну характеристику, наприклад: «під лежачий камінь вода не тече»; «вік живи – вік учись», «друзі пізнаються в біді». За ступенем складності виділяють прислів'я з прямим і переносним, суто з переносним значенням [109, с. 20]. Використання цієї фольклорної форми в мовленні сприяє формуванню вміння виразно й лаконічно висловлювати почуття і думки, надавати думці емоційного забарвлення, образно описувати предмет. На прислів'ях легко сформулювати в дітей поняття підтексту, не використовуючи самого терміну. Для прикладу, при аналізі прислів'я «мінняло без штанів ходить» учитель може підвести школярів до висновку, що його можна використати для засудження певної негативної риси характеру.

Приказка (примовка) – це коротке, здебільшого віршоване пряме звернення [27, с. 99]; сталий народний вислів із незавершеною думкою, який натякає на висновок, не має узагальненого значення і повчального змісту, образно визначаючи певне життєве явище в аспекті його емоційно-експресивної оцінки, наприклад: «вивести на чисту воду», «з хворої голови на здорову», «і кози ситі, і сіно ціле», «ні сіло ні впало» та ін. Приказка використовується контекстуально: «Набридло хлопцеві байдикувати, раптом ні сіло ні впало він захотів навідатися до рідної хати» [133, с. 120].

У прислів'ях і приказках український народ знаходив відповіді на всі випадки буття. Їх ідеально-тематичний діапазон такий же багатий і різноманітно-колеритний, як і життя – особисте, громадянське та родинне – в його історичному розвитку.

Студіювання спеціальної літератури дало змогу констатувати, що зміст прислів'їв і приказок дуже багатий. Вони дають можливість створити образ, відтворити пейзаж, історичну добу, передати переживання, возвеличити людину, засудити й викрити її негативні риси. Їх вивчення поглиблює знання

учнів про світ, виховує шану до людини, слова, поповнює мовний запас своєрідними стійкими висловами.

Лічилки – короткі римовані твори, якими користуються діти під час гри в піжмурки, для призначення ведучого в грі [167, с. 34]; малі віршовані твори, якими визначаються місце і роль у грі кожного з її учасників [15, с. 134].

Дражнилки й прозивалки – ритмізовані словесні формули, якими виражається негативне ставлення до конкретних рис. На думку М. Лановик і З. Лановик, дражнилки й прозивалки – це «невеликі римовані твори, що є дитячою реакцією в момент сварки чи суперечки на якусь образу чи дію. У ході спілкування між дітьми часто виникають непорозуміння, образи. Свій гнів, невдоволення, ворожість, розпач однолітки намагаються висловити дошкульними словами» [100, с. 397].

М. Стельмахович стверджував, що з погляду української народної педагогіки такі висміювання мають спірний характер. Автор підкреслює, що з одного боку, вони образливі, бо здатні зіпсувати на якийсь час добрі стосунки між дітьми та рознервувати їх, проте, з іншого боку, це нестандартна реакція на образу, кепкування, виявлена не в бійці, не в дії, а в словесній творчості, добирання таких слів, які ставлять нападника на місце, висміюють одну з його негативних рис [174, с. 199].

Дражнилки відповідають бурхливій психіці учня, відображають його ставлення до іншої людини та є проявом безпосередності дитячого самовираження. Певною мірою, вигукуючи й створюючи прозивалки, учень вдається до мовленнєвої екстеріоризації негативних почуттів, психологічного захисту та емоцій. Протилежним до дражнілок і прозивалок є жанр мирилок.

Мирилки – короткі римовані твори, що промовляються для примирення, відновлення товариських взаємин; короткі віршовані твори, які говорять діти, що посварилися, на знак примирення [100, с. 418]. Невеликим розміром, добором дійових осіб, динамічністю, поєднанням звуків рідної мови, слова, інтонацій і рухів, багаторазовим повторенням усього твору або його окремих

частин, діалогічністю, імпровізаційною можливістю, притаманною їм емоційністю, оптимістичним характером ці малі фольклорні форми сприяють формуванню мовленнєвої особистості молодших школярів.

Завдяки мирилкам молодші школярі навчаються вибачатися, просити пробачення, замиритися, якщо посварилися чи допустили необачний учинок, не бути злопам'ятним, не ображатися на критику, якщо вона справедлива. Мирилкам у шкільному середовищі надається великого значення й ваги. Це словесні магічні дефініції, які мають відігнати в небуття недавні сварки, підтвердити доброзичливі наміри друзів чи непорозуміння. Промовляння мирилки супроводжується спільними діями, рухами.

Прозивалки, мирилки, дражнилки мають великий психологічний і соціально-педагогічний ефект. Дякуючи цим малим жанрам українського фольклору, діти набувають умінь взаємодіяти в колективі, усувати непорозуміння, соціалізуються, набувають умінь відстоювати свою гідність, навчаються міжособистісних взаємин, відповідати на образу. Визнання негативних рис характеру, учинків інших дітей, оцінка дошкульних проявів, висміюваних у дотехах і кепкуваннях, водночас стимулює стриманість, саморефлексування, самокритичність. Свій внутрішній стан учень природно намагається виявити завдяки словесному відтворенню. Тож зазначені пареміографічні жанри додають психотерапевтичного значення.

Колискова пісня – фольклорна форма, призначена для заколисування дітей. О. Марчун визначає її як жанр народної лірики, «призначений для стимуляції засинання (заспокоєння) дитини, генетично пов'язаний із замовляннями й голосіннями та відзначений специфічною домінантою ритмомелодичного начала порівняно зі значенням тексту» [116, с. 32]. Колисковій властива ритмічність, насиченість синонімами, епітетами. Колискові збагачують лексикон дітей відомостями про довколишній світ, образи, явища і предмети, близькі дитячому розумінню й зовнішньо привабливі.

Загадки і скоромовки – це особливий фольклорний жанр, багатий матеріал для формування мовлення молодших школярів. За допомогою їх формуються артикуляційні можливості дітей, їхнє сприйняття зовнішнього світу і його відтворення у слові, словосполученні, сталому звороті.

Загадка – короткий афористичний твір, в основі якого – стисле, часто ритмізоване метафоричне запитання або вислів, у якому певний предмет зображується через його еквівалент, – і який передбачає відгадку [62, с. 55, 65]. Українська народна загадка – лінгвокультурний міні-текст, що становить важливе джерело для вивчення культури, мови і поетичного мислення народу. А це спонукає дитину мислити образно. Кожна загадка несе в собі елемент гри: збуджує уяву, розвиває художнє мислення, кмітливість, дотепність, позитивно впливає на формування діалогу між дітьми.

Скоромовка – малий, переважно віршований твір з частим повторенням конкретного звуку або їх поєднання, який використовується для поліпшення звуковимови [109, с. 18].

Потішка (забавлянки, утішки, чукикалки) – це жанр дитячого фольклору, коротесенькі віршики або пісеньки жартівливого, гумористичного змісту ігрової спрямованості, які активізують єдність слова й моторики дитини. Потішки співаються або проказуються речитативом і супроводжуються відповідними рухами [61].

Д. Ельконін в одній із своїх робіт зазначав, що рима і ритм є основою для запам'ятовування різних слів і словосполучень, утішок. Таке повторення варто здійснювати, застосовуючи малі фольклорні жанри [210].

Веснянки, як і інші календарно-обрядові пісні, оспівують зміни в природі. Зокрема веснянки в яскравих словесних формах висловлюють надії на щедрий урожай, підносять глибину людських взаємин [146, с. 186].

З огляду на це малим фольклорним жанрам притаманний ряд специфічних рис, які є привабливими для дитини: доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, малий обсяг, використання художньо-зображувальних мовних засобів. Лексичний запас дитини збагачується

образними виразами, взятими з художніх творів, – епітетами, метафорами, порівняннями, приказками й фразеологічними зворотами. Метафоричність і експресивність, властиві фразеологізмам, прислів'ям, приказкам, роблять мову живішою і яскравішою, виховують у школярів любов до краси рідного слова. Х. Бич вважає, що твори малих фольклорних жанрів здатні активізувати словесну творчість школярів за рахунок складання останніми усних творів – віршів, казок, оповідань. Така діяльність розвиває мовлення, формує у школяра мовознавчі й народознавчі поняття, комунікативну компетентність загалом [12, с. 101].

Ознайомлення з малими фольклорними формами, особливо з прислів'ями, приказками, загадками й колисковими, насиченими переносними, метафоричними значеннями, в супроводі пояснення від учителя, демонструє роль епітетів, метафор, порівнянь, літоти, алегорії у створенні образу, звертає увагу дитини на засоби зображувальної виразності мовлення, розвиває образне мислення і мовлення, надає змогу прищепити учням бажання використовувати зображувальні засоби в повсякденному мовленні [201, с. 133]. Це створить ґрунт для розвитку в дитини чуття мови, розуміння емоційних відтінків останньої, сформує вміння добирати слова, використовувати різні засоби відтворення і передачі інформації. Фольклорні твори надають можливість через гру звуками виявити специфіку рідної мови, її виразність, співучість, образність.

У контексті дослідження ми встановили, що малі фольклорні форми (а особливо – загадки, прислів'я, приказки, колискові) є ефективним засобом розвитку мовлення молодшого школяра. По-перше, у них форма є провідною щодо змісту: у той час як дитина меншою мірою фіксує саме форму, вони значно більше привертають увагу школяра до останньої, у результаті чого учень зауважує образно-мовленнєву специфіку творів. По-друге, зазначені малі фольклорні форми чітко пов'язують в учнівській свідомості певні життєві ситуації з художніми образами (наприклад, у прислів'ях). По-третє, ці форми насичені переносними значеннями, що при належному поясненні від

учителя забезпечує розуміння молодшими школярами ролі в мовленні порівнянь, епітетів, метафор, персоніфікації, гіперболи, літоти тощо. По-четверте, дітей приваблює лаконічність загадок, прислів'їв та інших малих фольклорних форм, яка, в сукупності з використанням в останніх привабливих і близьких дитячому розумінню образів, специфічною інтонацією (наприклад, у колискових), повторюваними фонемами й звуконаслідуваннями (загадки, колискові), сприяє засвоєнню лексики, запам'ятовуванню слів і словоформ.

Отже, аналіз малих фольклорних жанрів дав можливість визначити, що їм характерна низка специфічних рис, які суттєво приваблюють учня, а саме: доступність змісту, невеликий обсяг тексту, використання художньо-зображувальних засобів мови, захоплюючий сюжет. Фольклорні твори відзначаються виразністю, барвистістю, ритмічністю, легкістю запам'ятовування. З огляду на це за своїми художньо-специфічними рисами фольклор може слугувати ефективним засобом розвитку мовлення молодших школярів.

1.3.2. Вплив української народної казки на розвиток діалогічного мовлення учнів початкової школи

Одним із чинників активного розвитку діалогічного мовлення молодшого школяра виступає казка, яка є дуже поширеним жанром народної творчості. Немає такого народу, який би не знав її. Кожний народ має свої казки і сюжети, в які він вкладає свою життєву і соціальну філософію, зумовлену побутом і історією [157, с. 3].

Українське казкознавство започатковане письменниками. Майстри слова добре розуміли непересічну вартість усної народної творчості, записували оповіді казкарів, зверталися до неї. З-поміж колекціонерів казок минулого можна назвати Б. Грінченка, І. Манжуру, І. Рудченка, І. Срезневського, П. Чужинського, Д. Яворницького, із сучасних – І. Гурина, Н. Забілу, О. Іваненко, П. Лінтура, М. Пригару, С. Пушика та ін. Обробки

народних казок здійснювали Є. Гребінка, П. Гулак-Артемівський, М. Драгоманов, Г. Квітка-Основ'яненко, І. Котляревський. Вони фіксували казки з усіма українськими народними неправильностями і виразами, зберігали неповторність і повнокровність живої фольклорної прози, щоб раптом не викинути якесь важливе слово.

Різні аспекти роботи з казкою висвітлені у працях психологів (О. Запорожець, Н. Карпинська, Н. Молдавська, Т. Рубцова) та педагогів (А. Абдуліна, Н. Бібко, А. Богуш, М. Львов, Н. Светловська). Із позиції лінгводидактики вчені трактували казку як засіб виховання (Р. Жуковська, С. Литвиненко, О. Соловйова, О. Усова, С. Бакуліна та ін.); джерела формування естетичних почуттів (В. Пабат); вплив на мовленнєвий розвиток дітей, формування зв'язного мовлення (С. Алієва, Н. Карпінська, Л. Фесенко).

Чимало казок було надруковано у 60-х рр. XIX у відомому на той час журналі «Основа». У 1876 р. М. Драгоманов публікує збірник «Малоросійські казки й оповідання», куди увійшли нотатки М. Костомарова, І. Рудченка та ін.

У 1878 р. П. Чубинський опублікував другий том семитомної праці фольклорно-етнографічних матеріалів, яка була нагороджена медаллю Міжнародного конгресу в Парижі. «Українськими засобами виховати розумну працюовиту дитину, не одірвану від свого народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до всього свого, знанням усього того, серед чого вона виросла», – це кредо було описане українськими вченими, поетами, літераторами М. Драгомановим, С. Русовою, К. Ушинським, І. Франком, П. Чубинським. У доробках науковців якнайкраще засвідчується вся вартість народної педагогіки для української інтелігенції. У статті «В оборону казки» С. Русова писала: «... Казка й дитина щось таке споріднене. Вони так одне з другим зрослися, що якби педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки пануватиме, бо природно відповідає вимогам дитячого розуму...» [157, с. 35]. Особливу роль К. Ушинський у своїй праці відводить

казці. Учений писав: «Я рішуче ставлю народну казку недосяжно вище від усіх оповідань, написаних ... для дітей освіченою літературою» [189]. Автор називав казки блискучими спробами народної педагогіки, а її хранителів і популяризаторів – бабусь, дідусів, матерів – природними педагогами. Народна казка потрібна кожній людині як її духовний, насущний хліб, який ніколи не набридає, а задаровує її образністю рідного слова, красою співучої української мови.

Видатний теоретик дитячої літератури І. Франко вбачав у казці значні можливості для навчання і виховання високих моральних якостей, чуття поетичного слова. Учений писав: «Оті простенькі сільські байки як дрібні тонкі корінчики вкорінюють у нашій душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівності милозвучності. Тисячі речей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам любя мати чи бабуса оповідала байки, не забудете до смерті» [193].

Щодо терміну «казка» зауважимо, що він похідний від слова «казати» і стосується творів фантастичного характеру з цікавим природничим сюжетом [32]; «це духовне багатство народної культури, ознайомлюючись з яким, дитина пізнає серцем рідний край, народ» [28]; «найпопулярніший вид усної творчості серед дітей, казка захоплює й полонить серце не тільки дітей, а й дорослих» [16]; «традиційно об'єднує широке коло творів, різноманітних за походженням, образною системою, специфікою вимислу та поетикою» [192].

Казка відома всім людям з ранніх років. Її привабливість – у таємничості, фантастичності, сюжетності. Неможливо уявити дитяче мислення без казки, яскравої, живої, яка засвоюється почуттями, свідомістю людини як певна сходинка дитячого мислення [121].

Основи роботи з казкою заклав В. Сухомлинський. За словами педагога, «людина, для якої книжка уже в дитинстві стала такою необхідною як скрипка для музиканта, як пензель для художника, ніколи не почуватиметься обділеною, збіднілою, спустошеною» [177, с. 247]. Особливість казки в тому, що саме вона допомагає дитині зробити перший

крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного. Казка сприяє розвитку естетичних почуттів, творчості, образного мислення [177]. Учений писав, що складаючи казки, розповіді, створюючи словесний образ, дитина «не просто вправляється у словесний творчості, вона виявляє свій інтелектуальний світ, утверджує свою гідність» [176, с. 400].

В аспекті дослідження важливою є думка І. Березовського, який указував, що «казки належать до найдавніших витворів людського духу і сягають у глибину таких далеких від нас часів, якої не досягає жодна людська історія». Автор зазначав, що єдиного погляду щодо походження казок немає [11].

М. Вашуленко визнає казку нерозривно пов'язаною з красою, за її допомогою дитина не тільки пізнає світ, а й відгукується на події і явища довколишнього світу, виражає ставлення до добра і зла. Учений зазначає, що казка живе в дитячій свідомості та формує уяву, образне мислення, усне мовлення дитини [28].

У зв'язку з цим в освітньо-виховному процесі доречно широко використовувати народні казки, які розвивають образне мислення, уяву, усне мовлення, слугують дієвим засобом самовиховання, стимулюють творчу активність дитини. Учні вчаться спостерігати, узагальнювати, аналізувати. Казкові історії розкривають інформацію про динаміку життєвих процесів їхніх героїв. Вони надають можливість для природного і легкого осмислення реального світу, тобто є своєрідним містком між реальним, казковими і фантастичним життям.

У ході аналізу літератури нам вдалося розглянути кілька підходів до трактування поняття казка. Ми вважаємо найбільш точними та лаконічними міркування В. Проппа, який дослідив цей жанр літератури, виділив основні його особливості. За його міркуваннями, казка – це усна розповідь повчального та водночас розважального характеру, в основі якої лежать вигадані, незвичайні, фантастичні та життєві події [150].

Н. Ладисова, О. Філімонова, Е. Харієс, П. Опі виділяють у своїх роботах такі особливості казки:

- наявність розповіді;
- розважливий характер;
- особлива форма побудови;
- чітка композиція твору: зачин, основна частина, кінцівка, інколи – пролог та епілог;
- система художніх засобів, які набувають у казці особливих поетичних функцій;
- персонажі казки зазвичай поляризовані (образ мачухи зазвичай ототожнюється зі злом, а падчерка залишається доброю впродовж усіх випробувань, які трапляються з нею) [84].

Більшість казок схожі за сюжетом, будовою, інколи подібним є і зміст казок, відтак, літературознавці поділяють казки на народні та літературні.

У літературознавчому словнику-довіднику народна казка розглядається як «епічний усний народний витвір прозаїчного, чарівного, авантюрного або побутового характеру із настановою на вимисел» [107, с. 321].

Відмінності між літературною та народною казкою розглядали у своїх роботах Т. Доброницька, Н. Ладисова, Т. Дякова, Е. Харієс. Здійснивши аналіз їх робіт, ми змогли з'ясувати, що головними відмінностями народної та літературної казки є такі:

- усі елементи народної казки чітко виражені: зачин, зав'язка, кульмінація, розв'язка, кінцівка. У літературній казці не спостерігається чіткої побудови – вона може бути написана у формі казкової повісті або казкової розповіді;
- в основу авторської казки здебільшого покладені реальні події, у народній – переважають вигадані народом історії;
- авторська казка – результат літературної творчості однієї людини;
- текст народної казки варіативний, той, хто її читає може вносити свої корективи, придумувати розв'язку подій, продовжувати її;

- літературна казка за розміром є більшою від народної, авторська казка – це великий за розміром, багатосюжетний твір з великою кількістю дійових осіб;

- установити час написання народної казки досить важко на відміну від авторської (можна визначити час написання казки, знаючи біографію автора);

- у народній казці образ головного героя типізований, у авторській казці він індивідуалізований;

- поетика народної казки традиційна, в ній використовується обмежена кількість виражальних засобів. Окрім цього, у фольклорних творах часто зустрічаються застарілі слова та вирази. Поетика літературної казки визначається творчою манерою автора. К. Ушинський зазначає, що мова літературних казок є емоційною та живою. Учений зазначав, що діалогізована оповідь казки «справляє враження короткої п'єси, котру хороший казкар може розіграти». Автор наголошував, що ця особливість народної казки дає змогу легко театралізувати, інсценізувати її [188].

На думку Н. Вітківської, молодшим школярам потрібно допомогти узагальнити та систематизувати знання про казку як жанр усної народної творчості. Саме під час бесіди-узагальнення визначається, що казка потрібна людині: вона може допомогти, коли важко, підтримати в біді, навчає вірити в добро [35]. Спільне складання казок, їх аналіз, оцінювання – це спосіб збагачення діалогічного мовлення молодших школярів, виховання колективізму.

Народні казки є необхідною складовою освітньо-виховного процесу початкової школи. Розглянувши освітньо-виховні принципи казки, можемо стверджувати, що вона органічно увійшла у світ дитини, допомагає їй вчитися і вдосконалювати своє мовлення, долати труднощі й страхи, негативні думки. У початковій школі вивчають три основні види казок: казки про тварин, чарівні казки, соціально-побутові казки.

Казки про тварин – це казки, у яких головними героями є тварини – домашні та лісові, а також комахи та птахи. В образах тварин ми спостерігаємо алегорію, тобто ці казки мають виразний соціальний підтекст. Звірам притаманні суто людські риси. Ці казки висміюють заздрість, агресивність і жадібність людей.

І. Франко писав, що «діти люблять звірів, чують себе близькими до них, розмовляють з ними і розуміють їх: тому й оповідання про звірів їм такі цікаві, особливо, коли ті звірі в байці ще починають говорити, думати і поводитися, як люди» [194].

Українські казки про тварин, птахів і комах, як і казки інших народів, висвітлюють події різних епох. Наголошуємо на тому, що казки про тварин, птахів і комах в історичному плані найдавніший прошарок народного казкового епосу. У багатьох різних народів, як і в праслов'янських племенах, у період розвитку та зародження мисливства з'явилися прозові оповіді про птахів і звірів. Спершу вони розкривали магічний характер і мали на меті замовляти тварин – тотемних предків. Велика кількість учених схиляється до думки, що замовляння, міфічні оповідання, пов'язані з повір'ями про тварин (свійських і диких), які перебували у відповідній групі казок, у минулому не мали замаскованого змісту: в образах тварин відтворювалися самі тварини. Ці розповіді мали вузьке практичне призначення. Існує думка, що, окрім викликання успіху перед полюванням, подібні розповіді про життя тварин створювалися і розповідалися з метою передання підростаючому поколінню знань про поведінку і повадки звірів, щоб зустрівшись із тією чи тією твариною, людина знала, як їй поводитися.

В аспекті дослідження важливою є класифікація казок про тварин. За М. Лановик і З. Лановик, ці казки можна розподілити в такі групи: казки про світських тварин (про їхні пригоди та про втечу тварин до лісу, про їхнє сприяння в битві з хижаками, про допомогу домашніх тварин у господарстві); казки про лісових (диких) звірів: про лисицю, вовка, ведмедя,

про помсту лісових хижаків людині, про стосунки хижаків з людиною; про риб і земноводних комах; про диких і свійських птахів [100].

Тварини в казках утілюють певну домінантну рису свого характеру чи вдачу людини: лисиця – хитра, улеслива, підступна; вовк – невдаха, вічно голодний хижак; ведмідь – незграбний, вайлуватий; заєць – спритний, боязливий; осел – зухвалий, сильний, пихатий. Саме тому зміст цих казок такий важливий для молодших школярів, з них вони дізнаються про позитивні і негативні риси, збагачують своє мислення, мовлення, аналізують вчинки тварин та інсценізують їх.

Чарівні казки (фантастичні) пов'язані зі світоглядом, звичаями й обрядами наших далеких предків. Головні герої переважно постають у двобої з темними силами, котрі зазнають неминучої поразки. Головними героями цих казок є богатирі, наділені неймовірною силою. Чарівні казки чітко наголошують на перевазі добра над злом.

На думку А. Богуш та Л. Лисенко, чарівні казки утілюють у собі сильне моральне начало, повчальний зміст, який приховано, у ненав'язливій моральній манері спонукає слухача самостійно робити висновки щодо морально-естетичних правил життя чи етики поведінки [16].

Молодші школярі усвідомлюють, що в житті звірі не дружать між собою а в казці вони – справжні друзі. Це й запевнює в тому, що казки з участю звірів є чарівними та фантастичними. Поряд із звірями у казках діють явища природи та погоди: Мороз, Сонце, Зима та ін. Це вигадка, але діти сприймають це як можливе, не дивуються цьому, захоплено вчитуються в зміст оповідання. Потому досить часто вдаються до власного фантазування – створення казок про звірів, а то й про довколишні предмети.

Соціально-побутові казки «пізніший за походженням жанровий різновид цієї епічної групи, що й зумовлює її особливості» [192, с. 123]. На думку А. Богуш та Л. Лисенко, вони є найбільшою групою серед українських народних казок, їх назва пояснюється змістовою особливістю цих казок. Учені зазначають, що соціально-побутові казки розповідають про буденне

життя людей, реалії людського життя або їхній побут за умов різних соціальних епох [16].

Нерідко в казкових збірниках поряд із терміном «соціально-побутові казки» зустрічаємо й визначення «новелістичні». У такий спосіб виокремлюються казки, що займають проміжне місце між фантастичною та побутовою казкою, оскільки фантастика в них уже не відіграє значної ролі, а за ознаками композиції вони наближаються до фантастики. На думку С. Мишанич, новелістськими є окремі побутові казки, створені з метою підкреслення їх спорідненості з літературним жанром – новелою [73, с. 10].

Радянська дослідниця Л. Дунаєвська за характером головного конфлікту соціально-побутові казки поділяє на: 1) гумористичні (про ледарів, дурнів, п'яниць, брехунів, витівки солдат тощо); 2) дидактичні (у них висвітлено селянина, який пригнічений буржуазним суспільством, про його залежність від щастя, долі, злиднів, від якихось надприродних сил); 3) сімейно-антагоністичні (про молодого та старого брата, про бабину дочку та пасербицю); 4) сатиричні (про боротьбу двох антагоністичних соціальних сил – правлячої та трудящої верхівки, тих хто хоче побудувати свій добробут за рахунок робітників і селян, про духівництво) [54, с. 90].

М. Лановик та З. Лановик, у свою чергу, поділяють соціально-побутові казки на такі групи: 1) родинно-побутові казки (твори, в основі яких лежить сімейний конфлікт між чоловіком і дружиною чи між батьком і його дітьми; твори про братів, один з яких переважно бідним, а другий – дуже багатим). 2) суспільно-побутові казки (про шахраїв; про конфлікти між господарем і наймитом; про злодіїв, попів-брехунів, грошолобів, дурнів, залицяльників; про змагання брехунів; про несправедливих суддів; про чорта) [100].

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що у казки є своя мова – лаконічна, виразна, ритмічна. Завдяки мові створюється особливий світ фантазії, у якому все подано значним, опуклим способом, казка запам'ятовується одразу і надовго – героями, їх стосунками,

довколишніми предметами, природою. Вони приваблюють дитину, оскільки у казках усе є барвистим, позбавленим рівномірності та домашньої буденності [72].

Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називав В. Сухомлинський казку. Автор підкреслює, що це – «свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови» [177]. Завдяки казці учень пізнає світ не тільки серцем, а й розумом, перед ним відкриваються явища та події довколишнього життя, дитина висловлює своє ставлення до них, аналізує вчинки героїв та порівнює їх зі своїми. Початкове виховання учня відбувається також у казці. Учений уважав казку сферою і джерелом мислення дитини: «естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує повнокровними нитками острівці мислення» [177].

Зауважимо, що текст казок – прекрасний матеріал для формування умінь зв'язного мовлення. Учні із захопленням розповідають і переказують казки, зберігаючи зображувальні засоби та народні образні вислови (епітети, порівняння), а також прийнятий в українських казках своєрідний синтаксичний устрій, структуру речень, емоційні особливості твору.

Аналіз наукових робіт видатних педагогів минулого та сьогодення засвідчив, що казка, по-перше, розвиває розуміння мови на слух, зв'язне мовлення, збагачує словниковий запас, виховує звукову культуру, формує правильну граматичну будову; по-друге, впливає на психічний розвиток дитини: розвиває мислення, уяву, почуття, сприймання, волю, фантазію; по-третє, виховує, соціалізує і навчає. Казка виконує терапевтичну функцію: викликає позитивні емоції, урівноважує нервову систему, здійснює мовно-корекційний вплив.

Студіювання спеціальної літератури дало змогу констатувати, що використання казок, їх різноманітних жанрів є важливим чинником і ефективним засобом успішного навчання молодших школярів діалогічного

мовлення, адже казки розвивають, збагачують словник учнів новими словами, виховують любов та інтерес до рідного слова і, водночас, забезпечують соціалізацію учнів початкової школи.

Отже, український фольклор – невід’ємний складник української культури, яка у сконцентрованій формі передає одночасно етику й естетику, народну філософію, створюючи неповторний національний образ світу. Це сукупність усної народної поетичної творчості українського народу в її історичному розвитку з притаманними їй жанровими, регіональними та іншими національними особливостями.

1.4. Стан формування діалогічної компетентності в сучасній педагогічній практиці початкової школи

Експериментальною роботою було охоплено загальноосвітні школи Івано-Франківської, Львівської та Закарпатської областей. Усього в експерименті взяло участь 120 учителів та 400 учнів (200 учасників експериментальних та 200 учасників контрольних груп).

Експериментальна робота проводилась у кілька етапів. Перший етап охоплював пошуково-розвідувальний і констатувальний етапи експерименту.

На пошуково-розвідувальному етапі передбачалося з’ясувати стан формування у молодших школярів діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Задля цього було задіяно:

- аналіз Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм початкової освіти;
- аналіз підручників задля виявлення у них вправ, спрямованих на формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору;
- анкетування учителів початкової школи для з’ясування форм і методів формування діалогічного мовленням учнів засобами українського фольклору.

Звернімося насамперед до концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм початкової освіти.

Концепція Нової української школи спрямована на «підвищення якості освіти» та передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби учня [127, с.9]. Нова українська школа працює на засадах особистісно зорієнтованої моделі освіти, в межах якої школа повинна максимально враховувати права дитини, її потреби, здібності, та інтереси, реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Освітня діяльність у Новій українській школі організовується з урахуванням навичок відповідно до індивідуального темпу, стилів, складності та освітніх траєкторій учнів, беручи до уваги особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей.

У початковій школі запроваджено двоциклову організацію освітнього процесу. Перший цикл (1-2 класи) – адаптаційно-ігровий – передбачає інтеграцію змісту споріднених предметів, організацію навчання на основі ігрових методів з метою підтримування в кожному учневі інтересу, впевненості і мотивації до пізнання, другий цикл (3-4 класи) – основний – спрямований на формування відповідальності й самостійності у процесі навчання, скерований на предметне навчання з урахуванням індивідуальності учнів [81, с. 21-22]. Отже, циклічність у початковій школі дає можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, спричинених готовністю до здобуття освіти.

Метою початкової освіти є розвиток особистості, яка прагне до інноваційної діяльності й освіти впродовж життя, здатна критично мислити й ефективно спілкуватися в багатокультурному середовищі, проявляючи належний рівень комунікативної компетентності [81].

Аналіз Концепції Нової української школи підтвердив, що зміст освіти започаткований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві. Основною з них є спілкування державною

мовою, яка зорієнтована на формування діалогічного мовлення, вміння «усно і письмово висловлювати думки, почуття, факти та погляди», здатність користуватися мовними засобами та ефективно спілкуватись у навчанні, повсякденному житті тощо [81, с. 11]. Означені вміння складають основу компетентнісного підходу. Більше того, навчання діалогічного мовлення відбувається в процесі діяльності, що передбачає оволодіння різними діями, зокрема спілкуватися, прогнозувати, критично мислити тощо.

Пріоритетом Нової української школи є розвиток навичок спілкування, що передбачає розвивати в учнів уміння й навички ефективного спілкування: уважно слухати, висловлювати свої думки так, щоб вони були зрозумілими іншим, ділитися своїми думками та ідеями з іншими, вирішувати проблеми за допомогою слів тощо [127, с. 58]. Концепцією Нової української школи передбачено, що в початковій школі зросте частка групової ігрової, дослідницької і проєктної діяльності.

У межах реформування Нової української школи оновлено Державний стандарт початкової освіти, який «визначає вимоги до обов'язкових результатів і компетентностей здобувачів освіти» [47, с. 92].

Серед ключових компетентностей у Державному стандарті початкової освіти першочергово визначено формування компетентності вільно володіти державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях. Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою та активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в освітньому процесі, побуті, культурному житті, оволодіння навичками міжкультурного спілкування [47, с. 2].

Державний стандарт початкової загальної освіти передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі з переважанням ігрових методів у першому

циклі (1-2 класи) та інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи)[127,с. 24].

Відповідно до вимог Державного стандарту структуру змісту початкової освіти представлено в дев'яти освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформативній, соціальній і здоров'язбережувальній, громадянській та історичній, мистецькій, фізкультурній. Оволодіння мовною освітою здійснюється через мовно-літературну освітню галузь, що передбачає формування комунікативних, зокрема діалогічних умінь.

Метою мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти є «формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [182, с. 94].

У межах мовно-літературної освітньої галузі для молодших школярів пропонується перелік умінь, якими повинні оволодіти школярі на кінець навчання в школі, що є орієнтирами для вчителя в освітньому процесі: взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, медіа текстах і використовувати її для збагачення свого досвіду; висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншим особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватися норм літературної мови; досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігати за мовними явищами, аналізувати їх [182, с. 94].

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

Як засвідчують дані таблиці, в мовно-літературній освітній галузі ставляться певні вимоги (вміння) щодо навчання діалогічного мовлення.

На кінець першого циклу початкової мовної освіти школярі повинні навчитися: сприймати усну інформацію та доречно на неї реагувати, висловлювати думки щодо усного повідомлення, розпізнавати емоції співрозмовників, використовувати вербальні та невербальні засоби виразності, ввічливо спілкуватися тощо.

На кінець другого циклу (3-4 класи) завдання ускладнюються. Учні повинні вміти виокремлювати інформацію для створення власного висловлювання, доречно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, використовувати у власному мовленні засоби художньої виразності та формули мовленнєвого етикету тощо.

Мистецька освітня галузь Державного стандарту початкової освіти передбачає ознайомлення учнів з дитячими піснями (зокрема, з музичним фольклором), вивчення видів музичних інструментів минулого і сьогодення, проведення різноманітних мистецьких заходів (вистави, концерти, конкурси, інсценізації тощо). Учні засвоюють елементарні стилізаційні форми оздоблюваних елементів різних видів декоративно-прикладного мистецтва (народна іграшка, витинанка, розпис, писанка тощо) та аналізують і обговорюють їх.

Основні вимоги Державного стандарту початкової освіти реалізуються в типових освітніх програмах. Для визначення стану сформованості діалогічної компетентності початкової мовної освіти проаналізуємо основні освітні програми (укладач О. Савченко та укладач Р. Шиян).

Освітня програма, розроблена під керівництвом О. Савченко, спроектована на формування ключових компетентностей навчання учнів початкової школи. Метою мовно-літературної освітньої галузі є «формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву; розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [180, с. 194]. У змісті програми рекомендовано вивчати українську мову як окремий навчальний предмет або в поєднанні, тобто на основі інтеграції, з читанням (2 клас), літературним читанням (3, 4 класи). Очікувані результати щодо мовної освіти подано за змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». Зазначимо, що деякі з них сприяють формуванню діалогічної компетентності засобами фольклору (див. Додаток Б).

Так, змістова лінія «Взаємодіємо усно» спрямована на сприйняття, аналіз та оцінювання усної інформації, практичне оволодіння діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування та використання їх у різних комунікативних ситуаціях. Змістова лінія «Читаємо» передбачає формування умінь самостійно обирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів. Серед орієнтовного змісту літературного матеріалу учням пропонують твори усної народної творчості та дитячий фольклор. Для 3-4 класів змістова лінія «Пізнаємо простір дитячого читання» (предмет «Літературне читання») пропонує доповнити перелік творів усної народної творчості байками, легендами, піснями, міфами тощо.

Очікувані результати навчання щодо формування діалогічної компетентності в мовно-літературній освітній галузі за програмою, украденою під керівництвом О. Савченко передбачають, що учень *сприймає* усні репліки співрозмовника, *доречно реагує* на них; *бере участь* у розігруванні діалогів за змістом малих фольклорних форм, казок; *використовує* доречно силу голосу, темп мовлення, міміку, жести, рухи;

вступає у діалог, підтримує й ініціює діалог на добре відому тему та на теми, які викликають зацікавлення; користується формулами мовленнєвого етикету (ввічливими словами) тощо.

Особливості типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Р. Шияна [181], виявляються у структуруванні змісту початкової освіти за освітніми галузями та репрезентовані інтегрованими курсами, що визначені навчальним планом.

Запропонована у програмі інтеграція забезпечує умови для формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища та визначати практичне застосування вивченого матеріалу. Програмою передбачено, що мовно-літературна освітня галузь реалізується в навчальних предметах «Українська мова», «Іноземна мова» та інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Вивчення української мови в 1-4-х класах передбачає часовий розподіл програмового матеріалу між предметом «Українська мова» та інтегрованим курсом «Я досліджую світ», відповідно до якого 5 годин на тиждень використовується на вивчення української мови як окремого предмета, 2 години на тиждень включені до інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Очікувані результати щодо мовної освіти окреслено в таких змістових лініях: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо». Зупинимось на характеристиці тих, які сприяють формуванню діалогічної компетентності засобами фольклору (див. Додаток В).

Студіювання змістової лінії «Взаємодіємо усно» передбачає залучення молодших школярів початкової школи до сприйняття усної репліки та адекватного реагування на неї, сприйняття монологічного висловлювання (розповідь, казка, вірші тощо) з конкретною метою, добір слухної думки з почутого, виокремлення цікавої інформації, висловлення власних поглядів щодо предмета обговорення; сприйняття композиційних частин текстів за допомогою опорних схем, таблиць, лепбуків, відтворення основного змісту

усного висловлювання відповідно до мети, виділення ключових фраз і слів в усному висловлюванні; поповнення власного словникового запасу українським фольклором, уживання відповідної до ситуації спілкування лексики, виокремлення в художньому тексті образних висловів, дотримання норм мовленнєвого етикету (звертання, вітання, прощання та ін.).

У змістовій лінії *«Читаємо»* передбачено роботу над текстами у процесі формування діалогічного мовлення засобами українського фольклору, оскільки у процесі читання різних типів текстів учні звертають увагу на правильність і виразність, переказують тексти, ставлять запитання за змістом для уточнення розуміння, знаходять у них незнайомі слова, намагаються пояснити їх значення, визначають тему й основну думку тексту, виходять з контексту, пов'язують прочитане із власним досвідом, пояснюють роль таблиць, ілюстрацій, опорних схем для глибшого розуміння змісту тексту.

Наповнення змістової лінії *«Взаємодіємо письмово»* передбачає формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору: учні отримують загальні відомості про письмо як засіб спілкування на відстані та в часі, ознайомлюються з малюнковим письмом стародавніх народів, обговорюють його, розглядають основні жанри писемного мовлення, готують листи, оголошення, подяки тощо як писемні висловлення, збагачують свій словниковий запас українським фольклором.

Змістова лінія *«Досліджуємо медіа»* пропонує інструмент для освоєння комунікативного медіа середовища. З учнями проводиться робота над писемними та усними текстами, де висвітлюються фрагменти українського фольклору, з метою впливу на переконання слухача, обговорюються прості медіа тексти (фотоколажі, листівки, мультфільми). Працюючи над візуальними медіа (книга, журнали, газети), учні початкової школи дізнаються про невідомі слова українського фольклору, використовують словники для роз'яснення цих слів. Цим самим вони покращують діалогічне мовлення при спілкуванні з однокласниками, батьками, вчителем.

В аспекті змістової лінії «Досліджуємо мовлення» школярі початкової школи уможлиблюють свою роботу над орфоепічними, лексичними, словотворчими та граматичними вправами, які спрямовані на формування діалогічного мовлення в молодших школярів засобами українського фольклору.

Змістова лінія «Театралізуємо» слугує розвитку комунікативних умінь учнів, зокрема вмінню моделювати різні ситуації діалогічного спілкування, добирати відповідні комунікативні стратегії, досліджувати несловесні засоби спілкування. Учні використовують голос і мову тіла для відтворення персонажів казок, байок, віршів, народних пісень; відбувається живий діалог між акторами – обмін висловлюваннями, обговорюються враження від драматизації з позиції глядача, учні діляться театральним досвідом та описують власні почуття, використовуючи доречну тематичну групу слів.

Студіювання Концепція Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти й типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти (укладач О. Савченко та укладач Р. Шиян) уможливило зробити висновок про достатній потенціал Нової Української школи для формування діалогічної компетентності, яка сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, передбаченої у програмних вимогах.

Для експерименту було обрано учнів других класів, оскільки відповідно до програм для початкової школи другокласник *«бере участь у розігруванні діалогів за змістом малих фольклорних форм, казок; вступає в діалог, підтримує й ініціює діалог на добре відому тему та на теми, які викликають зацікавлення; використовує відповідно до ситуації спілкування несловесні засоби (жести, міміка тощо)»* [48, с. 200].

Наступне завдання пошуково-розвідувального етапу дослідження передбачало **аналіз підручників**. Перелік основних підручників для аналізу був аналогічний тому, що рекомендується Міністерством освіти і науки України для використання у початкових (а саме – других) класах закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою.

Аналіз підручників здійснювався за різними групами авторів. Першою групою авторів (О. Вашуленко, К. Пономарьова, Н. Кравцова та ін.) розроблено варіанти підручника «Українська мова та читання» відповідно до Типової освітньої програми, укладеної під керівництвом О. Савченко.

Варто звернути увагу на те, що в підручнику «Українська мова та читання» (авт. М. Вашуленко, С. Дубовик (1 частина), О. Вашуленко (2 частина) [29; 26]) наявні такі рубрики: «Хвилинка спілкування», «Уроки розвитку зв'язного мовлення». У першій частині підручника [29] більша увага надається вивченню тексту, його основних ознак, будови та типів. На жаль, недостатньою є кількість завдань, що сприяють формуванню діалогічного мовлення школярів. Натомість у другій частині підручника [26] учням пропонується рубрика «Народні перли для кожної дитини», у якій дітей знайомлять з текстами українських колискових та народних пісень «Зайчику, зайчику», закличкою «Іди, іди, дощику», лічилками «Котилася торба», «Тікав заєць», мирилками «Дві подружечки», скоромовками «Летів горобчик», прислів'ями та загадками. Автор пропонує низку казок, які побудовані на діалогах, а саме: «Зайчикова хатка», «Ведмідь і бджоли», «Лисичка і журавель», «Ведмідь і павучок», «Курочка, мишка та півник». Ілюстрований матеріал підручника дає можливість відгадати загадку, наочно побачити сюжети казок.

Інформацію про слово як одиницю мови, найважливіший засіб спілкування, його пряме і переносне значення, багатозначність; про усне і писемне мовлення молодші школярі отримують при опрацюванні підручника О. Савченко [159]. Цікавою є рубрика «Читаємо і пізнаємо таємниці рідної мови», де представлено твори українського фольклору: колискові, заклички, лічилки, мирилки, загадки, скоромовки, прислів'я та народні казки. Наприклад, у завданні «Перевіряю свої досягнення» учням пропонують виконати таке: «Знаю: колискові, заклички тощо. Можу пояснити: Кому і з яким почуттям співають колискові; Коли говорять заклички, лічилки; З якою метою народ складав прислів'я» [159, с. 37]. У підручнику вміщено

ілюстрації до колискових, мирилок, загадок і казок, які допомагають учням зрозуміти український фольклор. Що стосується безпосередньо навчання діалогічного мовлення, то цьому аспекту, на жаль, уваги в підручнику майже не приділяється.

Основним репрезентаційним мовним матеріалом у підручнику «Українська мова та читання» (авт. Н. Кравцова, В. Романова, А. Савчук) [88] є завдання з формування мовних умінь, робота над збагаченням і кількісним нарощенням словникового запасу учнів, збагаченням їхнього мовлення різними граматичними формами, розвитку вмінь користуватися мовними засобами виразності. Учні ознайомлюються з явищами багатозначності слів, прямим і переносним значенням слова, синонімами й антонімами. У підручнику також представлено розділи: «Речення. Дослідження і конструювання речення» та «Текст. Дослідження і складання текстів». Так, під час опрацювання теми «Метро» учням пропонують виконати завдання на складання діалогу за запропонованим зразком: «Уявіть, що ви побували на екскурсії в музеї метро. Складіть усний діалог» [88, с. 110].

На уроках рідної мови учні опановують спеціальні знання. Це здатність сприймати й аналізувати текст, виділяти в ньому головну думку і формулювати її, ділити текст на логічно завершені частини, складати план і з орієнтацією на нього передавати зміст тексту, вміння зіставляти мовні явища, вдосконалювати тексти за змістом і мовним оформленням. Учні також знайомляться з типами та будовою тексту.

Низку підручників «Українська мова та читання» [161; 125] розроблено іншою групою авторів (Г. Сапун, О. Придаток, О. Іщенко, В. Наумчук, М. Наумчук, Н. Коник та ін.) відповідно до Типової освітньої програми, укладеної під керівництвом Р. Шияна. Реалізація змістових ліній, передбачених програмою, здійснюється на інтегративній основі, що забезпечує вільне оволодіння українською мовою, формування комунікативної компетентності, розвиток мотивації дітей до читання, до вивчення дітей рідної мови.

У підручнику за авторством Г. Сапун і О. Придаток [161] актуальними залишаються текстоцентричні технології, в основу яких покладено текст. Розумінню прочитаного тексту сприяє відповідна словникова робота. Учням пропонуються вправи, які спонукають їх до висловлювань (наприклад: Поясни свою відповідь; Поміркуй, про що йтиметься у текстах із такими назвами...; Яка із запропонованих кінцівок найбільше відповідає цьому тексту? Чому? тощо). Тобто вправи і завдання, які своїм змістом спонукають учнів до пояснення, міркування, доведення своїх думок, а не лише відтворення теоретичного матеріалу. На розвиток діалогічного мовлення пропонуються вправи із чітко зазначеним завданням над діалогічним висловленням (наприклад: прочитай в особах діалог. З якою силою голосу потрібно читати слова дійових осіб? У якому темпі?) [161, с. 99]. Важливим, на нашу думку, є те, що в підручнику є вправи на розвиток виразності мовлення (наприклад: Визнач, який настрій у тебе викликало це оповідання? (радість, захоплення, здивування, сум); Прочитай вірш вголос. Визнач, з якою інтонацією потрібно його читати) [161, с. 79]. Учням пропонується інсценізувати казку «Уявіть, що ви – актори. Розділіть між собою ролі... Інсценізуйте казку. Дотримуйтесь інтонації відповідно до кожної ролі» [161, с. 87]. Ці завдання сприяють розвитку виразності мовлення учнів. Автори підручника пропонують для ознайомлення дітей лічилки, загадки, скоромовки та українські народні казки «Сніг і заєць», «Сім лозин».

У підручнику «Українська мова та читання» (авт. В. Наумчук, М. Наумчук, Н. Коник) [125] увагу привертають розділи: «Народне надбання», «Українські народні казки». У розділі «Народне надбання» для опрацювання пропонуються лічилки, мирилки («Подивися просто в очі», «Ти – не ворог, я – не ворог»), прислів'я і приказки, скоромовки («Пилип і Прокіп», «В альтанці»), загадки, веселики («Страшний вовк», «Ласунець», «Знайду», «Навивпередки», «Пояснила»), колискові пісні («Сонько-дрімко»). Розділ «Українські народні казки» представлений казками «Лисичка-суддя», «Півник і двоє мишенят», «Чому гуси миються у воді, коти на печі, а кури

порпадаються в поросі», «Лінива дівчинка», «Три бажання». Однак завдань, які б сприяли розвитку діалогічного мовлення на матеріалі цих жанрів учням не пропонується. Натомість у темі «Оформлення діалогу на письмі» учням пропонують завдання, які сприятимуть вмінню правильно записувати діалоги письмово. Серед завдань такі: «Склади діалог про ранкову зустріч з другом. Зверни увагу, як треба записати діалог», «Прочитай діалог, спиши його, вставивши пропущені слова. З якої це казки?». Однак подекуди трапляються завдання, що сприяють навчанню створювати діалоги: «Розглянь малюнки. Про що можуть розмовляти ці тварини? Розіграй один із діалогів».

Інформацію про діалог як найважливіший засіб спілкування, його визначення та побудову знаходимо в підручнику «Українська мова та читання» (авт. О. Іщенко, С. Логачевська) [69]. Основними формами мовного матеріалу в підручнику є теоретичні відомості про факти, явища мови і вправи. Зміст підручника більше зорієнтований на засвоєння правил, визначень, мовних понять. Для навчання діалогічного мовлення в підручнику пропонується лише одна тема «Діалог і монолог». До цієї теми пропонується виконати завдання: «Уявіть, що ви не були в школі через хворобу і хочете дізнатися домашнє завдання. Складіть і запишіть діалог – телефонну розмову. Розіграйте її», «Випишіть діалог з української народної казки» [69, с. 19], однак таких завдань у підручнику, на нашу думку, недостатньо.

Нас цікавило, яка кількість казок пропонується у підручниках для учнів. Аналіз підручника «Українська мова та читання» К. Пономарьової [74], укладеного за Типовою освітньою програмою початкової освіти (укладач О. Савченко), дозволив констатувати, що у програмі запропоновано до розгляду цілу низку казок, зокрема: «Лисичка-сестричка», «Дрізд і голуб», «Найдорожчий плід», «Коза-Дереза», «Котик і півник», «Солом'яний бичок», «Ріпка», «Курочка Ряба», «Соловей і Жук». Натомість у підручнику «Українська мова та читання» (Г. Сапун, О. Придаток) [161], що розроблений згідно з Типовою освітньою програмою початкової освіти (укладач Р. Шиян),

передбачено значно менше народних казок. Так, у другому класі пропонуються лише казки «Котигорошко» та «Ворона і рак».

Здійснений аналіз щодо змісту наповненості фольклорними творами підручників для других класів вказує на його недостатність для належного використання щодо навчання діалогічного мовлення в початковій школі. Аналізовані підручники більше зорієнтовані на опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування вмінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію у медіа текстах та створювати прості медіа продукти.

Наступним етапом пошуково-розвідувального етапу експерименту було анкетування вчителів початкових класів.

В опитуванні взяло участь 120 учителів Івано-Франківської, Львівської та Закарпатської областей. Педагогам пропонувалося відповісти на запитання анкети (додаток Д). Проаналізуємо одержані результати.

На перше запитання «Як ви розумієте поняття «діалогічна компетентність»?» було одержані такі відповіді: «розуміння зв'язного тексту, уміння відповідати на запитання, ставити запитання, розпочинати та підтримувати розмову, вести діалог, складати різні розповіді» (28%); «здатність комунікувати у діалогічній формі» (23%); «компетентність у ситуаціях спілкування» (19%); «знання різних типів діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування» (17%); «здатність вільно, невимушено вступати в розмову з іншими людьми, підтримувати запропонований діалог відповідно до теми» (13%).

Відповіді на наступне запитання «Яка література з українського фольклору є у бібліотеці Вашої школі?» засвідчили таке: 34% респондентів відповіли, що у ній є «історичні книги, драматичні книги, віршовані і прозові фольклорні твори»; 29% відзначили наявність «віршованих творів, поетичних творів, гумористичних творів, різних оповідних видів художньої народної творчості»; 23% назвали «казки, легенди, перекази, прислів'я та

приказки, анекдоти»; 14% відзначили «обрядові пісні, календарно обрядові пісні, сімейно-обрядові пісні, не обрядові пісні».

У результаті аналізу відповідей на третє запитання «Назвіть жанри українського дитячого фольклору?» переконалися, що 35% опитаних учителів початкової школи назвали казки про тварин, чарівні, героїко-фантастичні казки; 29% – легенди, перекази, гумористичні твори; 20% – прислів'я і приказки, у яких описуються стислі крилаті вислови; 16% – не визначилися із відповіддю.

Відповідаючи на наступне запитання «Чи достатньо, на Ваш погляд, учні ознайомлені з українським фольклором?», 36% респондентів зауважили: «так, адже ознайомлення з українським фольклором відбувається практично на кожному уроці в початковій школі»; 30% респондентів відзначили, що «ознайомлюють учнів з українським фольклором відповідно до поданої їм теми і мети уроку»; 25% визнали, що «ознайомлення з українським фольклором відбувається на уроках мовно-літературної освітньої галузі, громадянської та історичної освітньої галузі, мистецької освітньої галузі»; 9% респондентів відповіли, що для цього «не вистачає часу».

На запитання «Як часто Ви плануєте роботу щодо використання українського фольклору у формуванні діалогічної компетентності учнів?» відповідь учителів початкових класів була такою: 38% респондентів планують її для уроків, де використовується український фольклор; 31% респондентів застосовують її виключно на конкретних уроках; 23% респондентів зауважили, що використання українського фольклору не викликає бажаного інтересу учнів до уроку; 8% респондентів дали заперечну відповідь чи утрималися від відповіді, очевидно, не цілком усвідомлюючи важливості використання українського фольклору у формуванні діалогічної компетентності учнів початкової школи.

Відповіді на наступне запитання анкети «На яких уроках, на Ваш погляд, учні найактивніше застосовують український фольклор?» відповідь учителів початкової школи була такою: «на уроках літературного читання» –

39%; «на уроках української мови» – 30%; «на уроках мистецтва» – 24%; «на всіх уроках» – 7% респондентів.

Результати відповідей на запитання «Чи використовуєте Ви фольклор для розвитку діалогічного мовлення учнів?» засвідчили таке: 38% респондентів відзначили «так, адже використання українського фольклору позитивно впливає на формування діалогічного мовлення школярів початкової школи»; 34% – «подекуди за умови, що це відповідає темі і меті уроку»; 20% – «ні, не вистачає часу»; для 8% респондентів такий вид роботи невідомий.

Відповідаючи на запитання анкети «Які жанри українського фольклору Ви використовуєте для розвитку діалогічного мовлення?», вчителі зазначили: «народний епос» – 35%; «народну лірику» – 30%; «народні драми та народний ліро-епос» 28%; «важко відповісти» – 7%.

Відповіді на запитання «Які методи та прийоми використовуєте для формування діалогічної компетентності учнів?» засвідчили, що 38% респондентів застосовують традиційні форми роботи з учнями – «групові, фронтальні, індивідуальні»; 30% – «інтерактивні методи роботи»; 20% «опрацювання книг, творів, уривків, віршів, приказок та прислів'їв»; 12% учителів не відповіли на запитання.

У відповідях на запитання анкети «Чи достатньо, на Ваш погляд, учні початкової школи оперують власне українським фольклором?» респонденти зауважили таке: 40% – «так»; 30% – «подекуди»; 20% – «ні»; 10% – «важко відповісти».

Анкетування вчителів засвідчило, що більшість педагогів усвідомлюють важливість формування діалогічної компетентності молодших школярів, відзначають значний потенціал у цьому процесі саме українського фольклору. Водночас більшість з них не мають чіткого уявлення про особливості та можливості використання різних жанрів фольклору задля формування діалогічної компетентності учнів. Серед основних причин своєї некомпетентності в означеному питанні вчителі називають відсутність спеціальної методичної та наукової літератури. Сучасна методична

література недостатньо орієнтує педагогів на організацію роботи щодо формування діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Одержані результати пошуково-розвідувального експерименту спонукали нас до пошуку шляхів ефективного формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

Підсумовуючи розділ: констатуємо, що у розділі розкрито лінгводидактичні і психологічні засади розвитку діалогічного мовлення.

Під діалогічним мовленням розуміємо усну форму мовлення з безпосереднім обміном висловлюваннями між двома особами за умови стислості висловлювання, широкого використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести, інтонація).

Учні початкової школи послуговуються такими видами діалогу: діалог між дорослим і дитиною, між двома дітьми, розмова. Діалогічні вміння молодших школярів визначаємо як уміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати і завершувати її, доречно використовуючи усталені мовленнєві вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; адекватно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

Компетентність – це інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює здатність реалізувати набуті знання, вміння, навички в мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєва, комунікативна, діалогічна).

Діалогічна компетентність – це здатність учнів реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання, що передбачає сформованість мовленнєвої комунікативної і діалогічної компетенцій.

Діалогічна компетенція передбачає сформованість діалогічних умінь, що забезпечують конструктивне спілкування з оточуючими людьми. Без

формування діалогічної компетентності учнів початкової школи неможливе увиразнення їхнього мовлення широкою палітрою фольклорних засобів.

Формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору розглядаємо як процес засвоєння необхідних знань з різних жанрів українського фольклору, набуття мовленнєво-комунікативних умінь і навичок та досвіду доречного використання малих форм українського фольклору.

Зміст поняття «сформованість діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору» розуміємо як набуття учнями початкової школи необхідних знань, умінь і навичок діалогічного спілкування, оволодіння виражальними засобами (мовними і немовними) та формулами мовленнєвого етикету через вивчення українського фольклору та доречність використання цих засобів у діалогічному спілкуванні.

Український фольклор – невід’ємний складник української культури, який у сконцентрованій формі передає одночасно народну філософію, етику й естетику, створюючи неповторний національний образ світу. Це сукупність усної народної поетичної творчості українського народу в її історичному розвитку з притаманними їй жанровими, регіональними та іншими національними особливостями.

Аналіз малих фольклорних форм засвідчив, що їм притаманна низка специфічних рис, які надзвичайно приваблюють дитину, а саме: невеликий обсяг тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, використання художньо-зображуючих засобів мови. Фольклорні твори відзначаються барвистістю, виразністю, ритмічністю, легкістю для запам’ятовування.

Казки – це епічні оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного і соціально-побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних, сатиричному викриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодії.

Анкетування вчителів засвідчило, що більшість педагогів усвідомлюють важливість формування діалогічної компетентності молодшого школяра, визначають значний потенціал у цьому процесі саме українського фольклору. Однак більшість з них, немає чіткого уявлення про

особливості та можливості використання різних форм роботи, не використовує фольклор з метою формування діалогічної компетентності учнів.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Аникин В. П., Круглов Ю. Г. Русское народное поэтическое творчество. Москва : Просвещение, 1983. 400 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 1969. 606 с.
3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
4. Бакалюк В. Ідеї В. Сухомлинського у сучасній школі. *Управління школою* : науково-методичний журнал. 2004. № 13. С. 22–23.
5. Балл Г.О. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: монографія / за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланик, 2007. 343 с.
6. Балли Ш. Французская стилистика. Москва, 1961. 308 с.
7. Баранник Д. Х. Усне монологічне мовлення : дис. ... д-ра філологічних наук : Київ, 1969. 380 с.
8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1986. 445 с.
9. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид. Київ : Академія, 2009. 376 с.
10. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
11. Березовський І. П. Українські народні казки про тварин. *Казка про тварин*. Київ : Наукова думка, 1979. С. 9–44.
12. Бич Х. Малі фольклорні жанри як засіб формування мовленнєвої компетентності молодших школярів : студентський науковий вісник. Житомир, 2016. 100 с.

13. Бібік Н. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 44–47.
14. Білодід І. К. Роль усної літературної мови в мовній практиці соціалістичного суспільства. *Закономірності розвитку укр. усного літ. мовлення*. Київ, 1965. С. 11–13.
15. Богущ А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.
16. Богущ А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.
17. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / за ред. А. М. Богущ. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
18. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 33–44.
19. Брильова І. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Таврійський вісник освіти*. 2010. № 3 (31). С. 154–162.
20. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства. Київ : Рад. школа, 1955. 247 с.
21. Вандриес Ж. Язык. Москва, 1937. 180 с.
22. Варварук М. М. В. Сухомлинський про виховання любові до рідного слова. *Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи* : всеукраїнська наук.-прак. конф. (м. Миколаїв, 22–24 листопада 2018р.). Миколаїв, 2018. С. 34–38.
23. Варварук М. М. Забезпечення наступності між закладом дошкільної освіти і початковою школою у формуванні діалогічної компетентності. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти* : збірник наукових доповідей / за заг. ред. д. п. н., доцента

- кафедри теорії і методики дошкільної освіти Ю. А. Руденко. Одеса : Бондаренко М. О., 2019. А43. С. 39–42.
24. Варварук М. М. Лінгводидактичні засади формування діалогічної компетентності учнів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанова. Миколаїв : МДУ, 2019. № 3(66). С. 37–41.
 25. Варварук М. М. Український фольклор як засіб формування діалогічної компетентності учнів початкової школи. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. Серія : Інноваційна педагогіка. Одеса, 2019. Вип. 17. Т.2. С.71-74.
 26. Вашуленко О. В. Українська мова та читання: підруч.: для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах), Ч.2. К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. С. 144.
 27. Ватаманюк Г. П. Український дитячий фольклор як засіб мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного у-ту ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2016. 99–100 с.
 28. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
 29. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2-х частинах. Ч. 1. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.
 30. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / отв. ред. М. А. Кронгауз. Москва : Русские словари, 1996. 416 с.
 31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
 32. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2003. 1728 с.

33. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. Москва : МГУ, 1972. Вып. 1. 59 с.
34. Винокур Т. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи. Исследование по грамматике русского литературного языка. Москва : АН СССР, 1955. 344 с.
35. Витковская Н. С. Формирование эстетической культуры младших школьников. Киев : Рад. шк., 1985. 134 с.
36. Вишник О. О. Методика мовленнєвого розвитку учнів 1–2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Глухів, 2012. 248 с.
37. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BB%D0%BE%D0%B3> (дата звернення: 15.02.2020).
38. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий (методологические аспекты). Москва : Информатика, 1995. 220 с.
39. Гайдар Т. А. Збагачення мовлення учнів засобами українського фольклору. *Укр. мова і л-ра в школі*. 2005. № 4. С. 13–18.
40. Галызин И. Д. Управление процессом усвоения знаний. Москва, 1991. 92 с.
41. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 359 с.
42. Голуб Н. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи. *Наукові записки Національного університету Острозька академія*. Серія : Філологічна. 2013. Вип. 40. С. 130–133.
43. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 367 с.
44. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2010. Вип. 8. С. 85 –

91. URL: www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810_14.pdf (дата звернення: 05.10.2020).
45. Гузель Н. А. Диалогическая компетентность младших школьников в конструктивном речевом воздействии. URL: <http://www.umniedeti.ru> (дата звернення: 15.02.2020).
46. Денищич Т. А. Спеціальні та власне методичні принципи формування термінологічної компетентності майбутніх соціологів. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту*. 2014. Ч. 2. С. 113-120.
47. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja_kopilochka/normativnye_dokumenty/derzhavnij_standart_pochatkovoji_zagalnoji_osviti_zagalni_polozhennja/30-1-0-474. (дата звернення: 02.08.2020).
48. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи*. Київ : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С. 92-121.
49. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.
50. Довженко Г. В. Український дитячий фольклор : Віршовані жанри. Київ : Наукова думка, 1981. 272 с.
51. Дубовик С. Фонетичні аспекти культури мовленнєвого спілкування молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. №5. С.9-12.
52. Дудик П. С. Особливості розмовної мови. *УМЛШ*. 1967. № 6. 81 с.
53. Дудик П. С. Синтаксис сучасного розмовного літературного мовлення. Київ : Наук. думка. 1973. 149 с.
54. Дунаєвська Л. Ф. Українська народна казка. Київ : Вища школа, 1987. 128 с.

55. Дученко Т. С. Методика обучения клишированной диалогической речи на основе ситуативно-тематического минимума : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1985. 26 с.
56. Етнокультурологія : Словник-довідник / укладач Л. М. Маєвська. Житомир : ЖДУ, 2007. 392 с.
57. Ефименко О. В. Развитие диалогической речи учащихся 5-7 классов на уроках русского языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1996. 24 с.
58. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова. Київ : Наук. думка, 1987. 245 с.
59. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури. Словник-довідник. Київ : Видавництво «Довіра», 2006. 703 с.
60. Жулинський М. Г. Національні культури і проблеми глобалізації. *Слово і час*. 2002. № 12. С. 5–10.
61. Забавлянки, або Утішки, Потішки, Чукикалки. URL: <https://ukrtvory.in.ua/zabavlyanki-abo-utishki-potishki-chukikalki/> (дата звернення: 18.12.2020).
62. Загадаю – відгадай! Дніпро : Дитяча книга, 1987. 156 с.
63. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
64. Закон України «Про освіту»: від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017>.
65. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості: Пісні, прислів'я загадки, скоромовки / упоряд. Н. С. Шумада. Київ : Веселка, 1989. 606 с.
66. Зимняя И. А. Ключевые компетентности. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 21–28.
67. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

68. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. Москва : Русский язык, 1986. 160 с.
69. Іщенко О. Л. Логачевська С. П. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. Освіти : у 2 частинах. Ч. 2. Київ : Літера ЛТД, 2019. 96 с.
70. Каган С. Ю., Кітенко І. О. З досвіду роботи та навчання дітей англійської мови в дитячих садках м. Харкова. *З досвіду навчання дітей іноземної мови*. Київ : Рад. шк., 1963. С. 32–48.
71. Казаковская В. В. Вопросно-ответные диалогические единства в коммуникации «взрослый – ребенок». *Речь ребенка: ранние этапы* : тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Санкт-Петербург, 2000. Вып. 1. С. 169–201.
72. Казка - для світлого розуму закваска [Роль казки у навчанні й вихованні дитини молодшого шкільного віку]. *Психолог*. 2011. № 37. С. 15–19.
73. Калинова сопілка: Антологія української народної творчості / упор. Н. Шумада. Київ : Веселка, 1989. 606 с.
74. Караман С. О. Особливості педагогічного діалогу в різних навчальних ситуаціях. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика* : монографія / О. А. Кучерук, та інші; за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. С. 119–134.
75. Кисарчук З. Г. Влияние особенностей диалога младших школьников на эффективность их совместной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1985. 177 с.
76. Коджаспирова Г. М., Коджаспирова А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
77. Кононенко В. І. Українська етнолінгвістика. Івано-Франківськ, 1995. 57 с.

78. Концептуальні засади реформування середньої школи. Нова українська школа. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
79. Концепція «Нової української школи» : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 16 серпня 2016 р. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (дата звернення: 11.03.2020).
80. Концепція загальної середньої школи. *Управління освітою*. Київ, 2005. №15-16.
81. Концепція Нової української школи. URL: <http://osvita.ua/school/52062/> (дата звернення: 05.11.2017).
82. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (проект) / Міністерство освіти і науки України. URL: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc (дата звернення: 12.10.2018).
83. Концепція середньої загальноосвітньої школи України (проект) / Національна академія педагогічних наук України. URL: <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/school-concept.docx>. (дата звернення: 18.12.2020).
84. Копистянська Н. Х. Відмінність у хронотопі літературної та фольклорної і літературної казки. *Жанр, жанрова система у просторі літературознавства*. Львів : ПАІС. 2005. С. 87–92.
85. Костомаров В. Г. Разговорная речь: определение и роль в преподавании. *РЯНИШ*. 1965. № 1. С. 12–15.
86. Кочерган П. М. Вступ до мовознавства : підручник. 2-ге вид. Київ : Академія, 2010. 368 с.
87. Кравцов Н. И., Лазутин С. Г. Русское устное народное творчество : учебник для фил. спец. ун-тов. Москва : Высшая школа, 1983. 448 с.

88. Кравцова Н. В., Романова В., Савчук А. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. Освіти : у 2 ч. Ч.1. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. 128 с.
89. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.
90. Краткий словарь иностранных слов / под. ред. Н. Л. Шестеркиной. Москва : «Персей – 1», 1997. 350 с.
91. Кротевич Є. В., Родзевич Н. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вид-во акад. наук. УРСР, 1957. 235 с.
92. Крючков С. Е., Максимов Л. Ю. Сучасна українська мова. Київ : Рад. шк., 1964. 237 с.
93. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система и критерии ее оценки». *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград, 1974. С. 10–50.
94. Кучерук О. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4578/1/vip_53_15.pdf (дата звернення: 11.02.2020).
95. Кучинский Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач. *Проблема общения в психологии*. Москва : Наука, 1981. С. 92–121.
96. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.
97. Ладыженская Т. А. Анализ устной речи учащихся V – VIII классов. Москва : АПН РСФСР, 1963. 67 с.
98. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособ. для студ. 2-е изд., перераб. Москва : Флинта, Наука, 1998. 136 с.

99. Лалак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання історії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2009. 20 с.
100. Лановик М. Б., Лановик З. Б. Українська усна народна творчість : підручник. Київ : Знання Прес, 2001. 591 с.
101. Леонова Л. А. Реестр «готовых» предложений современного английского бытового диалога. Калинин, 1972. 176 с.
102. Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
103. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников. *Психология речи*. Ленинград : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1941. С. 22–71.
104. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В. Н. Ярцева. Москва : Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
105. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Яйцева. Москва : Науч. изд-во «Большая российская энцикл», 2002. 541 с.
106. Липко І. П. Діалогічна єдність як базова одиниця діалогічного мовлення. *Філологічні трактати*. 2013. Том 5. № 2. С. 75–80. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/31920/1/Lypko_dialogical%20unity.pdf (дата звернення: 25.03.2017)
107. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
108. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
109. Лобач О. О. Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засобами усної народної творчості на уроках музики : методичні рекомендації з курсу «Методика музичного виховання школярів» для студентів психолого-педагогічного факультету зі спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика». Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2006. 68 с.

110. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Москва : Академия, 2002. 346 с.
111. Луцан Н. І. Мовленнєвий розвиток дитини в контексті багатовимірності освітнього середовища. *Науковий вісник Миколаївського державного університету* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Миколаїв : МДУ, 2015. № 2 (49). С. 118–122.
112. Луцан Н. І., Жаровська А. В. Формування готовності студентів до збагачення словника народознавчою лексикою шестирічних учнів : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2015. 288 с.
113. Львов М. Р. Основы теории речи. Москва : Академия, 2002. 248 с.
114. М'ягkota І. В. З історії формування терміносистеми українського фольклору. Вісник нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія : Проблеми української термінології. 2011. № 709. С. 96–102.
115. Мартіна О. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів на уроках рідної мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. № 18 (1). С. 154–159.
116. Марчун О. В. Матеріали до вивчення дитячого фольклору : навч. посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. 201 с.
117. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів : теорія і технологія. Київ : ВД «Стилос», 2006. 543 с.
118. Матецкая Е. И. Речевая игра на занятиях английского языка в детском саду : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1971. 140 с.
119. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ : Рад. школа. 1986. 168 с.
120. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних

- закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
121. Митник О. Я. Діалог у навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 1998. № 1. С. 9–11.
 122. Мишанич С. В. Фольклористичні та літературознавчі праці : в 2-х т. Донецьк, 2003. Т. 1. 558 с.; Т. 2. 470 с.
 123. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2003. 615 с.
 124. Н. Ростикус Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення учнів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 21 с.
 125. Наумчук В. І., Наумчук М. М., Коник Н. Я. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. Освіти : у 2-х частинах. Ч. 1. Тернопіль : Астон, 2019. 144 с.
 126. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта України*. 2002. 23 квітня. С. 2–8.
 127. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
 128. Новий тлумачний словник української мови : в 4-х т. 2-ге вид. виправл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2008. Т. 3. 862 с.
 129. Новий тлумачний словник української мови : в 4-х т. Київ : видавництво «Аконіт», 1999. Т. 2. 305 с.
 130. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. Москва : Педагогика, 1985. 208 с.
 131. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови. Київ : Освіта, 1992. 127 с.
 132. Охріменко Л. Особливості навчання української мови учнів початкових стандарту початкової загальної освіти. URL: <http://ddpu.drohobych.net/wpcontent/uploads/2014/10/Oxrimenko.pdf>. (дата звернення: 11.04.2019).

133. Основні лінгвостилістичні поняття і категорії: словник-довідник філолога. Умань : ВПЦ «Візаві». 2015. 202 с.
134. Палихата Е. Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*. 1995. № 3. С. 29–32.
135. Палихата Е. Я. Навчання діалогічного мовлення на ситуативній основі. *Початкова школа*. 1991. № 10. С. 32–35.
136. Палихата Е. Я. Навчання діалогу на текстовій основі. *Початкова школа*. 1991. № 11. С. 21–23.
137. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 36 с. URL: https://www.br.com.ua/referats/dysertacii_ta_autoreferaty/132166-7.html pdf (дата звернення: 25.06.2017).
138. Палихата Е. Я. Теоретичні основи навчання слухання як одного з видів діалогічномовленнєвої діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогіка. 2006. № 6. С. 100–106. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/F.pdf> (дата звернення: 15.09.2019).
139. Палихата Є. Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні. *Мандрівець*. №1-2. С.73-78.
140. Палихата Е. Я. Формування ввічливості у процесі навчання культури діалогічного спілкування. *Наукові записки ТНПУ*. Серія : Літературознавство. 2016. № 44. С. 95–99. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6816/1/Palykhata.pdf> (дата звернення: 15.06.2019).
141. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. Москва :Науч. изд-во «Большая российская энцикл», 2002. 340с.
142. Педагогическое речеведение. Словарь – справочник. изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Москва : Флинта, Наука, 1998. 312 с.
143. Пелешенко О. В. Формуємо мовленнєву готовність до школи у грі. *Палітра педагога*. 2011. № 5. С. 16–18.

144. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
145. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 8–10.
146. Петлінська Т. О. Малі фольклорні твори як засіб виховання молодших школярів. *Актуальні проблеми формування творчої особистості в контексті наступності дошк. та поч. освіти* : збірник матеріалів II Міжнародної конференції / за ред. О. А. Голюк. Вінниця, 2018. Вип. 7. С. 184–187.
147. Потапчук Т. В. Вплив дитячого фольклору на виховання молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. Мелітополь : МДПУ, 2020. № 3. С. 61–69.
148. Потапчук Т. В. Дитячий фольклор як засіб формування комунікативної компетенції у дітей молодшого віку. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки* : зб. наук. праць. 2020. № 2. С. 92–96.
149. Почепцов Г. Г. Теорія комунікацій. Київ : Видавничий центр «Київський університет», 1999. 308 с.
150. Пропп В. Я. Мофология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки : собрание трудов. Москва : Издательство «Лабиринт», 1998. 512 с.
151. Раєвський В. А., Хуторський А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
152. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.
153. Ритмическая система английской речи / под ред. А. А. Белецкого. Москва : Высш. шк., 1984. 119 с.

154. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / А. М. Богуш, Н. Г. Грама, Н. І. Луцан та ін. Одеса, 2013. 236 с.
155. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія. А. М. Богуш, Н. Г. Грама, Н. І. Луцан та ін. Одеса : видавець Букаєв В. В., 2013. С. 236.
156. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Речь : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
157. Русова С. В. В оборону казки. *Сільська школа*. 2001. № 6. С. 11.
158. Русская разговорная речь. / отв. ред. А. Е. Земская. Москва : Наука, 1973. 487 с.
159. Савченко О. Я. Українська мова та читання : підручник для 2 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. Ч. 2. 144 с.
160. Савченко О. Закон України «Про освіту»: коментар у контексті проблем реформування початкової освіти. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 1–4.
161. Сапун Г., Придаток О. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. Ч. 1. 112 с.
162. Святогор И. П. О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи в современном русском языке: диалогическое единство. Калуга : Кн. изд-во, 1960. 39 с.
163. Семеног О. М. Український фольклор : навч. посіб. Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. 254 с.
164. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів. Київ : Рад. шк., 1984. 205 с.
165. Сиротинина О. Б. Русская разговорная речь : пособ. для учителей Москва, 1983. 283 с.

166. Сисоєва С. О. Різниця понять. Чи постраждає зміст закону? *Освіта*. 2015. № 26-27. URL: http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/726/ (дата звернення: 12.09.2020).
167. Сіранчук Н. М. Робота над метафоричністю та фразеологією образного мовлення молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир, 2006. С. 43–48.
168. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Рівне, 2018. 288 с.
169. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособие для учителей. Київ : Рад. шк., 1989. с.158 .
170. Скульський Р. П., Стельмахович М. Г. Методика викладання народознавства в школі : посібник для вчителів, вихователів, студентів і викладачів педагогічних інститутів і університетів. Івано-Франківськ, 1995. 154 с.
171. Словарь иностранных слов : 19 000 слов. 18 изд., стер. Москва, 1989. 624 с.
172. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2003. 320 с.
173. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ : Рад. шк., 1985. 312 с.
174. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
175. Струк А. В. Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. 410 с.
176. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ : Рад. школа, 1978. 264 с.
177. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т.3. 670 с.

178. Теорія фольклору / О. О. Марчук. URL: <http://ref.net.ua/work/det14258.html> (дата звернення: 24.02.2019).
179. Тимофеев В. П. Личность и языковая среда. Шадринск, 1971. 121 с.
180. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом Савченко О. Я. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти : 1-2 класи*. Київ : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С. 190–237.
181. Типова освітня програма початкової освіти. Цикл І (1-2 класи) під керівництвом Шиян Р. Б. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти : 1-2 класи*. Київ : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С. 122–189.
182. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти : 1-2 та 3-4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
183. Традиційна народна культура: збереження самобутності в умовах глобалізації : зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. / Харк. держ. акад. культури; Харк. обл. центр народ. творчості. Харків : Регіон-інформ, 2004. 204 с.
184. Українська мова : енциклопедія / редкол.: О. М. Русанівський, О. О. Тараненко. Київ : Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с.
185. Українська народна поетична творчість / за ред. М. Рильського. Київ : Радянська школа, 1965. 231 с.
186. Українська фольклористика : словник-довідник / уклад.-ред. М. Чорнопиский. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 448 с.
187. Український фольклор : словник-довідник / авт.-уклад.: Н. П. Сивачук та інші. Умань : ПП Жовтий, 2010. 140 с.
188. Ушинський К. Д. Питання виховання і навчання в початковій школі. *Вибрані пед. твори* : в 2 т. Київ, 1983. Т. 1. 271 с.
189. Ушинський К. Д. Родиноє слово (книга для начинающих). Твори : у 6-ти т. Київ, 1954. Т. 2. 428 с.

190. Федоренко Ю. П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1(864). С. 63–65.
191. Филатов В. Н. Ситуативно-ролевые игры как средство методической подготовки студентов языкового вуза. *Иностр. яз. в школе*. 1982. № 4. С. 55–58.
192. Філоненко С. О. Усна народна творчість : навч. пос. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 416 с.
193. Франко І. Я. Двоязичність і дволичність. *Літ.-наук. вісник*. 1905. Кн. 4. С. 232.
194. Франко І. Я. Коли ще звірі говорили : Казки для дітей. *Повне зібрання творів* : у 50 т. Київ, 1979. Т. 20. С. 74–170.
195. Хома О. М. Розвиток лексичної компетенції молодших школярів на уроках української мови. *Наука і освіта*. 2017. № 2. С. 41–46.
196. Хомський Н. Язык и мышление. Москва, 1972. 172 с.
197. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. Москва : Академия, 1999.
198. Чошинов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие. Москва : Народное образование, 1996. 160 с.
199. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов : Логос, 1993. 184 с.
200. Шапа Е. П. Роль и взаимосвязь структурных речевых единиц в имитировании спонтанных диалогических текстов : сб. науч. трудов УДМ, 1991. Вып. 371. С. 13–34.
201. Шапка О. В. Розвиток метафоричності мовлення молодших школярів засобами використання літературних загадок. *Актуальні проблеми слов'янської філології* : міжвуз. зб. наук. Серія : Лінгвістика і літературознавство. 2009. Вип. XXVI. Ч. 1. С. 123–133.

202. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма). *Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи*. Москва : Наука, 1991. С. 185–220.
203. Шведова Н. Д. К изучению диалогической речи. *Вопр. языкознания*. 1957. № 2. С. 68.
204. Широкогоров С. М. Этнос. Исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений. Шанхай : Либроком, 2012. 138 с.
205. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 47 с.
206. Шпак В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.
207. Шрайбер Л. Н. Роль інсценування у навчанні дітей англійської мови. *З досвіду навчання дітей іноземної мови*. Київ : Рад. шк., 1963. С. 69–72.
208. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Москва : Учгедгиз, 1958. 115 с.
209. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык. *Избр. работы по русскому языку*. Москва : Просвещение, 1957. С. 113–129.
210. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 6–20.
211. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва : Большая Российская энциклопедия, 1998. 685с.
212. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. Москва : Наука, 1986. 208 с.
213. Якубинский Л. П. О диалогической речи. *Избранные работы: Язык и его функционирование*. Москва : Наука, 1986. С. 17–58. URL: <http://philology.ru/linguistics1/yakubinsky-86.htm> (дата звернення: 12.08.2020).

214. Яноушек Я. Некоторые социально-психологические вопросы проблемного диалога. *Общая и прикладная психолингвистика*. Москва, 1973. С. 15–17.
215. The use of dyadic and advisory in the model of group dynamics of the decision-making process for software system development : 2nd International Workshop on Modern Machine Learning Technologies and Data Science, MoMLLeT+DS 2020 / M. Pasyeka, N. Pasieka, V. Sheketa, Y. Romanyshyn, O. Kondur and **M. Varvaruk**. (Lviv-Shatsk; Ukraine; 2-3 June 2020). Workshop Proceedings. 2020. Volume 2631. P. 304–313. **(Scopus)**
216. Method for finding a plan for solving mathematical problems as component of information technology / N. Pasieka, M. Pasyeka, V. Sheketa, H. Mykhailyshyn, O. Kondur and **M. Varvaruk** : 2nd International Workshop on Modern Machine Learning Technologies and Data Science, MoMLLeT+DS 2020. (Lviv-Shatsk; Ukraine; 2 June 2020 through 3 June 2020). Workshop Proceedings. 2020. Volume 2631. P. 367–383. **(Scopus)**

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

2.1. Критеріальний підхід до формування діалогічної компетентності молодшого школяра засобами українського фольклору

Експериментальною роботою було охоплено школи Івано-Франківської, Львівської та Закарпатської областей. Усього в експерименті взяло участь 400 учнів других класів закладів загальної середньої освіти.

Розроблення критеріальної бази виявлення сформованості діалогічної компетентності молодшого школяра засобами українського фольклору вимагало звернення до понять «критерії» і «показники».

З'ясуємо передусім поняття «критерій». Поняття «критерій» у словникових джерелах тлумачиться як: підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось; мірило достовірності, вірогідності людських знань, їх відповідності реальній дійсності, встановлення значення параметрів та характеристик [10, с. 588]; показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта; один із способів вимірювання; експертний метод [22]; мірило оцінювання визнаних параметрів, які описуються певними показниками; мірило для конкретизації, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [13] тощо.

О. Новікова вважає, що критерії повинні забезпечувати низку ознак: бути об'єктивними, адекватними, валідними, загалом оцінювати саме те, що дослідник прагне оцінити, бути нейтральними щодо досліджуваних явищ, а комплекс критеріїв повинен повно охоплювати всі характеристики процесу, що досліджується [43, с. 142-143]. Натомість С. Іванова зазначає, що критерії також повинні відображати рух вимірювальної якості у просторі й часі та встановлюватися через показники, за глибиною прояву яких можна дійти висновків про рівень сформованості певного критерію [21, с. 153].

У своїх міркуваннях учені (І. Мавріна, А. Мотишева) поняття «критерій» характеризують як засіб, за допомогою якого вимірюються різні шаблі прояву того чи того явища. У процесі застосування критерію перевіряється відповідність результату поставленій меті та оцінюється ступінь її реалізації. З огляду на це критерій розглядається як мірило, на підставі якого здійснюється оцінка, зіставлення результатів [36, с. 30].

Отже, загальною дефініцією критерію є «мірило оцінювання» результату діяльності, зміст якого виявляється завдяки певним маркерам (показникам).

Критерії формування діалогічної компетентності молодшого школяра засобами українського фольклору розуміємо як ознаки розвиненості діалогічного мовлення учнів початкової школи: здатність сприймати усні репліки співрозмовника та доречно реагувати на них; брати участь у розігруванні діалогів за змістом малих фольклорних форм, казок; користуватися формулами мовленнєвого етикету; використовувати відповідно до ситуації спілкування несловесні засоби (жести, міміка тощо); застосовувати український фольклор у різних ситуаціях спілкування.

Ми поділяємо твердження науковців (А. Богущ, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентиліук), які феномен «показник» розуміють як ознаки, що дозволяють виокремити й оцінити найбільш вагомий змістовий аспекти досліджуваного конструкту.

Визначено, що критерій є значимою ознакою, що характеризує якісні боки об'єкта, предмета, явища і дає змогу обговорювати його стан, рівень розвитку і функціонування. Кожний критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. З огляду на це показник – це те, за допомогою чого можна говорити про розвиток і хід чого-небудь [59, с. 474]; аргумент, доказ, ознака чого-небудь [10].

У межах дослідження важливо підкреслити, що критерії і показники тісно взаємопов'язані, оскільки науково аргументований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, і навпаки

якість показника визначається тим, наскільки він повно й об'єктивно характеризує певний критерій.

Для констатації рівнів сформованості діалогічної компетентності молодшого школяра засобами українського фольклору було визначено критерії та показники сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору (див. таблицю 2.1).

Загалом було визначено такі критерії: *когнітивний* із показниками: обізнаність зі структурою та видами діалогу; обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками; обізнаність з вербальними та невербальними засобами спілкування; обізнаність із формулами українського мовленнєвого етикету; *комунікативно-продуктивний* з показниками: вміння вести діалог, трилог, полілог; вміння будувати різні типи діалогу; вміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності; *комунікативно-креативний* із показниками: вміння ініціювати діалог; вміння підтримувати діалог; вміння співвідносити вербальні й невербальні засоби виразності в діалозі; вміння доречно використовувати етикетні норми спілкування.

Таблиця 2.1

**Критерії та показники сформованості діалогічної компетентності
молодших школярів засобами українського фольклору**

п/п	Критерії	Показники
1.	Когнітивний	– обізнаність зі структурою та видами діалогу; – обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками; – обізнаність з вербальними та невербальними засобами спілкування; – обізнаність із формулами українського мовленнєвого етикету;

Продовження таблиці 2.1

2.	Комунікативно -продуктивний	– вміння вести діалог, трилог, полілог; – вміння будувати різні типи діалогу; – вміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності;
3.	Комунікативно -креативний	– вміння ініціювати діалог; – вміння підтримувати діалог; – вміння співвідносити вербальні й невербальні засоби виразності в діалозі; – вміння доречно використовувати етикетні норми спілкування.

Окреслені показники за кожним критерієм стали основою для визначення рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору – високого, достатнього, задовільного, низького.

Подамо якісну характеристику кожного з них.

Високий рівень. Учні цього рівня активні у спілкуванні, вміють слухати і розуміють мовлення, будують діалог з урахуванням ситуації; знають малі фольклорні твори напам'ять (не менше 10) і самостійно розповідають, розрізняють усі фольклорні жанри, вільно користуються малими фольклорними жанрами в різних видах діяльності. Обізнані з казками. Знають усі казки відповідно до програми, самостійно переказують їх близько до тексту. Обізнані з вербальними і невербальними засобами виразності; правильно застосовують їх у спілкуванні. Обізнані та доречно використовують формули мовленнєвого етикету у процесі спілкування. Здійснюють довготривалий діалог. Кількість діалогічних єдностей – 7-8. Уміють будувати трилог, полілог, підтримувати групову бесіду. Використовують різні функціональні типи діалогу: домовленість, розпитування, обмін враженнями та обговорення. Доречно використовують

функціональні типи діалогу в активному мовленні. Самостійно та творчо розігрують діалогічні ситуації за змістом знайомих казок і фольклорних творів.

Достатній рівень. Учні вміють слухати і розуміють мовлення, беруть участь у спілкуванні. Знають малі фольклорні твори (8-9) і самостійно їх розповідають. Розрізняють декілька фольклорних жанрів (4-5), за допомогою дорослого використовують малі фольклорні твори в різних видах діяльності. Обізнані з казками. Знають не менше 10 казок, розуміють головну ідею, послідовність зображення подій, відтворюють основний зміст казки, подекуди звертаючись за допомогою до вчителя. Обізнані з вербальними та невербальними засобами виразності; припускаються незначних помилок, добираючи вербальні та невербальні засоби виразності. Обізнані з формулами мовленнєвого етикету, самостійно використовують найбільш уживані формули. Самостійно ініціюють тривалий за структурою діалог. Кількість діалогічних єдностей рівняється 5-6. Користуються такими функціональними типами діалогів, як домовленість, розпитування, обмін враженнями. Розігрують діалогічні ситуації за змістом знайомих казок і фольклорних творів.

Задовільний рівень. Учні беруть участь у спілкуванні здебільшого за ініціативою інших. Знають кілька фольклорних творів (6-7) і розповідають їх за допомогою вчителя, розрізняють 3-4 фольклорні жанри, використовують малі форми фольклору в різних видах діяльності тільки за допомогою та участю вчителя. Учні знають не менше 8 казок, переказують їх з пропусками, звертаються за допомогою до вчителя. Недостатньо обізнані з вербальними та невербальними засобами виразності; добирають і користуються вербальними та невербальними засобами за допомогою вчителя. Знають найбільш уживані формули мовленнєвого етикету, частково дотримуються етикетних норм у спілкуванні. Їхній діалог короткотривалий, будують його за допомогою вчителя, використовуючи прості, короткі однослівні чи непоширені речення. Кількість діалогічних єдностей – 3-4. Правильно

будують такі функціональні типи діалогів: домовленість, розпитування. Відтворюють зміст знайомих казок і фольклорних творів близько до тексту.

Низький рівень. В учнів відсутня самостійність та ініціативність у побудові діалогів, вони постійно потребують допомоги вчителя. Знають менше 5 творів українського фольклору і можуть розповісти їх лише за допомогою вчителя. Не розрізняють фольклорні жанри, не використовують малі фольклорні жанри в різних видах діяльності. Учні знають лише кілька казок, зазнають труднощів при їх переказуванні навіть за допомогою вчителя. Вербальні та невербальні засоби виразності використовують рідко. Знають деякі формули мовленнєвого етикету, частково дотримуються етикетних норм у спілкуванні. Відповідають одним словом, не вміють правильно сформулювати запитання. Кількість діалогічних єдностей у їхніх діалогах рівняється 2-3. Використовують простий тип діалогу: розпитування. Вербальні та невербальні засоби виразності застосовують рідко. Не вміють самостійно розігрувати тексти казок і фольклорних творів.

Для виявлення рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору до визначених показників було розроблено низку діагностувальних завдань.

Проілюструємо їх.

Когнітивний критерій із показниками

Показник: обізнаність зі структурою та видами діалогу.

Завдання 1. «Про що спілкуються звірі»

Мета: виявити обізнаність учнів з діалогом та його структурою.

Процедура виконання: Учням пропонують розглянути картинку, на якій зображено героїв казки (жабка та мишка). Про що спілкуються вони між собою? Як звертається Мишка до Жабки? А Жабка до Мишки? (Учні попарно ведуть діалоги, виконуючи роль казкових звірів, учитель фіксує кількість діалогічних єдностей).

Завдання 2. Радіопередача

Мета: з'ясувати вміння учнів будувати діалоги, вживаючи відповідну ініціативну репліку (запитання, повідомлення, спонукання).

Процедура виконання. Уявіть, що вас запросили на радіопередачу «Український фольклор».

Інструкція для учнів: дітям пропонують почергово виконати роль ведучого та гостя програми. Ведучому програми дається 5 картинок, що відображають жанри українського фольклору. За кожною картинкою ведучий задає запитання, а гість програми відповідає.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: діалог довготривалий, кількість діалогічних єдностей у ньому дорівнює 9-10. Учень самостійно формулює запитання, відповідає поширеними реченнями на запитання, використовуючи різні типи діалогічних єдностей: запитання-відповідь, повідомлення-запитання, спонукання-повідомлення (високий рівень); діалог тривалий, кількість діалогічних єдностей – 7-8; використовує діалогічні єдності таких типів: запитання-відповідь, повідомлення-запитання (достатній рівень); діалог короткотривалий, кількість діалогічних єдностей – 5-6, правильно будує прості типи діалогічних єдностей: запитання-відповідь, повідомлення-запитання (задовільний рівень); діалог короткотривалий, кількість діалогічних єдностей дорівнює 1-4, використовує прості типи діалогічних єдностей: запитання-відповідь (низький рівень).

Показник: обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками

Завдання. «Подорож до країни казок»

Мета: виявити обізнаність молодших школярів із малими фольклорними жанрами: мирилками, скоромовками, лічилками, колисковими, забавлянками, веселинками, примовками та закличками.

Процедура виконання. Учням пропонують разом з казкарем здійснити подорож до країни Казок, щоб пригадати і розповісти, які казки вони знають.

Зупинка 1. Подорож до казки «Півник і двоє мишенят».

Мета: виявити обізнаність учнів з мирилками.

Матеріал: казковий будиночок, півник і двоє мишенят.

Процедура виконання. Учням пропонувалося пригадати знайому казку і разом з казкарем передати її зміст. Казкар повідомляє, що Круть і Верть посварилися.

Запитання учням: Що потрібно зробити, щоб мишенята знову стали друзями? Які віршовані тексти можна використати, щоб помирити їх? Які мирилки ти знаєш?

Зупинка 2. Подорож до казки «Коза-Дереза».

Мета: виявити знання учнями примовок і закличок.

Матеріал: казковий будиночок, коза і зайчик.

Процедура виконання. Діти зупиняються біля будинку Кози-Дерези. Разом з казкарем пригадують зміст казки. Надалі пропонують кожному учневі допомогти зайчику: пригадати примовки і заклички та розказати їх козі-дерезі.

Зупинка 3. Подорож до казки «Солом'яний бичок».

Мета: з'ясувати знання учнями скоромовок.

Матеріал: солом'яний бичок.

Процедура виконання. Діти зупиняються біля казкового будиночка, визначають казку та розповідають її. Пропонують дитині пригадати, які вона знає скоромовки та розповісти їх солом'яному бичку.

Зупинка 4. Подорож до казки «Рукавичка».

Мета: з'ясувати знання учнями лічилок.

Матеріал: рукавичка, іграшкові звірі.

Процедура виконання. Діти зупиняються біля казкового будиночку. Казкар пропонує розглянути звірів (мишка, жабка, зайчик, лисичка, вовчик, кабан, ведмідь), визначити казку та розповісти її. Пропонують дитині пригадати лічилки, щоб визначити, кому з дітей розпочинати гру та погратися зі звірятами.

Зупинка 5. Подорож до казки «Колобок».

Мета: з'ясувати знання учнями колисанок, забавлянок, веселинок.

Матеріал: колобок.

Процедура виконання. Діти зупиняються біля казкового будиночка, визначають казку та розповідають її. Пропонують дитині взяти в руки колобка і розказати йому забавлянку, колисанку або веселинку.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: знає малі фольклорні твори напам'ять (не менше 10), знає всі казки відповідно до програми, самостійно переказує близько до тексту (високий рівень); знає малі фольклорні твори (8-9), знає не менше 10 казок, розуміє головну ідею, послідовність зображення подій, відтворює основний зміст казки, подекуди звертаючись за допомогою до вчителя (достатній рівень); знає кілька фольклорних творів (6-7) і розповідає за допомогою вчителя, знає не менше 8 казок, переказує з пропусками, звертається за допомогою до вчителя (задовільний рівень); знає менше 5 творів українського фольклору і може розповісти їх за допомогою вчителя, знає менше 8 казок; зазнає труднощі при переказуванні навіть за допомогою вчителя (низький рівень).

Показник: обізнаність з вербальними та невербальні засобами спілкування

Завдання 1. «Відтвори виразно»

Мета: виявити уміння учнів користуватися вербальними засобами виразності.

Процедура виконання: Вчитель читає уривок з казки «Вовк і семеро козенят». Учням пропонують відтворити його виразно з інтонацією.

Завдання 2. «Розшифруй»

Мета: з'ясувати рівень обізнаності учнів з невербальними засобами спілкування.

Процедура виконання: Учням показують набір картинок із несхожими виразами настрою на обличчі (пиктограми). Діти розглядають картинки та зображують схожий настрій. Інші учні відгадують, який настрій відтворила дитина. За кожний мімічний вираз учень отримував 1 бал. Максимальна кількість – 10 балів.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: обізнаний з вербальними та невербальними засобами виразності – 10 балів (високий рівень); припускається незначних помилок, добираючи вербальні та невербальні засоби виразності – від 9 до 8 балів (достатній рівень); недостатньо обізнаний з вербальними і невербальними засобами та не завжди може відтворити їх самостійно – від 7 до 5 балів (задовільний рівень); добирає та користується вербальними та невербальними засобами за допомогою вчителя – від 4 до 0 балів (низький рівень).

Показник: обізнаність із формулами українського мовленнєвого етикету

Завдання 1. «Чи вмієш ти спілкуватися?»

Мета: з'ясувати обізнаність учнів з формулами українського мовленнєвого етикету.

Словник: «Здоровенькі були!», «Здоров'ячка доброго!», «Моє вам шанування!», «Прошу вибачення», «Перепрошую», «Сердечне спасибі!», «Дякую, ви дуже люб'язні», «Хай щастить!», «Успіхів вам!», «Усього найкращого».

Процедура виконання. Учнів просять розповісти, які слова вони використовують, коли до них звертаються так: «Здоровенькі були!», «Здоров'ячка доброго!», «Моє вам шанування!», «Прошу вибачення», «Перепрошую», «Сердечне спасибі!», «Дякую, ви дуже люб'язні», «Хай щастить!», «Успіхів вам!», «Усього найкращого».

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: учень давав відповідь на кожне звертання з 10-ти по одному і більше разів – високий рівень. Відповідає на 9-7 звертань – достатній рівень, 6-4 звертань – середній рівень, 3-1 звертання – низький рівень.

Завдання 2. «Спілкуємось ввічливо»

Мета: з'ясувати обізнаність учнів зі словами ввічливості в ситуаціях вітання, прощання, вибачення, подяки, звернення з проханням.

Матеріал: індивідуальні картки.

Процедура виконання. Учням пропонують допомогти персонажам казки «Журавель і Лисиця» ввічливо спілкуватися між собою. Інструкція для дітей: «Запишіть слова вибачення, подяки, вітання, прощання, звернення з проханням, які повинні використовувати Журавель і Лисиця, приходячи один до одного в гості».

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: 10 і більше слів відповідали високому рівню, 9-7 слів – достатньому рівню, 6-4 слів – середньому рівню, 3-1 слово – низькому рівню.

Результати виконання завдань за когнітивним критерієм представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів
засобами українського фольклору за когнітивним критерієм
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники				χ
		П1	П2	П3	П4	
ЕГ	Високий рівень	8,4	7,5	7,2	7,7	7,7
	Достатній рівень	21,4	19,8	18,5	19,4	19,8
	Задовільний рівень	30,2	30	29,4	30,5	30
	Низький рівень	40	42,7	44,9	42,4	42,5
КГ	Високий рівень	8,2	8	7,8	7,5	7,9
	Достатній рівень	20,9	20	19,7	20,5	20,3
	Задовільний рівень	29,6	29,1	29	28,8	29,1
	Низький рівень	41,3	42,9	43,5	43,2	42,7

Умовні скорочення:

П1 – обізнаність зі структурою та видами діалогу;

П2 – обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками;

ПЗ – обізнаність з вербальними та невербальними засобами спілкування;

П4 – обізнаність із формами українського мовленнєвого етикету;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів обізнаності молодших школярів початкової школи зі структурою та видами діалогу, малими фольклорними жанрами та казками, вербальними та невербальними засобами спілкування та формулами українського мовленнєвого етикету за когнітивним критерієм свідчить про домінування задовільного (30% – в ЕГ та 29,1% – у КГ) та низького рівнів (42,5% – в ЕГ та 42,7 – у КГ). Достатній рівень обізнаності молодших школярів початкової школи становив 19,8% в ЕГ та 20,3% – у КГ; високий рівень обізнаності молодших школярів початкової школи становив 7,7% в ЕГ та 7,9% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за когнітивним критерієм, то, як свідчить таблиця 2.2, найбільший відсоток було одержано за показником «обізнаність зі структурою та видами діалогу» (високий рівень: 8,4% – в ЕГ та 8,2% – у КГ; достатній рівень: 21,4% – в ЕГ та 20,9% – у КГ; задовільний рівень: 30,2% – в ЕГ та 29,6% – у КГ; низький рівень: 40% – в ЕГ та 41,3% – у КГ). За показником «обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками» високий рівень складав 7,5% – в ЕГ та 8% – у КГ; достатній рівень: 19,8% – в ЕГ та 20% – у КГ. При цьому переважали задовільний (30% – в ЕГ та 20% – у КГ) та низький рівні (42,7% – в ЕГ та 42,9% – у КГ). Результати, одержані за показником «обізнаність з вербальними і невербальними засобами спілкування», були такими: високий рівень становив 7,2% – в ЕГ та 7,8% – у КГ; достатній рівень: 18,5% – в ЕГ та 19,7% – у КГ; задовільний рівень: 29,4% – в ЕГ та 29% – у КГ; низький рівень: 44,9% – в ЕГ та 43,5% – у КГ. За показником «обізнаність із формулами українського мовленнєвого етикету» отримали такі дані: високий рівень: 7,7% – в ЕГ та 7,5% – у КГ; достатній рівень: 19,4% – в ЕГ та 20,5% –

у КГ; задовільний рівень: 30,5% – в ЕГ та 28,8% – у КГ; низький рівень: 42,4% – в ЕГ та 43,2% – у КГ.

Якісний аналіз засвідчив, що молодші школярі початкової школи були недостатньо обізнані зі структурою та видами діалогу, малими фольклорними жанрами та казками, вербальними і невербальними засобами спілкування та формулами мовленнєвого етикету.

Комунікативно-продуктивний критерій із показниками

Показник: вміння вести діалог, трилог, полілог

Завдання 1. «Розкажи другу».

Мета: з'ясувати вміння учнів вести діалог.

Процедура виконання: Молодшим школярам було запропоновано поділитися на пари і розповісти, які звичаї та традиції є у їхній родині. У процесі обговорення вчитель аналізував уміння учнів вести діалог.

Завдання 2. «Країна казок».

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалогічні єдності у трилозі.

Хід виконання. Учитель зачитує дітям українську казку «Коза-Дереза». По завершенні прочитання казки, вчитель розподіляє учнів на трійки та пропонує розіграти прочитану казку за ролями.

Завдання 3. «Книжковий ярмарок».

Мета: виявити вміння учнів вести полілог.

Матеріал: імпровізований книжковий ярмарок, книги, каса.

Процедура виконання. Учитель пропонує учням відвідати книжкову «виставку-ярмарок», щоб придбати улюблену книжку. Розподіляє між учнями ролі: продавець, касир і покупці. Нагадує дітям, що спочатку потрібно привітатися з продавцем, розглянути книги, попросити поради у продавця, що їх купити.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: вміє будувати діалог, трилог, полілог, підтримувати групову бесіду (високий рівень); вміє будувати діалог, трилог, припускається незначних помилок, спілкуючись у полілозі (достатній рівень); будує діалог, припускається

незначних помилок, спілкуючись у трилозі та полілозі (задовільний рівень);
будує діалог, трилог і полілог, припускаючись помилок (низький рівень).

Показник: вміння будувати різні типи діалогу

Завдання «Пригоди в казковому лісі».

Мета: з'ясувати вміння молодших школярів будувати різні типи діалогу: діалог-домовленість, діалог-розпитування, діалог-обговорення, діалог-обмін враженнями.

Матеріал: іграшковий телефон, картинки із зображенням казкових героїв.

Процедура виконання. Учитель повідомляє учням, що до них на гостини завітав Казкар. Він приніс картинки-запрошення відвідати галявини улюблених казок. Одне запрошення на двох дітей. Тому необхідно спочатку домовитися телефоном, з ким би ви хотіли піти, та розпитати у Казкаря, як потрапити на галявину улюбленої казки. Варіант а) учитель пропонує парі дітей домовитися телефоном про зустріч та поїздку до «Казкової країни». Учні по телефону спілкуються між собою; варіант б) учитель пропонує дітям по-черзі розпитати в Казкаря, як можна потрапити на галявину улюбленої казки; варіант в) учитель пропонує дітям розглянути картинки, на яких зображені казкові герої, розповісти про них, розказати, чому їм подобається ця казка; варіант г) пригадати попередню подорож до казкового лісу і поділитися враженнями від побаченого з товаришем.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: уміють будувати всі функціональні типи діалогу – 10 балів (високий рівень); виконали завдання без допомоги вчителя при побудові таких функціональних типів діалогів, як домовленість, розпитування, обмін враженнями – від 9 до 8 балів (достатній рівень); правильно будують такі функціональні типи діалогів, як домовленість та розпитування – від 7 до 5 балів (задовільний рівень); без допомоги дорослого правильно будують лише діалог-розпитування – від 4 до 0 балів (низький рівень).

Показник: уміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності

Завдання 1. «Улюблений казковий герой».

Мета: з'ясувати вміння учнів емоційно спілкуватися, використовуючи вербальні засоби виразності.

Процедура виконання. Учитель пропонує учням розповісти про свого улюбленого казкового героя виразно та з інтонацією.

Завдання 2. «Дзеркало».

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

Процедура виконання. Діти об'єднуються в пари, стають обличчям один до одного. 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.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: учні вміло користуються емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності (високий рівень); припускаються незначних помилок, добираючи вербальні та невербальні засоби виразності (достатній рівень); добирають і використовують вербальні та невербальні засоби за допомогою вчителя (задовільний рівень); припускаються значних помилок при демонстрації вербальних і невербальних засобів виразності (низький рівень).

Результати виконання завдання учнями молодших класів експериментальної та контрольної груп за комунікативно-продуктивним критерієм представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів
засобами українського фольклору за комунікативно-продуктивним
критерієм (констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П1	П2	П3	
ЕГ	Високий рівень	7,9	7,4	7	7,4
	Достатній рівень	20,6	19,2	19,2	19,7
	Задовільний рівень	33,3	32,5	30	31,9
	Низький рівень	38,2	40,9	43,8	41
КГ	Високий рівень	8,7	8	7,7	8,1
	Достатній рівень	22,3	22,1	21,3	21,9
	Задовільний рівень	30,6	30,3	29,5	30,1
	Низький рівень	38,4	39,6	41,5	39,9

Умовні скорочення:

П1 – вміння вести діалог, трилог, полілог;

П2 – вміння будувати різні типи діалогу;

П3 – вміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за показниками: уміння вести діалог, трилог, полілог; будувати різні типи діалогу та користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності за комунікативно-продуктивним критерієм свідчать про домінування у молодших школярів задовільного (31,9% – в ЕГ та 30,1% – у КГ) та низького рівнів (41% – в ЕГ та 39,9% – у КГ). Достатній рівень становив 19,7% – в ЕГ та 21,9% – у КГ. Високий рівень був притаманний тільки 7,4% учнів в ЕГ та 8,1% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-продуктивним критерієм, то, як свідчить таблиця, найкраще розвиненим у молодших школярів початкової школи виявилось уміння вести діалог, трилог, полілог (показник П1): 7,9% – в ЕГ та 8,7% – у КГ (високий рівень). У 20,6% учнів в ЕГ та 22,3% – у КГ виявили достатній рівень; у 33,3% молодших школярів в ЕГ та 30,6% – у КГ детермінували задовільний рівень; для 38,2% учнів в ЕГ та 38,4 – у КГ був характерний низький рівень. Складними для молодших школярів виявилися завдання на побудову різних типів діалогу (показник П2). Результати діагностики виявилися такими: 7,4% учнів в ЕГ та 8% – у КГ (високий рівень); 19,2% – в ЕГ та 22,1% – у КГ (достатній рівень); 32,5% – в ЕГ та 30,3% – у КГ (задовільний рівень); 40,9% – в ЕГ та 39,6% – у КГ (низький рівень). Результати, що були одержанні за показником «вміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності» (показник П3), також засвідчили невисокі результати (тільки 7% учнів в ЕГ та 7,7% – у КГ перебували на високому рівні; 19,2% – в ЕГ та 21,3% – у КГ – на достатньому; 30% – в ЕГ та 29,5% – у КГ – на задовільному; 43,8% – в ЕГ та 41,5% – у КГ – на низькому).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що молодші школярі не вміють вести діалог, трилог, полілог, будувати різні типи діалогу та користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності.

Комунікативно-креативний критерій із показниками

Показник: вміння ініціювати діалог

Завдання «Збери слова».

Мета: виявити вміння учнів починати діалог відповідною ініціативною реплікою за змістом запропонованих малих фольклорних жанрів.

Процедура виконання: За допомогою інтерактивної дошки учням було проілюстровано п'ять сюжетних малюнків за змістом забавлянок («Ласю-Парасю», «На чому стоїш?», «Маленьке зайченятко», «Гуси, мої гуси», «Лелеко, лелеко, де ти був?»). Учні пропонували поділитися на пари та обрати собі забавлянку. Учитель для кожної пари читав обрану ними

забавлянку та пропонував парам розіграти діалоги за одним з обраних малюнків. За означеним показником з'ясовувалось уміння учнів починати діалог, уживаючи відповідну ініціативну репліку забавлянки.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: учень уміє швидко починати діалог, уживаючи відповідну ініціативну репліку з фольклорного тексту – 10 балів (високий рівень); уміє швидко знаходити необхідну репліку для початку діалогу, однак інколи починає діалог реплікою, якої у тексті не було – від 9 до 8 балів (достатній рівень); не завжди знаходить відповідну ініціативну репліку, у репліках наявні мовленнєві помилки, не може розпочати діалог без підказки вчителя – від 7 до 5 балів (задовільний рівень); не може дібрати без допомоги вчителя потрібну репліку, добирає для початку розмови неініціативну репліку – від 4 до 0 балів (низький рівень).

Показник: уміння підтримувати діалог

Завдання «Пригадай, що було».

Мета: з'ясувати вміння учнів підтримувати діалог, додаючи до репліки співрозмовника реактивно-ініціативну репліку за змістом прослуханої казки.

Процедура виконання: Учням початкової школи пропонується двічі прослухати аудіо казку «Найдорожчий плід» (див. додаток Е) за допомогою он-лайн сервісу YouTube. Завдання перед першим прослуховуванням: прослухати казку та визначити дійових осіб. Завдання перед другим прослуховуванням: запам'ятати розмову між дійовими особами, підготувати і розіграти казку, виконуючи ролі дійових осіб, вести діалог за змістом казки. По завершенні прослуховування аудіо казки молодші школярі об'єднуються в групи для виконання завдання. За означеним показником з'ясовувалось уміння учнів підтримувати розмову, додаючи до репліки відповідну ініціативну репліку із змісту казки.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: вміє швидко знайти відповідну реактивно-ініціативну репліку з тексту прослуханої казки, швидко включається в діалог – 10 балів (високий рівень);

не в усіх випадках достатньо швидко знаходить ініціативну репліку для підтримки розмови, іноді демонструє відхилення від теми – від 9 до 8 балів (достатній рівень); не завжди може знайти реактивно-ініціативну репліку для підтримки розмови, найчастіше дібрані репліки реактивні, спостерігається стійке відхилення від теми прослуханої казки – від 7 до 5 балів (задовільний рівень); відповідає на ініціативну репліку реактивною реплікою, підтримує діалог, відповідаючи на запитання тільки «так» чи «ні» – від 4 до 0 балів (низький рівень).

Показник: уміння співвідносити вербальні і невербальні засоби виразності в діалозі

Завдання. Гра «Перевтілення».

Мета: виявити вміння учнів користуватися експресивними засобами виразності.

Процедура виконання. Учитель пропонує дітям пограти в гру, для цього пропонується обрати маски тварин, відтворити голосом і передати рухами їхній характер.

Завдання 2. Хто швидше вимовить скоромовку?

Мета: з'ясувати вміння учнів співвідносити мовні і немовні засоби виразності.

Процедура виконання. Дітям пропонують пригадати відомі скоромовки, радять промовляти їх спочатку повільно і тихо, потім швидко і голосно, змінювати темп мовлення і силу голосу.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: самостійно добирає і співвідносить вербальні та невербальні засоби виразності (високий рівень); припускається незначних помилок, добираючи вербальні та невербальні засоби виразності (достатній рівень); добирає і користується невербальними засобами виразності, не завжди володіє потрібною інтонацією та силою голосу (задовільний рівень); використовує лише окремі (вербальні й невербальні) засоби виразності, не вміє співвідносити їх у спілкуванні (низький рівень).

Показник: уміння доречно застосовувати етикетні норми спілкування

Мета: з'ясувати вміння учнів доречно застосовувати етикетні норми спілкування.

Матеріал: сюжетні малюнки до українських казок; **довідка:** здравствуй; маю до тебе прохання; якщо твоя ласка; красно дякую; будьте люб'язні; сердечне спасибі; зичу вам доброго здоров'я!; вибачте будь-ласка; дякую, ви дуже люб'язні; даруйте мені; дякую вам від щирого серця!

Процедура виконання. Учням пропонують скласти діалог за малюнком до казки, використовуючи слова з довідки.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: високий рівень – 10 виразів; достатній рівень – 9-7 виразів; задовільний рівень – 6-4 вирази; низький – 3-1 вирази. Результати виконання завдання за когнітивно-креативним критерієм представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів
засобами українського фольклору за комунікативно-креативним
критерієм (констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники				χ
		П1	П2	П3	П4	
ЕГ	Високий рівень	9,8	8,5	8,7	8,4	8,9
	Достатній рівень	22,4	22,1	21	22,2	21,9
	Задовільний рівень	32,1	31,9	30,6	30,5	31,3
	Низький рівень	35,7	37,5	39,7	38,9	37,9
КГ	Високий рівень	9,2	9,1	8,5	8,8	8,9
	Достатній рівень	20,4	20,1	20	20,2	20,2
	Задовільний рівень	31,7	32,3	31,4	30,9	31,6
	Низький рівень	38,7	38,5	40,1	40,1	39,3

Умовні скорочення:

П1 – уміння ініціювати діалог;

П2 – уміння підтримувати діалог;

П3 – уміння співвідносити вербальні й невербальні засоби виразності в діалозі;

П4 – уміння доречно використовувати етикетні норми спілкування;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за комунікативно-креативним критерієм свідчить про домінування низького (37,9% – в ЕГ та 39,3% – у КГ) та задовільного (31,3% – в ЕГ та 31,6% – у КГ) рівнів. Статистичне значення достатнього рівня становило 21,9% – в ЕГ та 20,2% – у КГ. Високий рівень склав лише 8,9% – в ЕГ та 8,9% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-креативним критерієм, то, як свідчить таблиця, найкращий результат було одержано за показником «уміння ініціювати діалог» (високий рівень: 9,8% – в ЕГ та 9,2% – у КГ; достатній рівень: 22,4% – в ЕГ та 20,4% – у КГ; задовільний рівень: 32,1% – в ЕГ та 31,7% – у КГ; низький рівень: 35,7% – в ЕГ та 38,7% – у КГ). За показником «уміння підтримувати діалог» було отримано значно нижчі дані. Так, високий рівень становив 8,5% – в ЕГ та 9,1% – у КГ; достатній рівень 22,1% – в ЕГ та 20,1% – у КГ; задовільний рівень 31,9% – в ЕГ та 20,1% – у КГ; низький рівень 37,5% – в ЕГ та 38,5% – у КГ. За показником «уміння співвідносити вербальні й невербальні засоби виразності в діалозі» результати виявилися такими: тільки 8,7% учнів в ЕГ та 8,5% – у КГ досягли високого рівня; 21% – в ЕГ та 20% – у КГ – достатнього рівня; 30,6% – в ЕГ та 31,4% – у КГ перебували на задовільному рівні; 39,7% учнів в ЕГ та 40,1 – у КГ засвідчили низький рівень. Результати, що були одержанні за показником «уміння доречно використовувати етикетні норми спілкування», виявилися такими: 8,4% учнів в ЕГ та 8,8% у КГ продемонстрували високий рівень; 22,2% – в ЕГ та 20,2% – у КГ – достатній

рівень; 30,5% – в ЕГ та 30,9% – у КГ – задовільний рівень; 38,9% – в ЕГ та 40,1% – у КГ – низький рівень.

Якісний аналіз засвідчив, що молодші школярі не вміли ініціювати і підтримувати діалог, співвідносити вербальні й невербальні засоби виразності в діалозі та доречно використовувати етикетні норми спілкування.

Загальні рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів
засобами українського фольклору (констатувальний етап (у %))**

Рівні	Групи	Критерії			χ
		К1	К2	К3	
Високий рівень	ЕГ	7,7	7,4	8,9	8
	КГ	7,9	8,1	8,9	8,3
Достатній рівень	ЕГ	19,8	19,7	21,9	20,4
	КГ	20,3	21,9	20,2	20,8
Задовільний рівень	ЕГ	30	31,9	31,3	31,1
	КГ	29,1	30,1	31,6	30,3
Низький рівень	ЕГ	42,5	41	37,9	40,5
	КГ	42,7	39,9	39,3	40,6

Умовні скорочення:

К1 – когнітивний критерій;

К2 – комунікативно-продуктивний критерій;

К3 – комунікативно-креативний критерій;

χ – середньоарифметичне значення.

Згідно з даними таблиці, високий рівень сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору було виявлено у 8% учнів в ЕГ та 8,3% – у КГ, достатній рівень – у 20,4% – в ЕГ та

20,8% – у КГ. Як бачимо, більшість учнів початкової школи засвідчили задовільний (31,1% – в ЕГ та 30,3% – у КГ) і низький (40,5% – в ЕГ та 40,6% – у КГ) рівні.

Отже, за результатами констатувального експерименту молодші школярі засвідчили здебільшого задовільний і низький рівні сформованості діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

2.2. Педагогічні умови формування діалогічного компетентності в учнів початкової школи засобами українського фольклору

З'ясуємо насамперед сутність феноменів «умова» та «педагогічні умови». Звернімося до словникових джерел.

У словникових джерелах «умова» визначається як: 1) «середовище, у якому перебувають і без якого не можуть існувати»; 2) «обставини, у яких що-небудь відбувається» [14, с. 12]; «сукупність зовнішніх обставин, у яких відбувається навчальна діяльність і обставин життєдіяльності її суб'єктів» [39, с. 348]; «обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь» [40]; структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей [41]; категорія, що визначається як система форм, методів, матеріальних умов, фактичних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для отримання конкретної педагогічної мети [49].

На думку Ю. Бабанського, ефективність педагогічного процесу логічно залежить від умов, у яких він проходить [1]. З огляду на це у філософії умова визначається як чинник, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що поняття «умова» як філософська категорія відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. Однак за межами діяльності такі стосунки не можуть трансформуватися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. З огляду на це причинність виконує функцію активного діяльнісного чинника. Тому він як умова гарантує продукування нової дійсності як кінцевого результату [11].

Натомість у психології «умову» розглядають як цілісність зовнішнього та внутрішнього середовищ, що можливо впливають на розвиток визначеного психічного явища; крім того це явище опосередковується ініціативністю особистості або групи людей [60]. Натомість, на думку З. Курлянд, будь-яке явище є причиною тоді, коли воно викликає інше явище; взаємодіючи з тим чи тим у процесі розвитку цілого, до якого воно входить, воно є чинником; однак, коли явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [29].

У дослідженні педагогічні умови формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору розглядаємо як сукупність спеціально організованих обставин, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу, спрямованого на ефективне формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору.

Започатковуючи експеримент, ми визначили педагогічні умови ефективного формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору, з-поміж них: забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Схарактеризуємо першу педагогічну умову – **забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору.**

Забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору залежить від уміння вчителя створити відповідні умови в рамках класу, що сприятимуть перебігу педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу у навчанні діалогічного мовлення учнів.

Студіювання наукових праць дозволило визначити, що вчені розкривають сутність психологічного (М. Батіянова, Н. Глуханюк, В. Зінченко, В. Кузьменко, І. Мамайчук, Р. Овчарова, Т. Янічева та ін.), науково-методичного (С. Кульневич, І. Ніколаєску, В. Лазарєв, М. Поташнік, Т. Сорочан та ін.), соціально-педагогічного (О. Кононко, І. Трубавіна та ін.), комунікативно-мовленнєвого, педагогічно-мовленнєвого, методично-мовленнєвого (А. Богуш, Л. Казанцева, О. Кисельова, О. Трифонова та ін.), методичного (О. Швець та ін.) видів супроводу.

Передусім з'ясуємо сутність феномена «супровід». У словникових джерелах «супровід» розглядається як «дія проводити, супроводжувати, йти разом для проведення, проводити, слідувати» [65, с. 272]; «це те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [42, с. 457].

О. Швець окреслює «супровід», як «інтегроване явище взаємодії та підтримки майбутнього фахівця педагогом вищого навчального закладу, в основі яких – збереження максимуму волі в поєднанні з відповідальністю суб'єкта за власний професійний вибір» [68, с. 124].

Ми поділяємо думки вчених (О. Кононко, І. Трубавіна, І. Печенко та ін.), котрі вважають, що термін «супровід» є ширшим, ніж поняття «допомога», «підтримка», «співробітництво» та «взаємодія» й те, що супровід формування діалогічної компетентності учнів початкової школи є певною альтернативою методу розвитку, який спрямовується педагогом у початковій школі.

У межах дослідження важливо підкреслити, що найбільш повно визначено дефініцію «психологічний супровід». В. Зінченко, зокрема, обумовлює супровід як «систему професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини» [19, с. 5]. Автор зазначає, що об'єктом супроводу психолога є дитина та наголошує на тому, що психологічний супровід здійснюється через педагога, який залучений до розробки стратегії

супроводу. Натомість батьків автор розглядає як об'єктів супроводу, які беруть у ньому участь. В. Зінченко розроблено різні моделі психолого-педагогічної служби, які передбачають планування, зміст й організацію роботи на рівні закладу освіти під керівництвом психолога.

У дослідженнях І. Беха психологічний супровід пов'язується з особистісно зорієнтованою моделлю виховання. Центральним ядром психологічного супроводу, за І. Бехом, є конструктивна і гуманістично спрямована взаємодія, а основний механізм взаємодії становить «особистісне спілкування педагога з вихованцем», скероване на «зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу», формування «ми-переживання» дорослого і дітей [32, с. 17].

Низка психологів (М. Батіянова, Н. Глуханюк, Р. Овчарова) трактують психологічний супровід як створення соціально-психологічних умов для успішного розвитку, емоційного благополуччя, виховання та навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, яка організовується в межах освітнього закладу [2].

Науково-методичний супровід визначається вченими (С. Кульневич, І. Ніколаєску, Т. Сорочан) як суб'єкт–суб'єктна професійна взаємодія на підставі оволодіння та впровадження в освітній процес інноваційних методик і технологій. З огляду на це активними формами науково-методичного супроводу, на думку І. Ніколаєску, є насамперед активне використання в освітній діяльності ІКТ. Автор зазначає, що у процесі цілісної діяльності продукуються відповідні умови для наукового й методичного вдосконалення підготовки викладачів, прискорення їхньої професійно-педагогічної самореалізації [38].

Зауважимо, що Т. Сорочан трактує науково-методичний супровід як спільну професійну діяльність суб'єктів, у ході якої здійснюється засвоєння нового змісту і технологій навчання та виховання учнів. Суб'єктами означеного супроводу, за Т. Сорочан, є науковці, викладачі, керівники, методисти, вчителі, – всі, хто докладас зусиль до впровадження ідей

модернізації в освітню практику та сприяє створенню соціально-педагогічних умов для розвитку освіти [61, с. 137]. Автор зазначає, що науково-методичний супровід передбачає: 1) демократичність, яка сприяє урахування різних поглядів, позицій і підходів, та колегіальність у прийнятті рішення; 2) забезпечення можливості вибору шляхом створення різних варіантів програм, технологій, моделей діяльності, які спонукають до його свідомого здійснення; 3) самореалізацію, що розкриває особистісний потенціал кожного учасника процесу; 4) співтворчість, що передбачає спільну діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових, більш якісних і кількісних результатів [61, с. 248].

Соціально-педагогічний супровід у межах проблеми соціалізації дитини розглядався у працях І. Печенко. Автором визначено, що соціально-педагогічний супровід – це важлива форма функціонування спільної системи суспільного та сімейного виховання, яка надає можливість педагогічно мотивованої соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. І. Печенко наголошує на необхідності створення умов для засвоєння дитиною позиції об'єкта і суб'єкта соціалізації та виявлення себе суб'єктом власної життєтворчості [50].

Зауважимо, що окремі боки супроводу діяльності досліджувала А. Богуш (комунікативно-мовленнєвий, методично-мовленнєвий і педагогічно-мовленнєвий).

Комунікативно-мовленнєвий супровід, на думку А. Богуш, є «багатокомпонентним поняттям, яке охоплює взаємопов'язаний цикл психолого-педагогічних, мовознавчих, фахових дисциплін, які переважно спрямовані на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх вихователів» [5]. Автор підкреслює, що він охоплює такі змістові блоки: психологічний, лінгвістичний, педагогічний, фахові методики, в яких у логічній послідовності подано всі дисципліни з нормативного та варіативного циклу професійної підготовки майбутніх вихователів.

Натомість методично-мовленнєвий супровід А. Богуш розуміє як «систему засобів, прийомів, методів, методичних технологій і лінгводидактичних умов, спрямованих на ефективне формування у майбутніх вихователів комунікативно-мовленнєвої компетенції» [5, с. 136].

Для нашого дослідження особливий інтерес викликає визначення вченою мовленнєво-педагогічного супроводу як «створення психолого-педагогічних умов для взаємодії мовців у процесі спілкування у відповідному мовленнєвому середовищі, яке протікає на емоційно-позитивному тлі взаєморозуміння, взаємодовіри та забезпечує ефективний розвиток мовлення і навчання дітей рідної мови» [25, с. 87]. З огляду на це, А. Богуш окреслює необхідність забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

За А. Бойко, методичний супровід – це цілеспрямована, керована і впорядкована система принципів та ідей, програм і планів, технологій, посібників і підручників й інших методичних матеріалів та певних організаційно-педагогічних засобів і умов, об'єднаних цілісною концепцією і спрямованих на індивідуально-творчий розвиток особистості [6].

Ми поділяємо твердження, що методичний супровід є багатофункціональним і багатокомпонентним феноменом, який включає в себе такі види супроводу, як українськомовний комунікативно-мовленнєвий, комунікативно-мовленнєвий, інформаційно-технологічний, інформаційний тощо.

Під методичним супроводом формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору розуміємо педагогічну систему, що полягає у створенні такого освітнього простору, де відбувається комунікативно-мовленнєва взаємодія вчителя та учня з використання творів українського фольклору, що забезпечує максимальну активність учасників освітнього процесу та гарантує досягнення певної мети.

Наступна педагогічна умова – залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування.

У дослідженні оперуємо поняттями «мовленнєва діяльність», «діалогічне мовлення», «активна мовленнєва діяльність діалогічного спрямування». Розглянемо кожне з них.

Поняття «активність» розглядається фізіологами (Н. Бернштейн, В. Нікітін, П. Серков та ін.), психологами (О. Леонтьєв, В. Шапар та ін.) та педагогами (А. Богуш, С. Гончаренко, Л. Калмикова та ін.). У межах дослідження важливо підкреслити, що фізіологічна активність є первинною, вона виявляється і будується з вірогідним прогнозуванням подальшого розвитку подій у середовищі і положення у ньому організму. Так, Н. Бернштейн зазначає, що активність виявляється тоді, коли рух, що був спрямований організмом на досягнення чіткої мети, вимагає подолання спротиву середовища. Автор стверджує, що організм вимагає біолого-фізіологічну енергію доти, аж поки не досягне поставленої мети [3, с. 86].

З психологічного боку, активність у співвідношенні з діяльністю виявляється як динамічна умова її становлення, здійснення і видозміни як властивості її власного руху [67, с. 11]. З огляду на це активність особистості розглядається як форма вияву активності, що детермінована «образом свого Я», як причина подій, які могли б відбутися або відбулися в певному просторі. Зауважимо, що активність особистості виявляється насамперед у вчинках, життєвій позиції, дієвому ставленні до світу та оточуючих, вольовій і творчій діяльності тощо.

У межах дослідження важливо підкреслити, що педагоги (А. Богуш [25], С. Гончаренко [16], Л. Калмикова [24] та ін.) пов'язували активність із пізнавальною та освітньо-виховною діяльністю. Пізнавальна активність розглядається ученими як властивість особистості тих, хто навчається, що виявляється в їхньому позитивному ставленні до процесу і змісту навчання, до результативного оволодіння знаннями і способами діяльності (у тому числі освітньо-мовленнєвої) за певний час, у стимулюванні морально-

вольових зусиль на реалізацію поставленої мети [15, с. 25]. Педагогічна наука виокремлює активність навчання як спеціальний дидактичний принцип, який вимагає самостійності, ініціативності щодо засвоєння знань, умінь і навичок у будь-якому виді діяльності.

Життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у ході яких учень набуває певних знань, здійснюється його психічний розвиток. Зауважимо, Л. Виготський стверджував про те, що рушійною силою психічного розвитку дитини є навчання як шлях «привласнення» нею загальнолюдських цінностей. Натомість ніяке навчання не буде успішним, якщо учень сам не буде виступати суб'єктом пізнавальної діяльності.

Серед різних видів пізнавальної діяльності чинне місце посідає мовленнєва діяльність. О. Леонтьєв характеризує мовленнєву діяльність як пізнавальну діяльність через те, що вона «розпредмечує» дійсність за допомогою мови [31].

В аспекті дослідження є важливою думка О. Леонтьєва, що мовленнєва діяльність – це процес використання людиною мови для оволодіння й передання суспільно-історичного досвіду, налаштування комунікації або планування своїх дій.

Зауважимо, що мовленнєва діяльність, на думку вченого, має таку саму структуру, як і будь-яка інша людська діяльність. Автор виділяє в ній три блоки: цільовий, мотиваційний і виконавчий. Це «діяльнісне уявлення глобальної мови... як певного виду діяльності» [31, с. 26].

На думку вчених (А. Богущ, Н. Луцан), мовленнєва діяльність – це динамічна система взаємовідносин мовців, яка базується на відтворенні подій зовнішнього світу і об'єктів, порушує потребу до цілеспрямованої діяльності у врегулюванні мовленнєво-мисленнєвих задач і живить цю діяльність. Структура мовленнєвої діяльності включає мовленнєві дії та операції, мовленнєвий акт, мовленнєву ситуацію. У дослідженні послуговувалися ігровими мовленнєвими ситуаціями. Мовленнєву ситуацію розглядаємо як «ситуаційний контекст мовленнєвої взаємодії, ситуацію мовлення; набір

характеристик ситуативного контексту, значущих для мовленнєвої поведінки учасників мовленнєвих дій, які впливають на вибір ними мовленнєвих прийомів, стратегій і засобів» [48, с. 191]. Освітні мовленнєві ситуації виступають результативним засобом розвитку мовних, мовленнєвих і комунікативних навичок, оскільки пропонують дітям умови, близькі до реального мовленнєвого спілкування, спонукають до мовлення, активізують засвоєння мовних засобів для вирішення немовних, комунікативних завдань, сприяють розвитку уяви та мислення дітей.

Установлено, що діалог часто відбувається або починається в типових, повторюваних ситуаціях спілкування. Акцентовано, що бесіда найчастіше проходить у певній ситуації і її значення зумовлює мовленнєве висловлювання. Формування комунікативного мовлення безпосередньо корелювалося з основною метою розвитку діалогічного мовлення молодших школярів. З огляду на це процес навчання діалогічного мовлення базувався на комунікативній основі з урахуванням твердження, що власне сам діалог є комунікативним актом, який створюється двома співрозмовниками за конкретних ситуацій спілкування і є його продуктом. Зауважимо, що навчальна комунікація розпочинається мотивом і планом мовленнєвих дій, закінчується результатом і досягненням наміру. Це відбувається з розгортанням системи мовленнєвих дій і операцій та з використанням адекватних мовних засобів, при цьому створюються ситуації подібні до реального спілкування. О. Леонтьєв стверджує, що «... якщо ми хочемо, щоб учень продукував в умовах освітнього процесу те чи те висловлювання, потрібно створити йому такі внутрішні або зовнішні обставини, у яких він повинен буде використовувати потрібні для нас висловлювання» [32, с. 155].

Для навчання діалогічного мовлення молодших школярів використовували ситуації вербального характеру, які передбачали найрізноманітніші завдання: від нескладних перетворень до самостійних мовленнєвих повідомлень. В експериментальному дослідженні передбачалося також використання ігрових діалогічних ситуацій, які сприяли

активній мовленнєвій діяльності учнів початкових класів. Зауважимо, що ігрова мовленнєва ситуація – це штучно відтворені ігрові обставини (дитиною або дорослим) за змістом добре знайомих фольклорних творів або епізоди життєвих обставин та створені для цього умови їх реалізації (ролі, дійові особи, позитивні мовленнєві стимули, атрибути, знайомий текст тощо), які стимулюють і активізують мовленнєве спілкування учнів, сприяють розвитку діалогічного мовлення.

Третьою педагогічною умовою було визначено наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Емоції відіграють одну з провідних ролей у розвитку особистості. Проте й досі не сформовано єдиного підходу як до трактування поняття «емоції», так і до характеристики їх призначення.

У наукових дослідженнях подаються різноманітні визначення поняття «емоція» – це щось, що переживається як почуття (feeling), яке мотивує, організовує і скеровує сприйняття, мислення і дії [20]; «неодмінні компоненти життєдіяльності, могутній засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості» [53]; «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» [57].

О. Леонтьєв вважає, що емоції постають як внутрішня мова, як система сигналів, завдяки якій суб'єкт дізнається про значущість того, що відбувається [35, с. 214]. Особливість емоцій, на думку вченого, в тому, що вони безпосередньо відображають стосунки між мотивами та реальною дійсністю, що відповідає мотивам діяльності.

У моделі емоції К. Ізарда реакція організму корелює дією індивіда у відповідь на емоціогенну ситуацію, а сама емоція є стимулом або причиною вчинків особи. «Ядром» цієї моделі є емоція інтересу, яку повноцінна, здорова людина, на що вказує К. Ізард, переживає найчастіше. Саме в цій

емоції дослідник намагається відшукати причину її самогенерації та самогенерацію інших базових емоцій. Пояснюючи преференцію емоції інтересу, вчений указує, що на нейронному рівні підвищується нейронна активність. На рівні свідомості активаторами є зміни у стимуляції й новизна стимуляції. При цьому чинник новизни К. Ізард пов'язує як із зовнішньою стимуляцією, так і з внутрішньою – з процесами уяви, пам'яті й мислення. У поведінці зацікавленої людини дослідник виокремлює запал, напрям уваги, погляду й слуху, захоплення, поглинання і, зрештою, на фізіологічному рівні емоція інтересу часто супроводжується брадикардією [20, с. 103-122]. Як бачимо, інтерес із його психічними, когнітивними й соціальними характеристиками розкриває не лише структуру буття емоції, а й реальності, яка її породжує.

Отже, є низка емоцій, що стимулюють пізнавальну діяльність людини. Вони регулюються з урахуванням засвоєних нею знань і набутого індивідуального досвіду. Виокремлюють когнітивні (інтерес, надія, естетичні й релігійні почуття) та рефлексивні (сором, почуття власної гідності, почуття провини, моральні почуття) емоції.

Емоції й почуття відіграють важливу роль у діяльності учнів, особливо в напружені періоди життя. Переживання тих чи тих емоцій і почуттів впливає на формування особистості учня, на перебудову його поглядів, ставлення до дійсності [26].

Загальновідомим чинником учіння учнів початкової школи є надзвичайно висока їхня емоційність. У доробках науковців доведена домінантна роль почуттів і емоцій у пізнавальній та практичній діяльності учнів (Д. Ельконін, О. Леонтьєв, П. Якобсон та ін.). О. Леонтьєв стверджував, що «поведінка дитини більшою мірою регулюється емоціями, аніж міркуваннями», а саме «почуття перетворюється в мотив поведінки, в прагненні до дії» [30, с. 4]. Отже, абсолютно природним для учня є опанування будь-якої інформації емоційно та безпосередньо. Учням початкової школи властива імпульсивність, яскравість і водночас нестійкість

прояву емоцій. Тому важливо побудувати емоційно сприятливий простір, у якому буде ефективно засвоюватися інформація та успішно відбуватись освітня діяльність. Необхідно спрямувати педагогічні зусилля на заповнення життя учнів позитивними емоційними переживаннями та допомагати в регуляції власних емоцій. Студіювання наукових праць у галузі психології (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Т. Репіна та ін.) підтвердило, що саме емоції є фундаментальними засадами психічного розвитку дитини. Почуття та емоції впливають на діяльність молодшого школяра та набувають у ній нових якісних особливостей [54, с.37].

Студіювання наукових праць учених (Л. Божович, М. Вашуленко, К. Гуревич, Я. Коломинський, Н. Луцан, Н. Матюшина, Т. Піроженко) підтвердило, що будь-яка діяльність учня початкової школи супроводжується емоціями і почуттями та переважно відбувається на відповідному емоційному тлі, що є позитивним (у ситуації успіху) чи подекуди й негативним (у ситуації неуспіху).

Науково доведено, що мовець, здійснюючи комунікацію, задовольняє свою потребу та бажання у спілкуванні. Мотиви виступають внутрішніми усвідомленими спонуками до мовленнєвих дій, а стимули – зовнішніми заохочувачами. Використання емоційних позитивних стимулів у навчанні учнів початкової школи діалогічного мовлення передбачає застосування різноманіття жанрів українського фольклору, а також комунікативно-мовленнєвих вправ та ігрових ситуацій, сюрпризних моментів, ігрових прийомів. Широкий спектр почуттів та емоцій (радість, здивування, співпереживання, смуток тощо) відчують учні у процесі сприйняття казок, забавлянок, прислів'їв, приказок, загадок, легенд.

Стан сучасного освітнього простору потребує підготовки молодого покоління до активної життєтворчості в якісно нових умовах сьогодення. Однією з них є проблема формування діалогічної компетентності як здатності мовця успішно застосовувати здобуті знання мови, набуті вміння і навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі навчання.

Емоційна налаштованість, певний емоційний стан відіграють істотну роль у процесі навчання і допомагають пробудити прагнення до діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

2.3. Модель та експериментальна методика формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору

Теоретичними засадами побудови експериментального дослідження виступили компетентнісний, культурологічний і діяльнісний підходи до формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Компетентнісний підхід розглядався ними у параграфі 1.2, тому зупинимося на культурологічному та діяльнісному підходах. Розглянемо їх.

Теоретичними засадами експериментальної методики щодо культурологічного підходу у вивченні української мови виступили вчення науковців (Є. Верещагін, І. Голубовська, В. фон Гумбольдт, Р. Кісь, В. Кононенко, В. Костомаров, І. Бодуен де Куртене, О. Потебня, Е. Сепір, Ж. Соколовська, Л. Щерба та ін.). Науковці обґрунтовують культурологічну функцію мови, яка виражається у формуванні національно-мовної картини світу за допомогою рідної мови, формуванні національної свідомості учнів, вихованні громадянина України на засадах національної й загальнолюдської культури.

Визначено, що мова виконує важливу етнотворчу та етнооб'єднувальну функції, оскільки вона найповніше пов'язана з культурно-побутовими особливостями етносів. Доведено, що мова входить у культуру етносів, зберігає і передає способи їхнього мислення і психологію [64, с.160]. «Культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості, установи й організації, що забезпечує її функціонування» [64, с.167].

Етнічна культура – «успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної і духовної культури, які

визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити і протиставити себе іншим етносам» [64, с.168].

У словникових джерелах поняття «культура» (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) розглядається як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» [33, с.182]. Зауважимо, що поняття «культура» також трактується як «сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування (школи, ЗВО, клуби, музеї, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [33, с.182].

Зауважимо, що особливостями української культури є те, що вона «визначається аналізом культурної самобутності етнічних груп, що формують українську націю» [41, с.16], «тісно пов'язана зі способом життя, природними умовами, діяльністю, історичним буттям народу, його характером», «виражена в різних формах: матеріальній (будівлях, знаряддях праці, ремеслах, саморобних засобах транспорту, одязі, їжі) і духовній (звичаях, обрядах, традиційних знаннях, мистецьких виробах, творах усної народної творчості)» [34, с.24].

Визначено, що мова є могутнім чинником відтворення об'єктивної дійсності в національній свідомості особистості. Вона сприяє формуванню етнокультурної картини світу, що є рушієм і продуктом національної самосвідомості. З огляду на це мова є тим чинником, який єднає духовну спадщину попередніх і сучасних поколінь та пов'язує окрему людину-мовця із цілим народом – носієм мови.

Студіювання наукових праць Є. Верещагіна та В. Костомарова дозволило констатувати, що ще у XVIII столітті вчені акцентували увагу на тому, що мова етносу виконує культурологічну функцію і формує

національно-мовну картину світу. Натомість низка вчених (І. Голубовська, В. Кононенко, П. Кононенко, О. Потебня, Е. Сепір, Ж. Соколовська, Л. Щерба та ін.) наголошували на двобічному характерові зв'язку між мовою і світобаченням культурно-етнічного колективу.

Неподільний зв'язок мови і культури поданий у наукових працях І. Огієнка. У праці «Наука про рідномовні обов'язки» автор підкреслює, що «рідна мова – це найважливіша основа, на якій зростає духовно й культурно кожний народ» [44, с.11]. І. Огієнко вважає, що рідна мова є духовним началом кожної людини, що передбачає нерозривний зв'язок із мовою етносу, мовою батьків, культурою етносу, до якого належить людина. З огляду на це літературну форму рідної мови вчений розглядає як «найцінніше, найважливіше знаряддя духовної культури та найміцніший цемент єдності нації» [44, с.11]; головний двигун розвитку духовної культури народу, найміцнішу її основу [44, с.15]. Л. Булаховський наголошує на тому, що будучи дуже «чутливим» до «змін соціального ладу, до розвитку виробництва, науки, культури тощо», лексичний склад української мови «відбив численні нашарування історичних часів» [7, с.123].

В аспекті дослідження є важливою думка вчених (З. Василько, Л. Дяченко, В. Жайворонок, В. Кононенко, М. Кочерган, А. Мойсієнко та ін.), що українська мова виконує культурологічну функцію і формує національно-мовну картину світу українського етносу. З огляду на це науковці вважають, що національно-мовний образ світу певним чином виявляється на різних мовних рівнях: у доборі морфолого-словотвірних одиниць, в особливостях фонетичної організації, у символізації окремих лексичних одиниць тощо. Визначено, що мовна картина світу найповніше виявляється в лексико-семантичній системі мови.

У межах дослідження важливо підкреслити, що дефініція «національно-культурний компонент» мовознавцями висвітлюється неоднозначно. Частина вчених дотримується думки, що національно-культурний компонент є елементом семантичної структури слова (А.

Волошина, В. Костомаров). Інша частина науковців вважає, що національно-культурний компонент слід розглядати як слова-поняття, визначальні для матеріальної та духовної культури народу, як сукупність «мікрокомпонентів» слова (Н. Данилюк, В. Кононенко).

Мова як суспільне явище, багатогранний витвір людства є важливим структурним елементом його духовної культури, виступає засобом суспільної комунікації, спілкування людей, їхньої соціальної взаємодії. Поява і розвиток мови в культурогенезі людства сприяли не тільки обміну інформацією, але й накопиченню, збереженню й передачі суспільного досвіду, досягнень людини в матеріальній і духовній сфері в різні історико-культурні епохи, ставши провідним чинником культурної еволюції людства.

Водночас мова виконує функцію ретранслятора культури, поширювача історичного досвіду і культурних здобутків від покоління до покоління, національних і світових культурних цінностей у процесі міжкультурної комунікації.

Культурологічний підхід до розвитку діалогічного мовлення молодших школярів передбачає дотримання принципу народності, навчання на підвалинах кращих традицій українського народу, засвоєння зразків діалогічного мовлення з фольклорних творів, мовленнєвих еталонів. З огляду на це дитина відчуває себе приналежною до українського народу та його культурно-історичних цінностей (В. Горбачук, Л. Івлєва, В. Русанівський, В. Скуратівський, О. Ткаченко).

Низка вчених (В. Сухомлинський, М. Стельмахович, С. Русова, К. Ушинський) обстоювали принцип народності у вихованні та навчанні дітей. У своїй праці В. Сухомлинський зазначав, що діти, народжуючись, не знають коріння свого народу, його традицій, звичаїв, оберегів [21]. У цьому зв'язку С. Русова зауважувала, що прищепити дитині національні риси можна лише орієнтуючись на історію, специфіку природи рідного краю, його географічне розташування тощо [40].

У системі наукових знань найбільш складною, актуальною і часто обговорюваною є проблема діяльності. Зауважимо, що в межах кожної науки існує аналіз загальної і кардинальної проблеми, який є особливим, характерним для неї просторовим аналізом. У дослідженні ми розглянемо тільки окремі аспекти діяльності, що відповідають проблемі започаткованого дослідження.

Діяльнісний підхід виступає методологічним підґрунтям сучасних психологічних і педагогічних наукових досліджень. Отже, логіка започаткованого дослідження вимагає більш ґрунтовного аналізу поняття «діяльність» як однієї з основних категорій психолого-педагогічної науки.

Феномен «діяльність» трактується як «динамічна модель взаємодії, кореляції об'єкта з об'єктивною реальністю, у процесі якої і виникає репродукція – втілення в об'єкті психічної моделі, реалізації відношень самого суб'єкта до об'єктивної дійсності» [69, с. 72]; діяльність – це різновид активності, характерний для людини [53, с. 75]; діяльність – спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність [23, с. 83].

Філософами (В. Іванова, П. Копнін, М. Каган та ін.) були розроблені основні положення теорії діяльності. За М. Каганом, діяльність людини має «творити і довершувати реальне середовище свого існування» [23, с. 47-48]. У контексті дослідження, філософське розуміння діяльності безпосередньо пов'язане з активністю людини, її творчим перетворенням середовища, у якому вона перебуває. З огляду на це виникає необхідність створення для учнів діяльнісно активного мовленнєвого середовища діалогічного спрямування.

Студіювання та узагальнення наукових джерел з психології дозволило зробити висновок, що поняття «діяльнісний підхід» здебільшого вживається у двох значеннях:

1) методологічний напрям досліджень, який базується на категорії предметної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн);

2) теорія, в основі якої лежить поняття про психологію як науку, що розглядає породження, функціонування і структуру психічного відображення у процесах діяльності індивідів (О. Леонтьєв).

Теоретичні основи діяльнісного підходу були розроблені такими науковцями, як О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн. Зауважимо, що С. Рубінштейн, аналізуючи діяльнісний підхід, акцентував увагу на тому, що «суб'єкт у своїх діях, мовленнєвих актах творчої самодіяльності не лише визначається і виявляється, але й твориться» [55, с. 106].

За О. Леонтьєвим, діяльнісний підхід зорієнтований на сенситивні періоди розвитку дитини та на періоди, у які вони найбільш «чутливі» до засвоєння мови, опанування способів спілкування та діяльності, розумових і предметних дій. Діяльнісний підхід зважає на характер і закони зміни типів провідної діяльності у формуванні особистості дитини [34, с. 65].

Ми поділяємо твердження О. Леонтьєва щодо мовленнєвої діяльності, яка, на думку вченого, є основою спілкування і цілковито відображає його специфіку. Науковець визначає мовленнєву діяльність як «суворо організовану», як таку, що не зводиться до «сукупності мовленнєвих актів і випадкових висловлювань» [33, с. 27].

Отже, діяльнісний підхід у формуванні діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору розуміємо як цілеспрямований процес включення дитини в різні види діяльності, які виступають рушійним чинником формування мовленнєвої особистості дитини, стимулюють її мовленнєву активність і творчі мовленнєві прояви, що, у свою чергу, дозволяє дитині регулювати і коригувати своє мовлення та результати мовленнєвої діяльності. Використання діяльнісного підходу у формуванні діалогічного мовлення молодших школярів, на наш погляд, дозволить підвищити позитивну мотивацію до оволодіння рідною мовою і сформувати в майбутньому національно свідому мовну особистість громадянина України.

В основу побудови й реалізації експериментальної методики формування діалогічного мовлення молодших школярів засобами фольклору, поряд із *загальнодидактичними* принципами (єдності освітнього процесу з життям; доступності навчання; міжпредметних зв'язків; наступності й перспективності; науковості; природовідповідності; принципами усвідомленості, послідовності й систематичності навчання; наочності; розвивального навчання; творчої активності; партнерства та спільних проєктів; урахування індивідуальних особливостей дітей) [58, с. 542] було покладено й низку лінгводидактичних принципів.

З-поміж лінгводидактичних принципів в аспекті започаткованого дослідження особливої актуальності набували такі: принцип системності (А. Богуш, С. Караман, М. Пентилюк, І. Хом'як), що зумовлював ознайомлення з фольклорним матеріалом при опрацюванні різних розділів і тем мовно-літературної галузі; принцип розуміння мовних значень (Л. Федоренко), який полягав у тому, що мова виступає знаковою системою та завдяки психічним процесам фіксується в головному мозку. З огляду на це розуміння значення слова полягало в умінні учнів співвідносити слово з конкретним реальним предметом і розглядалося нами як результат взаємозв'язку мислення і мовлення.

Важливими для нашого дослідження стали й інші принципи. Так, комунікативний принцип (А. Богуш, С. Караман, Н. Луцан, М. Пентилюк) передбачав урахування сфери використання отриманих мовних знань, ситуації та теми спілкування; екстралінгвістичний (позамовний) принцип (М. Баранов, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило) передбачав використання ілюстративної і предметної наочності, зіставлення мовного матеріалу та немовних засобів виразності; принцип розвитку мовлення і мислення дітей (А. Богуш, Т. Симоненко, І. Хом'як) вимагав добору адекватного дидактичного матеріалу. Ознайомлення учнів з фольклором відбувалось у ході їхньої мовленнєвої діяльності (ігрові вправи, мовленнєві

ситуації, мікродіалоги, ігри тощо), спрямованої на активізацію мовлення і формування діалогічної компетентності загалом.

Визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні досвіду діалогічного спілкування є комунікативно-мовленнєвий принцип, який безпосередньо пов'язаний із джерелом інформації. У процесі навчання учні оволодівають уміннями будувати власні діалогічні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого) фольклорного твору, виявляти готовність уважно слухати і розуміти співбесідника, брати участь у діалозі.

Упровадження комунікативно-мовленнєвого принципу реалізується діалоговою взаємодією учня з героями фольклорного твору, використанням технологій розвитку критичного мислення, створенням спеціальних навчальних ситуацій (робота в парах, малих групах, спільне обговорення змісту прослуханого, участь у літературознавчій бесіді, рольових іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується діалогічне спілкування.

З-поміж народознавчих принципів були задіяні: принцип культуровідповідності (Р. Дружененко, Т. Левченко, М. Стельмахович), що передбачав навчання діалогічного мовлення засобами українського фольклору та відображав традиції, матеріальні та духовні надбання українського народу; історичний принцип (Р. Дружененко, Т. Левченко, М. Стельмахович), що полягав у формуванні знань учнів про культуру українського суспільства від давнини до сучасності, виховання почуття національної приналежності до українського народу; народності (А. Богуш, Т. Симоненко, М. Стельмахович), що сприяв залученню учнів до рідної мови, народного слова, використання всіх видів і жанрів народної творчості (казок, прислів'їв і приказок, скоромовок, загадок, сміховинок тощо), прилучення учнів до збирання скарбів народної мудрості, засвоєння українського мовленнєвого етикету.

Серед низки етнолінгводидактичних принципів виокремили принцип сенсифікації духовного розвитку особистості, який здійснюється через образ рідного слова (А. Богуш, В. Дорош, В. Сухомлинський).

Серед загальнометодичних принципів обрано такі (Л. Федоренко [66, с. 16]):

- *принцип розуміння мовних значень* (необхідність співвіднесення слова з певним реальним предметом);

- *принцип розвитку чуття мови* (засвоєння норм рідної мови відповідно до орфоепічних вимог, вільне користування ними);

Частковометодичні принципи (В. Скалкін, Е. Короткова [58; 69]):

- *навчання мови як діяльності* (передбачає включення дитини в різні види діяльності);

- *принцип забезпечення активної мовленнєвої практики* (у контексті нашого дослідження – залучення учнів до максимальної мовленнєвої активності у процесі опанування діалогічних висловлювань), пов'язаний з *принципом комунікативної спрямованості навчання*;

- *принцип забезпечення впливу фольклору на мовленнєвий розвиток учнів* (оскільки через продуктивну діяльність відбувається розвиток умінь будувати діалоги різних типів);

- *принцип взаємозв'язку мови, мислення й мовлення* (оскільки процеси осмислення, продумування, обговорення змісту висловлювань неможливі без інтелектуальних дій).

Спеціальні принципи словникової роботи [58, с.42]:

- *принцип взаємозв'язку видів діяльності*.

Усі ці принципи взаємопов'язані, взаємозумовлені, взаємозалежні, що сприяє побудові освітнього процесу як певної дидактичної системи.

У дослідженні принципи навчання потлумачено як вихідні положення, як систему методів, способів, технологій навчання з прогнозованою метою, завданнями та функціями, передбаченнями, цілепокладаннями, умовами,

механізмами суб'єкт-суб'єктних відносин, у які вступають учасники двобічної діяльності в педагогічному процесі, центрованому на учневі.

В основу експериментальної методики покладено систему загальнодидактичних методів навчання І. Лернера, класифікованих за характером пізнавальної діяльності, в основі якої лежить рівень самостійності й творчої активності учнів у пізнанні: інформаційно-рецептивний (організація й забезпечення сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування нової інформації), репродуктивний (закріплення й поглиблення знань; засвоєння способів діяльності), евристичний або частково пошуковий метод (включення учня в пошук вирішення окремих елементів завдання); інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, у процесі якої діти відчуває свою успішність та осмислюють свою діяльність).

У контексті дослідження остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам формування діалогічної компетентності, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає використання рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, які сприяють формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

З низки лінгводидактичних методів ми обрали: дидактичні ігри, лексичні та мовленнєві вправи тощо. Нами було використано метод конструювання тексту (складання діалогів різних типів) та метод ігрових проєктів (ігродизайн), який потребує від учителя й учнів поєднання мовленнєвих, графічних і предметно перетворювальних умінь.

Однією з важливих умов формування діалогічного мовлення молодших школярів є використання *інтерактивних методів навчання*, які націлені на «комунікативну активність між учасниками спілкування» [45]. Вони сприяють зануренню учнів у спілкування та стимулюють школярів до взаємодії [17, с. 7]. О. Горошкіна зазначає: «Інтерактивний означає такий, що здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (учителем, іншими суб'єктами освітнього процесу) або чим-небудь (комп'ютером)»

[17, с. 7]. В аспекті дослідження є важливим твердження, що інтерактивне навчання – це «діалогізоване навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія учителя й учня, учня й учнів, що сприяє повному зануренню їх у комунікацію» [17, с. 7]. Зауважимо, що інтерактивні методи навчання є мобільним багаторівневим утворенням, що складається з низки різноманітних прийомів, тобто «простих невеличких процедур організації інтерактивної взаємодії» [28, с. 60]: «спостереження, порівняння, конструювання тощо» [17, с. 9]. Ця група методів, на думку О. Пометун, орієнтована на досягнення знань засобами колективної діяльності через діалог, полілог учнів між собою і вчителем [51].

Відповідно до викладених теоретичних позицій було розроблено модель експериментального навчання (див. рис. 2.1).

Розроблена модель передбачає три етапи.

Метою **першого** (гностично-збагачувального) етапу було ознайомлення учнів із діалогічною формою спілкування, діалогом, полілогом, розмовним і діалогічним мовленням; видами і структурою діалогів; з репліками і стимулами діалогу, прийомами ініціювання і підтримання діалогу. Основним завданням цього етапу було навчити дітей започатковувати діалог, уживаючи відповідну ініціативну репліку з художнього тексту, та підтримувати розмову, стимулювати співрозмовника до висловлювання. Змістовий аспект роботи означеного етапу передбачав засвоєння дітьми діалогічних єдностей різних видів. На цьому етапі проводилися рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи на обмін репліками, а саме: вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (залежно від виду діалогічних єдностей), розгортання реактивно-ініціативних реплік, навчання стимулювальних реплік.

На цьому етапі передбачалось ознайомлення учнів з українськими фольклорними творами, читання і розповідання казок, бесіда за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, розігрування окремих епізодів казки.

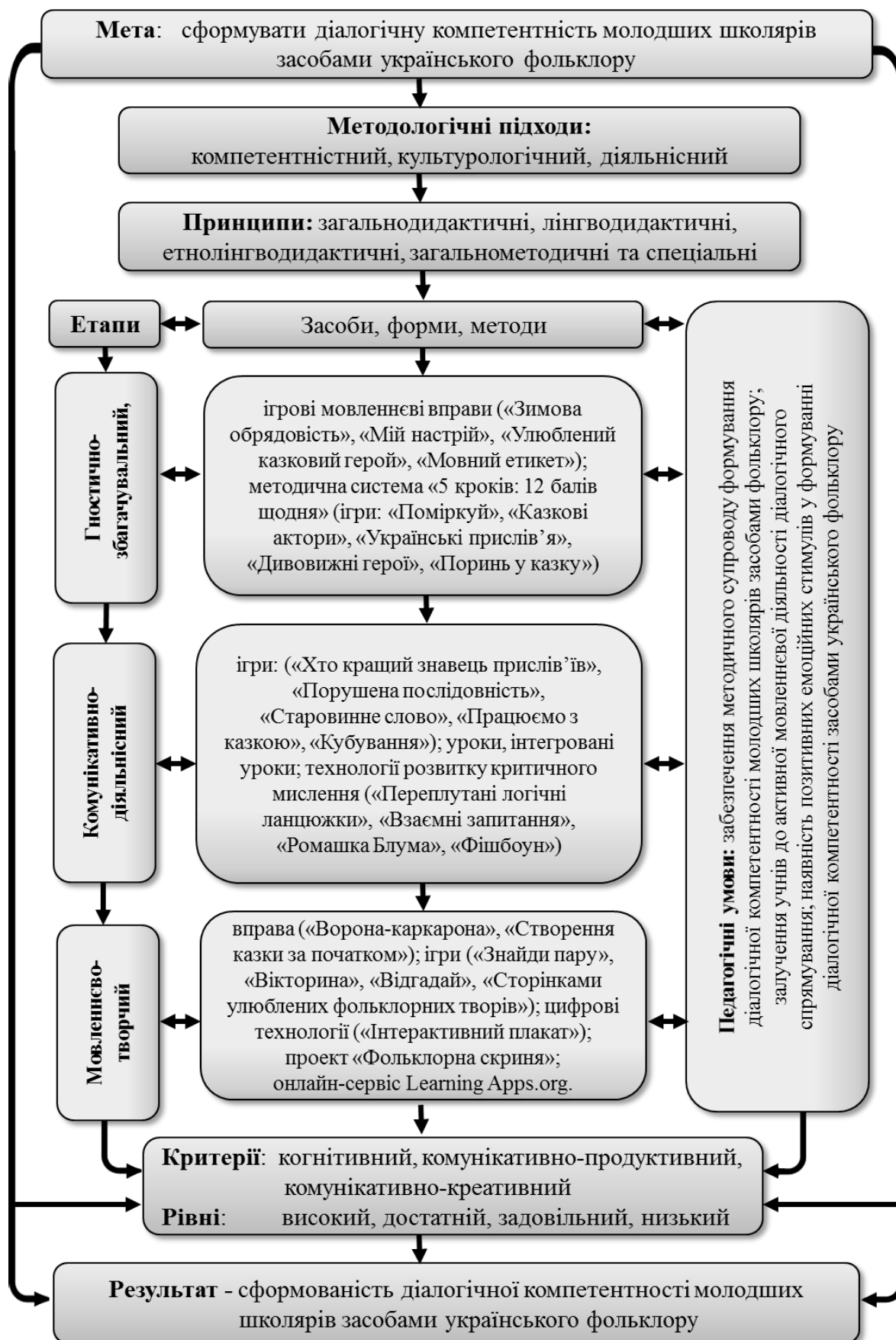


Рис. 2.1. Модель формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору

Метою **другого** (комунікативно-діяльнісного) етапу було стимулювання учнів до діалогічного спілкування на уроках української мови та інтегрованих уроках. Учні вчили об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдності в мікродіалоги до запропонованих навчальних комунікативних ситуацій і текстів фольклорних жанрів.

Змістовим аспектом цього етапу стало створення мікродіалогів. На цьому етапі використовувалися рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, які допускали використання штучно створених вербальних опор. Такими опорами були підстановчі таблиці, структурно-мовленнєві таблиці та функціональні схеми, в основу яких покладено діалогічні знаки як особливий зв'язок діалогічних єдностей.

На другому етапі відбувалося розігрування ігрових мовленнєвих ситуацій (прийом – уявний діалог з героями казки), збагачення мовлення учнів немовними засобами виразності.

Метою **третього** (мовленнєво-творчого) етапу було самостійне використання учнями українського фольклору у власному усному діалогічному мовленні.

Змістовий аспект етапу передбачав навчання дітей самостійно створювати діалоги різних функціональних типів на основі прочитаного фольклорного тексту та запропонованої комунікативної ситуації. На цьому етапі використовувалися рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, найчастіше це лінгвістичні та рольові ігри, побудова діалогів певного функціонального типу, що включає 3–4 мікродіалоги, ігри-драматизації, розігрування самостійно створених діалогів за змістом фольклорних текстів різних жанрів.

На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної освітньо-мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування з використанням українського фольклору та самостійне складання учнями діалогів з використанням фольклору.

Упродовж усіх етапів було реалізовано такі педагогічні умови: забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Опишемо змістовий аспект формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору на кожному етапі.

Безпосередньо експериментальній роботі передував підготовчий етап.

Було проведено методичний семінар з учителями початкових класів і студентами-випускниками, які проходили педагогічну практику в експериментальних групах. Його метою була підготовка вчителів експериментальних класів до роботи за розробленою методикою. Наводимо орієнтовний план роботи семінару «Формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору».

Теми лекцій: «Характеристика діалогічного спілкування»; «Формування діалогічного мовлення учнів за змістом казки»; «Діалогічне мовлення як засіб невербального спілкування»; «Ознайомлення учнів з малими жанрами українського фольклору»; «Використання фольклорного матеріалу на уроках початкової школи».

Проілюструємо прикладом.

Тема. «Характеристика діалогічного спілкування»

Мета: ознайомити педагогів із діалогічним мовленням як засобом вербального спілкування.

Під час лекцій було розглянуто такі питання: «Особливості діалогічного мовлення молодшого школяра», «Типи і види діалогічного мовлення», «Лінгвістична характеристика діалогічного мовлення». Увага педагогів зверталася на особливе значення засвоєння основних правил діалогічного спілкування. Було з'ясовано методи, прийоми роботи над

засвоєнням діалогу учнями. Активно використовувалися прогностичні ідеї, новаторські пошуки, авторські надбання педагогів.

З учителями шкіл було проведено такі форми роботи: лекції; міні-повіді (тези, есе); бесіди; брейнстормінг, тестування; створення методичного портфоліо, електронного кейсу; дискусії «За круглим столом»; семінари на теми: «Видатні українські педагоги про народну творчість», «Знавці українського фольклору», «Рідна мова у стінах рідної школи», «Позичаємо свого досвіду».

На пропедевтичному етапі було дібрано комплекси різних жанрів малих фольклорних форм і українських казок, покликаних сприяти формуванню діалогічного мовлення учнів другого класу початкової школи (див. додаток К). Ці комплекси пропонували в подальшому для ознайомлення з різними видами українського фольклору та казками учням других класів у позакласному читанні.

Опишемо детальніше зміст роботи на кожному етапі експериментального навчання.

Започатковуючи експериментальне дослідження на **першому** (гностично-збагачувальному) етапі, розробили систему ігрових мовленнєвих вправ та ігрових мовленнєвих ситуацій для ознайомлення школярів із структурою діалогічного спілкування; навчання творчого використання мовних і немовних засобів виразності, українського фольклору в діалогічному мовленні.

Під системою вправ, слідом за Н. Гез, розуміємо створення системи взаємопов'язаних навчальних дій, що розміщуються в порядку наростання мовленнєвих або операційних труднощів і враховують покрокове вироблення мовленнєвих умінь і навичок [12, с. 31].

Розробляючи систему вправ на цьому етапі, враховували наукові доробки щодо класифікації вправ, запропонованих Є. Пассовим та В. Скалкіним. Так, Є. Пассов увиразнює загальну систему вправ, метою якої є освоєння мовленнєвої діяльності в цілому, а також часткову систему вправ,

що створюється для опанування будь-якого виду мовленнєвої діяльності [46, с. 172-173]. У працях Є. Пассова обґрунтовано вимоги до вправ для навчання говоріння. Учений уточнює, що вправи повинні сприяти автоматизації мовленнєвих умінь, які за своїми основними параметрами близькі умовам процесу комунікації, та повинні забезпечувати формування навичок, відповідних до їх перенесення, до функціонування у мовленнєвому вмінні [46, с. 25-30].

Усі усні вправи В. Скалкін розмежовує за двома принципами: відповідно до методичного завдання, яке учні розв'язують у процесі формування комунікативного мовлення; відповідно до виду комунікативної діяльності. Автор стверджує, що найбільш влучними є вправи першого типу – тренувальні (формально-тренувальні) та другого типу – комунікативні (комунікативно-змістові) [58].

Для розвитку діалогічного мовлення на першому етапі було розроблено систему таких мовленнєвих вправ: тренувальні – підстановчі («Зимова обрядовість», «Словесний малюнок», «Улюблений казковий герой», «Мовленнєвий етикет») і трансформаційні («Фольклорна естафета», «Продовж далі», «Про що розмовляють герої казок?»); комунікативні – питально-відповідні («Відгадай і опиши», «Хто більше запитає?») і реплікові («Фольклорні слова», «Ланцюг слів», «Зустріч казкових друзів»).

Тренувальні ігрові вправи найбільш легкі, вони забезпечують частотну повторюваність одних і тих самих мовленнєвих зразків, у контексті нашого дослідження – типів і форм діалогу.

Поміж тренувальних вправ було використано насамперед підстановчі, які сприяють засвоєнню дітьми готових мовленнєвих моделей, зразків, різних типів діалогу шляхом відтворення та імітації в ігровій формі. Проілюструємо прикладами.

Вправа-гра «Зимова обрядовість»

Мета: засвоєння дітьми мовленнєвих моделей діалогу-розпитування.

Хід вправи. Учитель розповідає учням про українські народні свята (зимова обрядовість) та розпитує дітей, які свята вони святкують взимку.

Проілюструємо прикладом фрагмент уроку.

Учитель: – Скажіть, будь ласка, які зимові свята ви знаєте?

Сашко: – Я знаю свята Св. Миколая та Святвечір.

Богданчик: – А я знаю Різдво.

Учитель: – Чи знаєте ви з якими подіями вони пов'язані?

Оленка: – Вони пов'язані з народженням Ісуса Христа.

Учитель: – Чи важливо їх святкувати?

Миколка: – Так, адже це традиції українського народу!

Діана: – Весь світ святкує різдвяні свята.

Учитель: – Які звичаї, традиції та обряди є у Ваших родинах?

Дмитрик: – Під час цих свят ми збираємося разом всією родиною.

Іринка: – Моя мама готує різдвяну їжу.

Дарина: – Діти колядують, щедрують і засівають.

Учитель: – А ви як ставитеся до цих свят? (вчитель звертається до кожного учня).

Іванко: – Я дуже люблю зимові свята.

Матвій: – Я кожного року ходжу до родичів колядувати та засівати.

Вправа-гра «Ти – мені, а я – тобі»

Мета: засвоєння дітьми мовленнєвих моделей діалогу-домовленості.

Хід вправи. Учнів поділено на пари та запропоновано домовитися про тему, на яку вони будуть складати міні-діалоги (теми: «Улюблене свято зими», «Весна прийшла та свято привела», «Літні святкування», «Барвисті осінні свята»). Діти в парах обговорюють та обирають тему. Проілюструємо прикладом.

Назар: – Привіт, Сашко!

Сашко: – Привіт, Назаре!

Назар: – Яку ти хочеш тему обрати?

Сашко: – Не знаю.

Назар: – А які твої улюблені свята?

Сашко: – Я люблю свято Миколая! А ти?

Назар: – Я також. Давай тоді виберемо тему «Улюблене свято зими».

Сашко: – Добре. Це мене влаштовує.

Вправа-гра «Улюблений казковий герой»

Мета: засвоєння дітьми мовленнєвих моделей діалогу-обговорення.

Хід вправи. Учитель читає учням казку «Дванадцять місяців» і пропонує обговорити її героїв. Проілюструємо прикладом.

Учитель: – Чи сподобалася вам казка «Дванадцять місяців»?

Оленка: – Так. Мені в дитинстві часто її бабуся читала.

Учитель: – Яких героїв ви запам'ятали?

Іринка: – Пасербицю, мачуху та її доньку.

Назарчик: – Дванадцять місяців та королеву.

Учитель: – Хто із братів-місяців подарував каблучку пасербиці?

Оленка: – Квітень.

Учитель: – Який персонаж цієї казки вам найбільше сподобався і чому?

Назарчик: – Найбільше дівчинка–пасербиця, вона добра, подобається братам-місяцям.

Учитель: – Який персонаж цієї казки вам не сподобався і чому?

Віталій: Королева, вона відправила всіх до лісу за пролісками.

Вправа-гра «Мовний етикет»

Мета: уточнити знання учнів про слова мовного етикету.

Хід вправи. По завершенні обговорення теми «Мовний етикет» учитель розподіляє учнів на групи. Учасники кожної групи одержують завдання пригадати форми мовленнєвого етикету: 1-а група – вітання; 2-а група – прощання, 3-я група – подяка, 4-а група – вибачення. Кожна група записує свої слова на дошці та зачитує їх. Діти з інших груп за необхідності доповнюють відповіді та ведуть діалог між групами. Проілюструємо прикладом.

Мовний етикет ↓			
Знання форм ← ↓ →			
1 група (вітання)	2 група (прощання)	3 група (подяка)	4 група (вибачення)
Привіт! Доброго дня! Добрий вечір!	До зустрічі! До побачення! Прощайте!	Дякую! Дуже вдячний! Велике спасибі!	Пробачте! Даруйте! Перепрошую!

Учитель: Давайте поміркуємо, які слова можна доповнити до форм вітання, прощання, подяки, вибачення?

Група 1 (Тарасик, Богданчик, Софійка): – До слів *прощання* ми додаємо: До завтра!, Усього найкращого; слова *подяки*: Щиро дякую!; слова *вибачення*: Простіть.

Група 2 (Оленка, Назарчик, Сашко): – Ми знаємо, такі слова *вітання* (Добридень!, Здрастуйте!), *подяки* (Красно дякую!, Дякую Вам від щирого серця!), *вибачення* (Простіть!).

Група 3 (Іринка, Марічка, Олежик): – А ми знаємо ще такі слова *вітання*: Вітаю!, Як поживаєте?; *прощання*: Щасливо; *вибачення*: Прошу вибачення...!

Група 4 (Даринка, Іванко, Матвій): – Слова *вітання*: Слава Ісусу Христу!, Дай Боже здоров'я!

З-поміж комунікативних вправ спочатку учням пропонували реплікові вправи, метою яких було продукування мовленнєвих висловлювань, де мовна реакція спрямовувалася тільки загальним комунікативним завданням (інструкцією). Це дало змогу учням продукувати висловлювання–репліки, спираючись на раніше засвоєні мовні форми і власну смислову програму. Під час виконання таких вправ діти набувають умінь сприймати і розрізняти на слух вид висловлення.

Вправа 1. Послухайте тексти. У якому з них відбувається розмова між героями? Доведіть свою думку.

а) *«Ішов дід лісом, а за ним бігла собачка, та й загубив дід рукавичку. От біжить мишка та й улізла в ту рукавичку».*

б) – *«А хто-хто в цій рукавичці?*

– *Мишка-шкряботушка. А ти хто?*

– *Жабка-скрекотушка. Пустити мене!»*

(уривки з української народної казки «Рукавичка»)

Вправа 2. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

– *«Кізонько моя мила, кізонько моя люба! Чи ти пила, чи ти їла? – Ні, дідусю, я не пила, я й не їла: бігла через місточок та вхопила кленовий листочок, бігла через гребельку, вхопила водиці крапельку, – тільки пила, тільки й їла!»*

(уривок з української народної казки «Коза-Дереза»)

Вправа 3. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

«Дід спершу не хотів зробити деревинку, а баба все просить та просить.

Послухався він, поїхав, вирубав деревинку, зробив колисочку... Поклала баба ту деревинку в колисочку, колисала й пісні співала».

(уривок з української народної казки «Івасик-Телесик»)

Вправа 4. Послухайте текст. Чи можна сказати, що це діалог? Доведіть свою думку.

– *«Телесику, Телесику! Приплинь, приплинь до бережка! Дам я тобі їсти й пити!*

– *Подивись, діду, яка гарна качечка!*

– *Чи не бачили кого?*

– *Коли ж я не вмію, – як його сидати?»*

(уривки з українських народних казок «Івасик-Телесик» і «Кривенька Качечка»)

На першому етапі в учнів формували мовленнєві вміння, які сприяють діалогічному мовленню: започатковувати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання); підтримувати розмову, доповнюючи репліку-реакцію своєю ініціативною реплікою; реагувати на репліку співрозмовника, користуючись репліками з різними комунікативними функціями; стимулювати до висловлювання співрозмовника за допомогою реплік оцінювального характеру, виражаючи при цьому свою зацікавленість.

Під час розгляду ілюстрацій до змісту казок звертали увагу на передання емоцій героїв засобами виразності, запитуючи учнів: «Як ти здогадався, що персонаж сумує (радіє, злякався тощо)?», «Про що говорять очі, усмішка персонажа?», «Яким голосом він говорить?».

У процесі аналізу фольклорних творів використовували наочність – піктограми, на яких подано схематичні зображення мімічних і пантомімічних засобів виразності.

Учням пропонували імітаційно-ігрові вправи, які сприяли збагаченню знань про вербальні та невербальні засоби виразності.

Проілюструємо прикладами.

Ігрова вправа «Повтори фразу»

Мета: сприяти поглибленню знань дітей про вербальні засоби виразності.

Процедура виконання. Дітям було запропоновано пригадати знайомі їм казки і передати їх зміст, відтворюючи голоси персонажів.

Упродовж кожного уроку та в індивідуальній роботі зверталась увага на виразність мовлення, жести, інтонацію, міміку, рухи. Учням пропонували мовленнєві вправи «Дзеркало» (учні за допомогою міміки передавали різний настрій), «Мавпочки» (відтворення немовних засобів виразності). «Скажи

лагідно» (радісно, голосно, тихо). Ініціювали мовленнєві ситуації, які сприяли використанню мовних і немовних засобів виразності у розмові.

Вправа «Мій настрій»

Мета: сприяти розвитку умінь застосовувати вербальні та невербальні засоби виразності.

Процедура виконання. Дітям пропонується розповісти про свій настрій словами та за допомогою міміки і жестів. Розпізнати настрій інших дітей за описом.

Вправа «Передай почуття»

Мета: розвивати невербальні засоби виразності в учнів.

Процедура виконання. Учні по колу передають свої почуття за допомогою дотику, жестів, мімікою та обговорюють виконане завдання.

На гностично-збагачувальному етапі реалізовувалася друга педагогічна умова – залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування. Так, у ході навчання було адаптовано освітню методичну систему «5 кроків: 12 балів щодня» для навчання діалогічного мовлення. Учням пропонувалися щоденні завдання «П'ять кроків» (по 20 хв.), які сприяли активізації діалогічного мовлення. Молодші школярі брали участь у різноманітних іграх, таких як «Поміркуй», «Казкові актори», «Скринька фольклору», «Дивовижні герої», «Поринь у казку».

Проілюструємо прикладом.

1 крок. Гра «Поміркуй»

Мета: розвивати вміння учнів вести діалог, використовуючи забавлянки, утішки.

Хід виконання: Педагог зачитує учням почергово утішки («Ладки, ладусі», «Гуси, мої гуси», «Лелеко, лелеко, Де ти був?», «Ладки дадки, ладки!», «Лася-Парася») та пропонує скласти діалог, перефразовуючи їх.

Проілюструємо прикладом.

Оленка: «Ладки, ладусі, схожий на татуса! Де тато?»

Іринка: «На роботі там, там ... Будує хату сам, сам, сам ...»

Оленка: «Ладки, ладусі, схожа на матусю! Де мама?»

Іринка: «Вдома там, там, там... Кашу варить нам, нам, нам... Каша смачненька, Матуся раденька!».

2 крок. Гра «Казкові актори»

Мета: вчити учнів складати творчі діалоги, розігравати казкові ситуації.

Хід виконання: Учитель пропонує учням набір ілюстрацій до різних казок («Рукавичка», «Котигорошко», «Коза-Дереза»). Спочатку діти обговорюють ілюстрації і складають діалоги до них. Надалі учням пропонується розіграти події за змістом ілюстрацій до казок (див. додаток Е).

Проілюструємо прикладом. *«Рукавичка» (Ілюстрація №1)*

Миколка: «А хто-хто в рукавичці живе?»

Марічка: «Я мишка-шкряботушка»

Андрійчик: «Я зайчик-побігайчик»

Софійка: «Я лисичка-сестричка»

Марічка, Андрійчик, Софійка (гуртом): «А ти хто?»

Миколка: «Та Я вовчик-братик. Пустіть і мене в рукавичку погрітися».

3 крок. Гра «Українські прислів'я»

Мета: розвивати вміння учнів будувати різні типи діалогів, використовуючи прислів'я.

Хід виконання: Засобом SMARTBoard (інтерактивна дошка) учням пропонували відшукати правильне закінчення прислів'я та обмінятися думками щодо своїх відповідей. Молодші школярі будували різні типи діалогів за текстами таких прислів'їв.

Проілюструємо прикладом.

Гірко заробиш –	погана юшка.
Дешева риба –	забув і братство.
Баба з воза –	а незгода руйнує.
Згода дім будує,	кобилі легше.
Заліз у багатство –	солодко з'їси.

Тарасик: «Гірко заробиш – солодко з'їси». Ти знаєш, що означає це прислів'я?»

Олежик: «Так! Потрібно завжди робити тільки хороші справи»

Тарасик: «Чому ти так думаєш?»

Олежик: «Тому що за хороший вчинок завжди буде подяка!»

Тарасик: «Я також так вважаю!»

4 крок. Гра «Дивовижні герої»

Мета: розвивати вміння молодших школярів уводити до змісту казки нові персонажі, наділяти їх нехарактерними для них властивостями, розігрувати казкові ситуації.

Хід виконання: Учитель пропонував учням змінювати персонажів знайомої казки «Курочка Ряба», наділивши їх нехарактерними для них рисами і властивостями поведінки. Діти поділяються парами та складають розповіді.

Проілюструємо прикладом:

Віталіна: «За синіми горами, за широкими морями жила собі Курочка-Чубарочка».

Софійка: «А який у неї був будиночок?»

Віталіна: «Жила вона у казковому палаці».

Софійка: «А хто з нею жив?»

Віталіна: «Жили з нею баба, дід та киця Мура».

Софійка: «А курочка несла золоті яєчка?»

Віталіна: «Ні, вона піклувалася про маленьких курчаток».

Софійка: «А дід і баба допомагали їй?»

Віталіна: «Ні. Допомогала киця Мура».

5 крок. Гра «Поринь у казку»

Мета: розвивати вміння молодших школярів визначати характерні особливості казкових героїв, добирати необхідні діалоги для характеристики персонажів, передавати їх образ немовними засобами виразності.

Хід виконання: Учитель пропонував учням прочитати казку «Лисичка і Журавель». Розіграти діалоги, коли Лисичка та Журавель запрошували одне одного в гості. Придумати свої варіанти запрошення в гості, використовуючи немовні засоби виразності.

Проілюструємо прикладом:

Катруся (лисичка): «Приходь любчику до мене в гості»

Назарчик (журавель): «А чим ти будеш мене пригощати?».

Катруся (лисичка): «Борщику наварю. Дуже чекаю, приходь».

Назарчик (журавель): «Не знаю. Я сьогодні дуже зайнятий».

Катруся (лисичка): «Ой прошу тебе приходь, приходь. Буду пригощати».

Назарчик (журавель): «Добре прийду».

Зауважимо, що реалізація освітньої моделі «5 кроків: 12 балів щодня» сприяла розвитку діалогічного мовлення учнів (уміння ініціювати діалог, вживати відповідну ініціативну репліку з художніх текстів, підтримувати розмову) та стимулювала їх до діалогічних висловлювань.

Отже, на першому етапі навчання було реалізовано такі педагогічні умови: залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Метою **другого** (комунікативно-діяльнісного) етапу було стимулювання учнів до діалогічного спілкування на уроках української мови та інтегрованих уроках. Учні учили об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдності в мікродіалоги до запропонованих навчальних комунікативних ситуацій і текстів малих фольклорних жанрів. Зауважимо, що на цьому етапі формували в учнів елементарні знання про структуру діалогічного висловлювання.

На другому етапі експериментального навчання формували вміння учнів продукувати діалогічні єдності різних видів і вміння будувати діалоги різних функціональних типів на запропоновані навчальні комунікативні

ситуації. Було розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ і ситуацій, які формували вміння дітей задавати запитання та знайомили учнів із мікродіалогом, вербальними та невербальними засобами мовлення.

Для формування в учнів уміння формулювати запитання було запропоновано технологію «Ромашка Блума» (рис. 2.2), яка складається з шести пелюсток, кожна з яких містить певний тип запитання; шість пелюсток – шість запитань: прості, уточнювальні, творчі, інтерпретаційні, оцінювальні, практичні запитання. Проілюструємо прикладом.

Завдання «Ромашка Блума»

Мета: формування вміння складати різні типи запитань.

Хід виконання. Учитель пропонує учням по чергово давати відповіді на запитання, знаходячи їх у фольклорних творах.

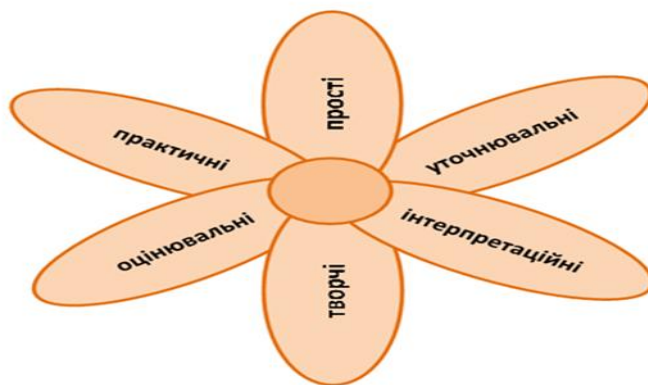


Рис. 2.2. «Ромашка Блума»

1. Прості запитання (Що? Коли? Де? Як?).

Наприклад: «Забавлянки»: Про що йдеться у забавлянках? Коли ви використовуєте забавлянки?

2. Уточнювальні запитання (Як я зрозумів). Наприклад: «Лічилки»: Як ви розумієте лічилки? Які лічилки ви знаєте?

3. Інтерпретаційні запитання (Чому?). Наприклад: «Загадки»: Чому ви любите відгадувати загадки?

4. Творчі запитання (із часткою «б»). Наприклад: «Легенди»: Щоб змінилося б у світі, якби люди не розповідали легенди? Що змінилося б у світі, якби всі люди на планеті вірили у легенди?

5. Оцінювальні запитання (порівнювання). Наприклад: «Прислів'я та приказки»: Які прислів'я і приказки вам найбільше до вподоби?

6. Практичні запитання (Як ми можемо). Наприклад: «Казки»: Яку українську казку ви знаєте? Як би ви були на місці героя казки? Розкажіть, які жартівливі казки ви знаєте?

Навчаючи учнів функціональних типів діалогу, використовували технологію «Фішбоун» («Рибна кістка» або «Скелет риби») (рис. 2.3). На кожен тип діалогу (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення) пропонувався рисунок у вигляді скелету риби, який представлений був у вигляді голови, хвоста, верхніх і нижніх кісток. Основною ланкою була основна кістка або хребет риби. Голова – проблема, запитання або тема, які потребують аналізу. Верхні кістки – на них фіксуються основні поняття теми, причини, які призвели до проблеми. Нижні кінцівки – факти, що підтверджують наявність сформованих причин, або зміст понять, які зображено на схемі. Хвіст – відповідь на запитання, висновки, узагальнення.

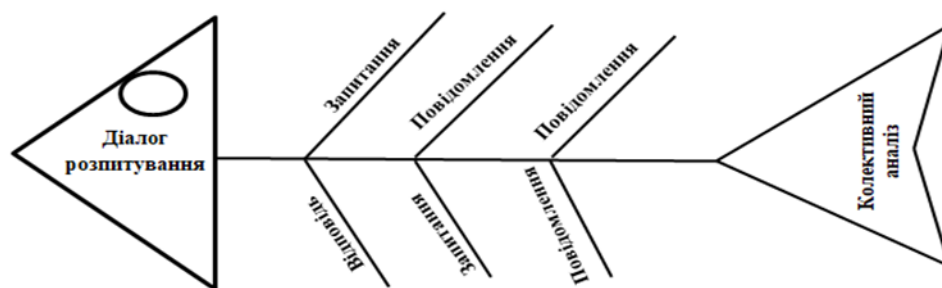


Рис 2.3. «Фішбоун»

Проілюструємо прикладом такий функціональний тип діалогу, як діалог-домовленість.

Завдання «Фішбоун»

Мета: формувати вміння складати діалог-домовленість.

Хід виконання. Учитель пропонує учням за схемою побудувати діалог-домовленість, використовуючи уривки з казок «Лисичка і журавель», «Їжак та заєць», «Лисиця та рак».

Для формування в учнів уміння об'єднувати діалогічні єдності в мікродіалоги було запропоновано вправу «Кубування», де кожна частина куба містила завдання до казки «Колобок»: «Об'єднай це...», «Порівняй це...», «Встановіть асоціацію...», «Проаналізуй це...», «Придумай це...», «За» і «проти». Проілюструємо прикладом.

Завдання «Встановіть асоціацію»

Хід виконання. Учитель пропонує дітям прочитати казку у ролях, поміркувавши спочатку, яким тоном вони будуть промовляти слова кожного персонажа. Проілюструємо прикладом.

Учитель: – Як ти, Назарчику, будеш озвучувати слова Колобка?

Назарчик: – Весело і хвалькувато!

Учитель: – Так, вірно. А як ти, Марічко, будеш озвучувати слова зайчика?

Марічка: – Тоненьким і тихеньким голосом, бо він маленький і беззахисний.

Учитель: – А як ви, Олежику і Миколко, будете озвучувати слова вовка та ведмедя?

Олежик і Миколка: – Голосно, трішки грізно, бо вони великі та страшні.

Учитель: – А ти, Оленко, як озвучиш слова лисички?

Оленка: – Хитренько!

Завдання «Придумай це ...»

Хід виконання. Дітям пропонується розділитися на пари та придумати щасливий кінець казки. Проілюструємо прикладом.

Оленка (Лисичка):

– Ой, це ти, Колобок. Який ти запашний, кругленький, напевно смачний і співаєш ти так гарно. Сядь мені на носик і заспівай голосніше.

Віталик (Колобок): співає пісеньку.

Оленка (Лисичка):

– А-а-м, А-а-м! Ой лишенько. Що це за Колобок? Чому ти такий твердий, гіркий та черствий? Тьфу-тьфу, поганий!

Віталик (Колобок):

– Так тобі й треба. Це мене баба з дідом таким несмачним спекли. І завдяки їм я залишився живим. Поkochуся собі я до них!

На цьому етапі учням було запропоновано три завдання, у межах яких вони мали виявити застарілі слова в українській казці, пояснити значення цих слів, скласти речення із використанням цих слів та об'єднати їх у мікродіалоги.

Проілюструємо прикладом.

Завдання 1. «Старовинне слово»

Мета: ознайомити молодших школярів із застарілою українською лексикою.

Хід виконання: Учням запропоновано прослухати українську казку «Калиточка» та відшукати в ній застарілі слова. По завершенні прослуховування казки діти інтерактивним методом «мікрофон» озвучували слова (*залигав, воза, калиточка, валка, перевіз, маж, одібрали*) та висловлювали свої думки щодо їх значення.

Завдання 2. «Порушена послідовність»

Мета: збагатити знання учнів застарілими українськими словами.

Хід виконання: Учні виконували завдання, відшукуючи правильне визначення до поданих слів у правій частині таблиці, за допомогою інтерактивної дошки. Діти обмінювалися думками та складали мікродіалоги.

Проілюструємо прикладом.

Застарілі українські слова	Їхнє значення
Віз	Надівати вірьовку на роги корові або волів.
Залигати	Засіб пересування на чотирьох колесах з кінною або воловою тягою здебільшого для перевезення вантажів.
Калиточка	У чумаків валка складалася з батових. У кожній батовій було по 5 возів.
Валка	Торбина для грошей; гаманець.
Перевіз	Чумацький віз.
Маж	Місце, де переправляються через водну перепону.

Завдання 3. «Знаю/Хочу»

Мета: вчити будувати мікродіалоги та працювати в групах.

Хід виконання: Учнів ділять на групи, у яких вони, використовуючи запропоновані слова, повинні скласти речення та об'єднати їх у мікродіалоги. По завершенні виконання завдання кожна група репрезентує свої мікродіалоги, які містять застарілі українські слова. Проілюструємо прикладом роботу учнів у групах.

Група 1.

- Оленка в нашому класі має красиву калиточку.
- Хто ще із вас має таку саму красиву калиточку? – запитує Михайлик.
- Я! – Вигукує Оксанка.

Група 2.

- Мій дідусь возив мене на возі, коли я була в нього на гостинах, – говорить Маринка.
- Так, у мого дідуса також є віз, проте він мене не возить, – відповів Максим.

Для формування вмінь учнів вести мікродіалог було використано «бесіди» з персонажами казок. Такі вправи проводили після прочитання казки, доки були «свіжими» враження дітей. Проілюструємо прикладом.

Мовленнєва гра «Придумай розмову казкових героїв»

Мета: вчити учнів створювати мікродіалоги певного функціонального типу.

Приклади розповідей учнів.

Тарас (Журавель): – Привіт, Лисичко!

Лисичка (Оксана): – Привіт!

Тарас: – Я прийшов до тебе в гості.

Оксана: – Якби я могла, то пригостила б тебе найсмачнішою кашкою або борщиком!

Тарас: – Я знаю, що ти хочеш мене обхитрувати. Краще приходь до мене ти.

Оксана: – Ні, я з тобою не буду товаришувати.

На другому (комунікативно-діяльнісному) етапі експериментального навчання з учнями було проведено інтегровані уроки з рідної мови та літературного читання. Метою таких уроків було стимулювання учнів до діалогічного спілкування; ознайомлення учнів із поняттями «діалог», «діалогічна єдність», «типи діалогу»; стимулювання учнів до вивчення усної народної творчості, а саме: потішок, лічилок, загадок, прислів'їв та приказок, казок, легенд. Наводимо фрагмент такого уроку.

Тема «Твори усної народної творчості – малі фольклорні форми»

Мета: розширити уявлення учнів про малі фольклорні форми української народної творчості; виховувати інтерес до українського фольклору.

1. Вступна бесіда. У процесі бесіди вчитель з'ясовував, чи пам'ятають учні, що таке малі жанри усної народної творчості. Для цього він засобом інтерактивної дошки зображує квітку, у центрі якої прописано види усної народної творчості. Запитання до класу:

- А чи ми вже з вами раніше вивчали цей розділ?
- Давайте пригадаємо, що означає поняття «усна народна творчість»?
- Чим вона відрізняється від інших видів творчості?
- Хто пише твори усної народної творчості?

По завершенні обговорення вчитель звертає увагу учнів на пронумеровані цифрами пелюстки квітки. Кожний номер відповідає певним категоріям, за якими учні перевірятимуть раніше набуті знання.

1-ша пелюстка приховує «Загадки».

Навесні білим цвітом,

А восени – червоним плодом

.....(калина).

Із квіток мед вона збирає

І у вулику ховає.

Кружляє цілий день мала

Здогадались, хто вона?

(бджола).

2-га пелюстка приховує «Прислів'я та приказки». Прочитай народний вислів та поясни його.

Спершу слово зваж, а потім скажи.

Не радій чужому горю.

На злодієві шапка горить.

Не одежа красить людину, а добрі справи.

Хто спішить, той людей смішить.

Зробив діло, гуляй сміло.

Друзі пізнаються в біді.

Без труда нема плода.

3-тя пелюстка приховує категорію «Лічилки». Діти стають у коло, а вчитель починає лічити, той, на кому закінчиться лічилка, продовжує лічити наступною лічилкою:

«Раз, два, три, чотири,

Козі дзвоника вчепили.

Коза бігає, кричить,

Просить дзвоник відчепить».

.....

«Еники-беники їли вареники.

Еники-беники, квас:

вийшов маленький Тарас».

.....

«Ходить бусол по болоту

просить хлопців на роботу.

Хлопці кажуть: Не піду!

Бусол каже: Заплачу».

4-та пелюстка приховує категорію «Мирилки». Учні об'єднувалися в пари і промовляли їх.

«Мир-миром!

Пирого з сиром,

Варенички в маслі,

Ми дружечки красні

Помирімося!»

.....

«Битися – не билися,

Трохи посварилися,

Потім посміялися,

Друзями zostалися».

5-та пелюстка приховує категорію «Прикмети». Учителю пропонує учням знайти половинки, які загубились, і скласти прикмету.

Якщо з берези тече багато соку,... (літо буде дощове).

Ворони каркають – ... (на погану погоду).

Літо з дощами – ... (осінь з грибами).

Багато снігу – ... (багато хліба).

По завершенні опрацювання пелюсток квітки вчитель пропонує учням створити власну скарбничку усної народної творчості за категоріями.

Проілюструємо фрагмент інтегрованого уроку «Виступ казкових героїв».

Хід уроку.

Учитель пропонується молодшим школярам уявити, що в них на уроці української мови та читання проходить конференція із захисту прав казкових героїв. На конференцію зібралися найулюбленіші казкові персонажі. Кожен учень може виступити від імені свого улюбленого персонажа за «казковою трибуною». Важливо у виступі показати мімікою, жестами характерні особливості того чи того казкового героя (Змія-Горинича, Царівни-Несміяни, Баби-Яги, Котигорошка та ін.).

Учні обирають собі роль казкового героя із знайомих їм казок, об'єднуються у трійки для демонстрації обраної казки.

Після кожного виступу учні аналізували покази, визначали кращі виступи та виділяли дітей, які найточніше розкрили характер і настрій обраного казкового героя.

У ході інших уроків використовувалися дидактичні ігри. Наприклад, *гра «Хто кращий знавець прислів'їв»*.

Мета: активізувати використання прислів'їв у мовленні дітей.

Хід виконання:

Перше завдання. Учитель започатковує прислів'я, учні повинні його продовжити. Наприклад, учитель каже «Землю красить сонце...». Учень продовжує: «...а людину – праця». Той, хто правильно продовжив прислів'я, отримував один бал. Виграє той, хто набрав найбільшу кількість балів.

Друге завдання. Учні двох команд повинні назвати прислів'я до запропонованої теми. Виграє та команда, яка пригадає більше прислів'їв. Наприклад, першій команді треба було назвати прислів'я до теми «Праця», другій – до теми «Зима».

Третє завдання. Скласти прислів'я із запропонованих учителем слів.

1. Дерево, на, як, дивись, родить, а, людину, на, як, робить. (На дерево дивись, як родить, а на людину, як робить).

2. Дружись, добрим, з, стережись, а, лихих. (З добрим дружись, а лихих стережись).

3. Лисиця, доки, вовкові, не служила, кожуха, позбулась. (Служила лисиця вовкові, доки кожуха не позбулася).

4. Приятеля, знайти, ніж, легше, зберегти. (Приятеля легше знайти, ніж зберегти).

5. Гроші, купиш, не, за, розуму. (За гроші розуму не купиш).

6. Віслук, коня, не, з, буде. (З віслюка коня не буде).

На цьому етапі провідною педагогічною умовою була наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Метою **третього** (комунікативно-творчого) етапу було самостійне використання учнями українського фольклору у власному усному діалогічному мовленні. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної освітньо-мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування із використанням українського фольклору, самостійне складання учнями діалогів із використанням фольклорних творів.

Учні залучалися до роботи в проєкті «Фольклорна скриня», тематика якого була розроблена за онлайн-сервісом LearningApps.org. Молодші школярі брали участь у різноманітних іграх («Знайди пару», «Вікторина», «Відгадай» та ін.) та виконували вправи («Хто кого?», «Створення казки за початком» та ін.). Проілюструємо прикладом.

Гра «Знайди пару»

Хід виконання. Учням було запропоновано гру «Знайди пару» з улюблених казок («Рукавичка», «Летючий корабель», «Івасик-Телесик», «Коза-Дереза») за допомогою SMARTBoard на сайті: <https://cutt.ly/pkcSCXk>. Учні називали по два зображення, які відповідали одній казці, після показу пари автоматично зникали з дошки. Гра закінчувалася, коли були надані всі правильні відповіді. По завершенні гри учні ділилися враженнями, складали сюжети обраних казок і розігравали їх у парах.

Гра «Вікторина»

Хід виконання. Учням було запропоновано прочитати загадки та обрати правильну відповідь за SMARTBoard на сайті: <https://cutt.ly/2kcBjW3>. Після виконання ігрового завдання учні об'єднувалися в групи та складали власні загадки.

Гра «Відгадай»

Хід виконання. Учитель засобом SMARTBoard на сайті: <https://cutt.ly/jkc2f95> демонстрував уривки прислів'їв і приказок, діти повинні були відшукати їх кінцівки. По завершенні гри учні обговорювали прислів'я і приказки з учителем.

На цьому етапі було запропоновано і впроваджено низку вправ. Проілюструємо прикладом.

Вправа 1. «Ворона-каркароно»

Хід виконання: Гра починається з бесіди з теми: «Українські скоромовки». Діти пригадують текст знайомих скоромовок у діалогічній формі і відтворюють їх колективно, кожний рядок промовляє інша дитина.

Марічка: – Де, вороно–каркароно, ти була?

Іванко: – Що, вороно–каркароно, принесла?

Оленка: – Покружляла, покружляла я вгорі.

Степанко: – Горобців порозганяла у дворі.

Назарчик: – Стріла півня – розбишаку, пісняра.

Іринка: – І чкурнула, дременула із двора.

Вправа 2. «Створення казки за початком»

Наводимо фрагмент з теми «Малі жанри усної народної творчості».

Мета: збагатити уявлення дітей про малі форми усної народної творчості, навчати виділяти в них головний зміст, вживати у власному мовленні прислів'я та приказки, розвивати мовлення, пам'ять, увагу; виховувати інтерес до українського фольклору.

Обладнання. Картки із завданнями для учнів, роздатковий матеріал.

Хід уроку: Сьогодні ми здійснимо подорож у часі. Українська мова багата різними жанрами усної народної творчості. Усі ці надбання нашого народу невичерпні, цілющі немов джерельна вода. А поїдемо ми сьогодні на казковому транспорті. Відгадайте, що це.

«Це не лайнер, не ракета,
Старовинна давня штучка.
Сів, летиш довкіл планети
Чудесам й казкам назустріч». (Килим-літак).
Робота в групах.

Дітей об'єднують у 5 груп. Кожна група має свою назву: «Скоромовки»; «Загадки»; «Приказки і прислів'я»; «Пісні»; «Лічилки».

На дошці записано правила гри. Учитель пропонує розглянути в групах правила роботи, які записані на дошці:

- Працювати так, щоб нікому не заважати;
- Керівник групи зачитує завдання;
- Презентує роботу керівник групи;
- Вислуховувати думку кожного члена групи;
- Дотримуватись відведеного часу;
- Дотримуватися правила піднятої руки.

Кожна група отримує завдання.

Перша група «Скоромовки»

Учням пропонують завершити зміст скоромовки.

«Хитру сороку спіймати морока,
А на сорок сорок –...» (сорок морок).

«Бабин біб розцвів у дощ,
Буде бабі біб у ...» (борщ).

Також учням пропонували придумати власні скоромовки.

Друга група «Загадки»

Завдання. Відгадайте загадки. Зі слів відгадок складіть твір-мініатюру.

«Всі його люблять, всі його чекають,

А хто подивиться – кожен скривиться». (Сонце).

«Рукавом махнув – дерева нагнув». (Вітер).

Третя група «Приказки і прислів'я»

Завдання. Впишіть слова, яких не вистачає. Поясніть зміст прислів'їв.

«Пташка красна своїм пір'ям, а ... – знанням».

«Зробив діло –... сміло».

«Краще синиця в жмені, ніж журавель в ...».

Четверта група «Пісні»

Завдання. Закінчіть пісеньку.

«Іди, іди, дощику ...»

«Печу, печу хлібчик ...»

«Вийди, вийди, сонечко, ...»

П'ята група «Лічилки»

Завдання. Учням пропонують вивчити лічилку:

«У зеленому садку,

Сидить котик в холодку.

Лапкою чеше вуса,

Язичком лиже пузо.

Хвостиком – круть-верть,

Сіру мишку – хап!»

На роботу відводиться 5 хвилин.

Презентація робіт.

Під час відповідей учні будують асоціативний куш.

Група «Скоромовки»

– Назвіть жанри творів, які ви послухали?

– Для чого потрібно знати скоромовки?

Група «Загадки»

– Знайдіть слова, які римуються.

– Навіщо нам знати загадки?

Група «Лічилки»

- Які лічилки ви знаєте?
- Коли ви їх використовуєте?
- У які ігри ви граєте?

Група «Приказки і прислів'я»

- Чи розумієте ви зміст прислів'їв?
- На вашу думку, для чого потрібні прислів'я і приказки?

Група «Пісні»

– Назвіть пісні, які ви знаєте? (щедрівки, колядки, веснянки, заклички, обрядові, колискові).

- Чи потрібні і для чого вони потрібні людям?

5. Робота з додатковим матеріалом.

Перше завдання. Учням пропонують послухати небилицю «Був собі Іван-сміхован...» та відповісти на запитання: Що в ній є неможливим і чому?

Друге завдання. Учням пропонують відтворити забавлянку «Киця Мура, де ти була?» вставляючи свої запитання та відповіді.

Третє завдання передбачало інсценізацію смішинки, де учні пропонували свої варіанти запитань і відповідей.

6. Підсумок уроку.

На цьому етапі з учнями організовували театр «Пантоніми», у якому його учасники мімікою, жестами, рухами зображували героїв знайомих фольклорних творів, інші – глядачі – відгадували та оцінювали, кому вдалося найкраще виконати завдання з відтворення образів (немовними засобами виразності).

На третьому етапі дослідження була використана цифрова технологія «Інтерактивний плакат». Учням пропонувалася віртуальна екскурсія «Сторінками улюблених фольклорних творів», яка складалася з тем: «Казки», «Примовки», «Заклички», «Скормовки», «Лічилки», «Колисанки», «Забавлянки», «Веселинки», «Прислів'я та приказки»). Дітей поділили на групи, у яких вони повинні були скласти діалоги, використовуючи запропоновані теми до ілюстрацій фольклорних творів, які з'являлися на

плакаті. Під час відтворення учнями діалогів звертали увагу на передавання емоцій героїв засобами виразності (вербальними та невербальними).

Відповідно до другої педагогічної умови (залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування) молодшим школярам пропонувалося розробити проєкт «Фольклорна скриня» за такою тематикою: «Українські казки», «Українські прислів'я та приказки», «Народний календар», «Кошик увічливих слів».

Хід виконання: Учням було запропоновано стати маленькими дослідниками українського фольклору та вирушити в пошукову роботу, яка складалася з двох етапів. Спочатку всі учасники були розподілені на підгрупи, кожна з яких отримувала назву відповідно до напрямку її роботи. Перша група – «Українські казки» (збирала та записувала українські народні казки про людей і тварин та аналізувала їхній зміст); друга група – «Українські прислів'я та приказки» (збирала різноманітні прислів'я і приказки та розподіляла їх у групи); третя група – «Народний календар» (проводила пошукову роботу щодо обрядів святкування релігійних свят); четверта група – «Кошик ввічливих слів» (добирала слова вітання, побажання, звертання, прохання, подяки, вибачення, прощання, відмови, підтвердження). Кожна група обирала свого капітана.

Після цього молодші школярі розробляли план своєї діяльності, враховуючи такі позиції: «До кого можу звернутися за порадою», «Яку літературу мені слід прочитати», «До кого можу звернутися за інформацією», «На чию допомогу я можу розраховувати». Проєкт тривав упродовж трьох тижнів. Діти працювали самостійно в позаурочний час, планували етапи діяльності, додержувалися складеного плану.

На презентацію проєкту було виділено урок. Кожна група подавала інформацію за своєю темою. Учні обговорювали теми проєкту та найкращих його виконавців.

На другому етапі проєкту учням було запропоновано скласти власну казку (про взаємодію людей із тваринами) та розіграти її у діалозі,

використовуючи різноманітні прислів'я і приказки, пори року, свята, звичаї, традиції українського народу, добираючи необхідні слова мовленнєвого етикету. Після проведення підготовчої роботи кожна група розігрувала складену казку та озвучувала її у діалогах. Учитель та учні аналізували й оцінювали вдалість казок, що були подані кожною групою.

Відзначимо, що на третьому етапі експериментального дослідження реалізовувались усі визначені нами педагогічні умови: забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору

Для перевірки ефективності моделі та експериментальної методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, які виконувалися під час констатувального етапу за критеріями (когнітивний, комунікативно-продуктивний, комунікативно-креативний).

Метою першого контрольного зрізу було визначити рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за показниками когнітивного критерію.

Для цього, як і під час констатувального зрізу, використовувалися різні види контрольних завдань: картки із зображенням фантастичних героїв казок, різні види текстових казок, дитячий фольклор (лічилки, примовки, заклички, забавлянки, колискові, утішки тощо). Зауважимо, що при відборі завдань брали до уваги типологію помилок і недоліків діалогічного мовлення молодших школярів, які були виявленні під час констатувального зрізу.

Порівняльні дані рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за когнітивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.6 та рисунку 2.4.

Таблиця 2.6

Порівняльні дані рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за когнітивним критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний	ЕГ	7,7	19,8	30	42,5
	КГ	7,9	20,3	29,1	42,7
Прикінцевий	ЕГ	20,5	37	21,2	21,3
	КГ	12,7	24,6	30,4	32,3

Як видно з таблиці, значно підвищився рівень обізнаності дітей зі структурою та видами діалогу, малими фольклорними жанрами і казками, вербальними та невербальними засобами спілкування і формулами українського мовленнєвого етикету за когнітивним критерієм в експериментальній групі. Високого рівня досягли 20,5% учнів (до навчання було 7,7%). На достатньому рівні було 19,8% учнів, після експериментального навчання – 37%. На задовільному рівні залишилося 21,2% учнів (було 30%). Низький рівень засвідчили лише 21,3% учнів (було 42,5%). У контрольній групі на прикінцевому етапі відбулися незначні позитивні зміни. Так, 12,7% молодших школярів досягли високого рівня (було 7,9%); достатній рівень був властивий 24,6% учнів (було 20,3%). Більшість школярів продемонстрували задовільний рівень – 30,4% (було 29,1%) та низький рівень – 32,3% (було 42,7%).

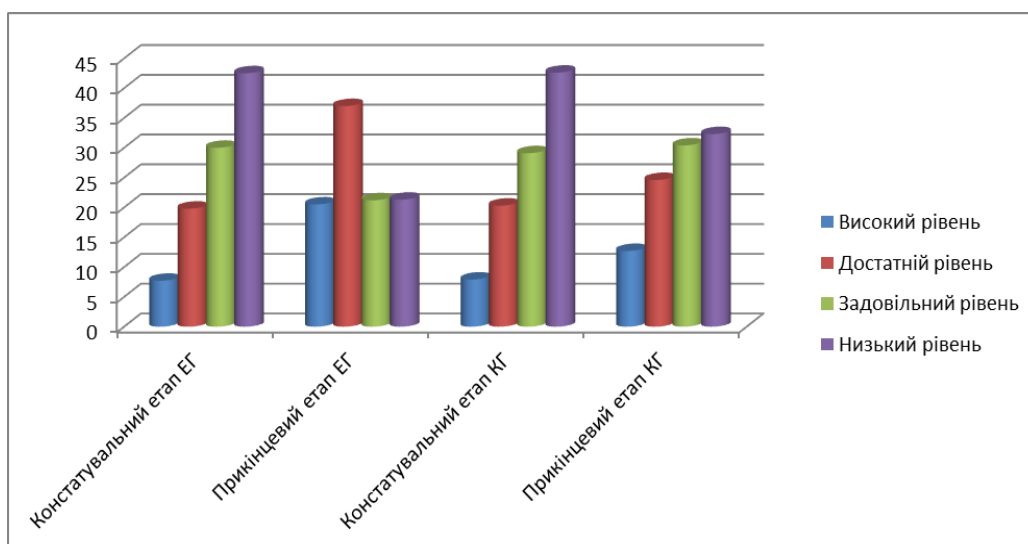


Рис. 2.4. Динаміка рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за когнітивним критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))

Отже, на констатувальному етапі експерименту різниця між рівнями знань, умінь і навичок молодших школярів в ЕГ та КГ була незначною, після завершення експериментального навчання розбіжності в рівнях знань, умінь і навичок учнів ЕГ та КГ стали суттєвими. Результати виконання завдань учнями ЕГ на прикінцевому зрізі засвідчили помітні зміни у відповідях молодших школярів. Так, учні початкової школи змогли справитися зі структурою та видами діалогу. З незначними помилками молодші школярі виконали завдання на обізнаність із малими фольклорними формами, казками, продемонстрували знання вербальних і невербальних засобів спілкування і формул українського мовленнєвого етикету. В ЕГ учні після навчання виявили ціннісні орієнтації до власного діалогічного мовлення засобами українського фольклору. Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість молодших школярів, які успішно використовували свої знання для розвитку діалогічного мовлення засобами українського фольклору (див. рис. 2.4).

Метою другого контрольного зрізу було виявити рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за показниками комунікативно-продуктивного критерію.

Порівняльні результати сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за комунікативно-продуктивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Порівняльні дані рівнів сформованості діалогічної компетентності
молодших школярів засобами українського фольклору за
комунікативно-продуктивним критерієм
(констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний	ЕГ	7,4	19,7	31,9	41
	КГ	8,1	21,9	30,1	39,9
Прикінцевий	ЕГ	20,7	31,2	20,1	28
	КГ	12,5	25,4	26,5	35,6

Як засвідчує таблиця, в експериментальній групі кількість учнів, які на високому рівні виявили вміння вести діалог, трилог, полілог, будувати різні типи діалогу та користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності в експериментальній групі зросла до 20,7% (було 7,4%); на достатньому рівні таких учнів стало 31,2% (було – 19,7%). Задовільний рівень засвідчили 20,1% учнів (було 31,9%), а низький – 28% учнів (було 41%).

Зміни, що відбулися в контрольній групі були не такими значними. Так, високий рівень засвідчили 12,5% учнів початкової школи (на констатувальному зрізі цей показник становив 8,1%). Кількість учнів, що

продемонстрували достатній рівень сформованості діалогічного мовлення на прикінцевому етапі зросла до 25,4% (на констатувальному таких було 21,9%). Задовільний рівень був виявлений на констатувальному зрізі у 30,1% учнів, на прикінцевому – у 26,5%. Низький рівень скоротився з 39,9% до 35,6%.

Як бачимо, за результатами навчання в ЕГ було досягнуто значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за комунікативно-продуктивним критерієм (див. рис. 2.5).

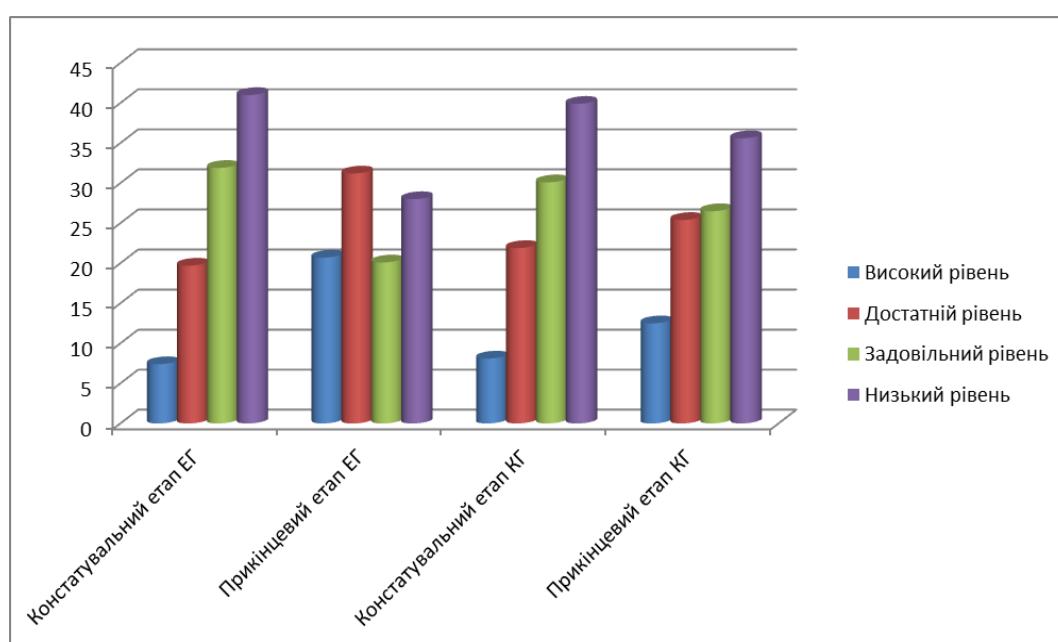


Рис. 2.5. Динаміка рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за комунікативно-продуктивним критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))

Порівняльні результати сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за комунікативно-креативним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Порівняльні дані рівнів сформованості діалогічної компетентності
молодших школярів засобами українського фольклору за
комунікативно-креативним критерієм
(констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний	ЕГ	8,9	21,9	31,3	37,9
	КГ	8,9	20,2	31,6	39,3
Прикінцевий	ЕГ	22,6	35,4	17,7	24,3
	КГ	14,2	24,6	28,3	32,9

Як бачимо, за комунікативно-креативним критерієм в експериментальній групі кількість учнів початкової школи, що досягнули високого рівня, склала 22,6% (було 8,9%); достатнього рівня досягнуло 35,4% учнів (було 21,9%). Задовільний рівень на прикінцевому зрізі продемонстрували 17,7% учнів (на констатувальному зрізі таких було 31,3%). Низький рівень зберігся у 24,3% учасників ЕГ (було 37,9%).

У контрольній групі кількісні показники змінилися несуттєво. Так, лише 14,2% молодших школярів досягли високого рівня (було 8,9%). Достатній рівень виявили на прикінцевому зрізі у 24,6% учасників КГ (було 20,2%). Задовільний рівень був зафіксований у 28,3% (на констатувальному зрізі цей показник становив 31,6%). У значної кількості молодших школярів зберігся низький рівень, який на констатувальному зрізі становив 39,3%, а на прикінцевому скоротився лише до 32,9% (див. рис. 2.6).

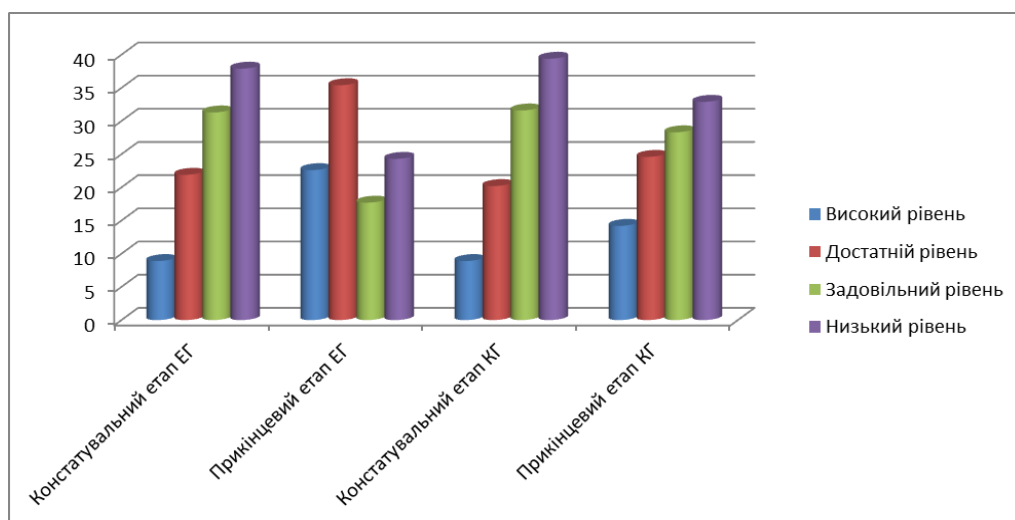


Рис. 2.6. Динаміка рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за комунікативно-креативним критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))

Результати рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору за визначеними критеріями на прикінцевому етапі подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Порівняльні дані сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору (прикінцевий етап (у%))

Рівні	Групи	Критерії			χ
		K1	K2	K3	
Високий рівень	ЕГ	20,5	20,7	22,6	21,3
	КГ	12,7	12,5	14,2	13,1
Достатній рівень	ЕГ	37	31,2	35,4	34,5
	КГ	24,6	25,4	24,6	24,9
Задовільний рівень	ЕГ	21,2	20,1	17,7	19,7
	КГ	30,4	26,5	28,3	28,4
Низький рівень	ЕГ	21,3	28	24,3	24,5
	КГ	32,3	35,6	32,9	33,6

Умовні скорочення:

К1 – когнітивний критерій;

К2 – комунікативно-продуктивний критерій;

К3 – комунікативно-креативний критерій;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать дані таблиці, високого рівня сформованості діалогічної компетентності засобами українського фольклору після проведення експерименту досягли 21,3% молодших школярів ЕГ та 13,1% КГ. Достатній рівень було виявлено у 34,5% учнів ЕГ та у 24,9% учнів КГ. Задовільний рівень продемонструвало 19,7% учнів в ЕГ та 28,4% – у КГ. Як бачимо, низький рівень сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору виявлено на прикінцевому етапі у 24,5% учнів ЕГ та 33,6% учнів у КГ.

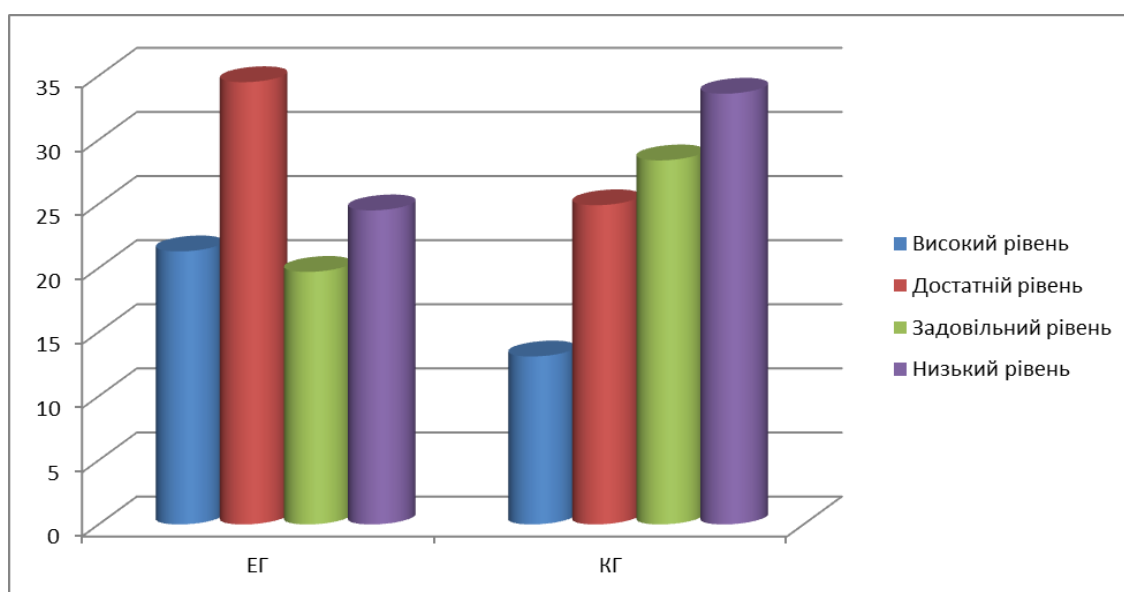


Рис. 2.7. Рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору на прикінцевому етапі експерименту (за χ – середньоарифметичне значення, у%)

З рисунка 2.7 чітко видно різницю у середньоарифметичному значенні рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору в експериментальній і контрольній групах на прикінцевому етапі дослідження.

Порівняльні дані загальних рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору подано в таблиці 2.10. та рисунку 2.8.

Таблиця 2.10

Порівняльні дані сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору (у %)

Групи	Рівні							
	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	до	після	до	після	до	після	до	після
ЕГ	8	21,3	20,4	34,5	31,1	19,7	40,5	24,5
КГ	8,3	13,1	20,8	24,9	30,3	28,4	40,6	33,6

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість молодших школярів, діалогічна компетентність яких була сформована на високому рівні, в ЕГ зросла до 21,3% (було 8%). Достатній рівень продемонстрували 34,5% учнів (було 20,4%). Знизилася кількість учнів початкової школи, що володіли діалогічною компетентністю на задовільному рівні (з 31,1% до 19,7%). Таку саму тенденцію спостерігаємо і щодо кількості учнів, для яких був характерний низький рівень, їх кількість скоротилася з 40,5% до 24,5%.

У контрольній групі також відбулися незначні позитивні зміни. Так, кількість молодших школярів, що оволоділи діалогічною компетентністю на високому рівні, збільшилася до 13,1% (було 8,3%). Достатнього рівня досягнули 24,9% учнів (було 20,8%). Показники задовільного рівня скоротилася з 30,3% до 28,4%. Що стосується кількості молодших школярів,

що засвідчили низький рівень, то тут дані змінилися таким чином: спостерігається незначне скорочення з 40,6% до 33,6%.

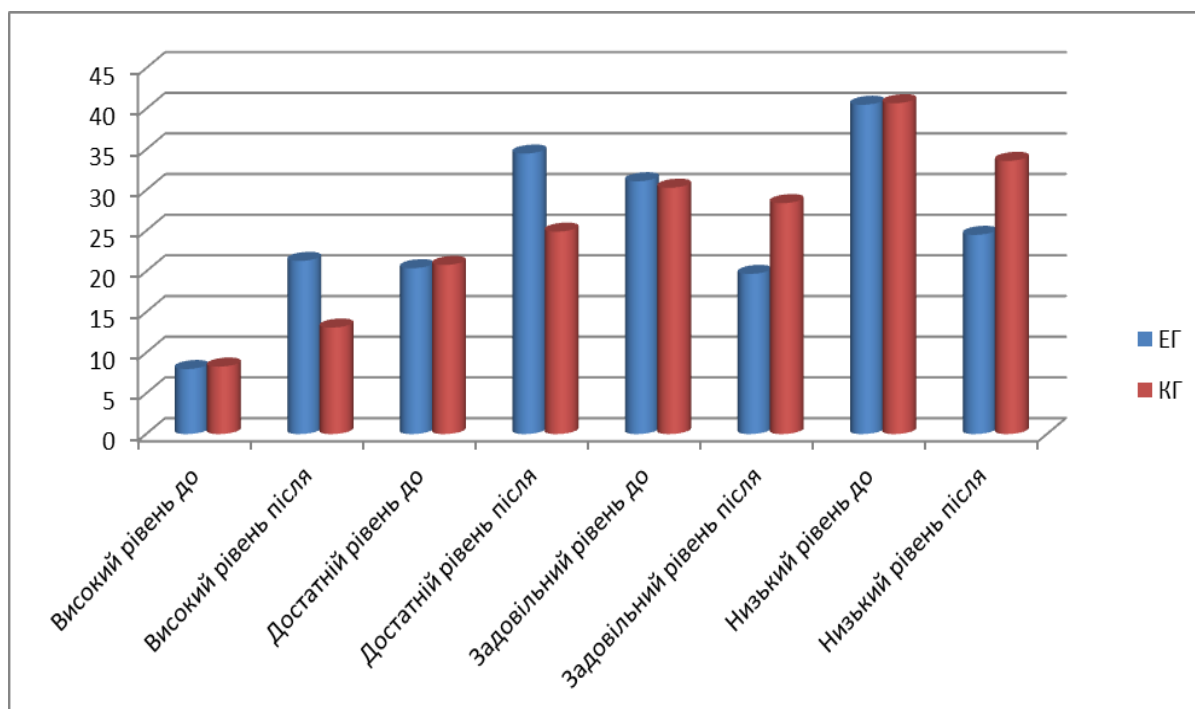


Рис. 2.8. Динаміка рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору експериментальної та контрольної групи (за χ – середньоарифметичне значенням, у %)

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. За результатами виконання завдань на прикінцевому зрізі пересвідчуємося в тому, що відповіді молодших школярів були більш повними та правильними.

Для визначення якісного результату сформованості рівнів діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору було проведено аналіз залежностей рівнів знань за результатами їх навчання. Перевіряли статистичну гіпотезу про рівність функцій розподілу відповідних вибірок в ЕГ і КГ до і після застосування експериментальної методики, скористалися критерієм χ^2 (англ. Chi-Square – Хі-квадрат) Пірсона.

Перевірятимемо нульову гіпотезу H_0 про те, що розподіл показників однаковий, та альтернативну про те, що розподіл показників різний. Якщо гіпотеза H_0 не відкидається, то це свідчить про однакову структуру двох вибірок.

Для перевірки цієї гіпотези про закон розподілу використаємо критерій Пірсона. Нагадаємо, що застосування критерію Пірсона полягає в тому, що ми обчислюємо суму:

$$\sum_{j=1}^k \frac{(O_j - E_j)^2}{E_j},$$

де O_j – спостережувані значення (результати експериментальної групи), E_j – очікувані значення (результати контрольної групи), k – кількість інтервалів групування статистичної вибірки (результатів навчання учнів).

Якщо отримана статистика перевищує квантиль розподілу χ^2 заданого рівня значимості з $k - 1$ ступенями вільності, то гіпотеза H_0 відкидається. А якщо ні, то гіпотеза приймається на заданому рівні значимості.

Перейдемо до безпосереднього аналізу показників за допомогою програмного комплексу Statistica.

Результати відображені у представлених нижче таблицях (див. таблиці 2.11, 2.12, 2.13, 2.14).

Результати аналізу за критерієм Пірсона оцінок експериментальної та контрольної груп до навчання показують, що гіпотезу H_0 потрібно приймати, оскільки значення розподілу χ^2 з 3-ома ступенями вільності при $p = 0,99$ дорівнює 0,115, що перевищує нашу отриману суму. Тобто рівень знань до початку навчання у експериментальній та контрольній групі практично однакові (див. таблицю 2.11).

Таблиця 2.11

Виявлення відмінностей у рівнях сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору в експериментальній та контрольній групах на констатувальному етапі

	Observed vs. Expected Frequencies (Data) Chi-Square = 0,0399041 df = 3 p < 0,997905			
	O	E	O-E	(O-E)^2/E
високий рівень	8,0	8,3	-0,300000	0,010843
достатній рівень	20,4	20,8	-0,400000	0,007692
задовільний рівень	31,1	30,3	0,800000	0,021122
низький рівень	40,5	40,6	-0,100000	0,000246
сума	100	100		0,0399041

В той же час результати аналогічного аналізу експериментальної та контрольної груп після навчання показують, що гіпотеза H_0 відкидається. Тобто рівень знань після навчання у експериментальній та контрольній групі різні. Отже ефективність навчання у експериментальній групі значно вищі, оскільки розподіл оцінок змінився (див. таблицю 2.12).

Таблиця 2.12

Виявлення відмінностей у рівнях сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору в експериментальній групі на констатувальному та прикінцевому етапах

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Data) Chi-Square = 13,96375 df = 3 p < 0,002955			
	O	E	O-E	(O-E)^2/E
високий рівень	21,3000	13,1000	8,20000	5,13282
достатній рівень	34,5000	24,9000	9,60000	3,70120
задовільний рівень	19,7000	28,4000	-8,70000	2,66514
низький рівень	24,5000	33,6000	-9,10000	2,46458
сума	100	100		13,96375

В той же час аналіз в межах окремих груп дають наступні результати (див. таблицю 2.13 та 2.14).

Таблиця 2.13

Виявлення відмінностей у рівнях сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору в контрольній групі на констатувальному та прикінцевому етапах

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Data2) Chi-Square = 31,11324 df = 3 p < ,000001			
	O	E	O-E	(O-E)^2/E
високий рівень	8,0000	21,3000	-13,3000	8,30469
достатній рівень	20,4000	34,5000	-14,1000	5,76261
задовільний рівень	31,1000	19,7000	11,4000	6,59695
низький рівень	40,5000	24,5000	16,0000	10,44898
сума	100	100		31,11324

Тобто у експериментальній групі до та після навчання отримуємо, що розподіл різний, що означає що експериментальна методика навчання ефективна. А у контрольній групі рівень значущості не дозволяє відхилити гіпотезу H_0 . Тобто методика навчання у контрольній групі має низьку ефективність (див. таблицю 2.14).

Таблиця 2.14

Порівняння відмінностей у рівнях сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору між ЕГ і КГ на констатувальному та прикінцевому етапах

Case	Observed vs. Expected Frequencies (Data2) Chi-Square = 4,019325 df = 3 p < ,259387			
	O	E	O-E	(O-E)^2/E
високий рівень	8,0000	21,3000	-13,3000	8,30469
достатній рівень	20,4000	34,5000	-14,1000	5,76261
задовільний рівень	31,1000	19,7000	11,4000	6,59695
низький рівень	40,5000	24,5000	16,0000	10,44898
сума	100	100		4,019325

Отже, результати опрацювання статистичних даних переконливо свідчать про ефективність експериментальної методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

Підсумовуючи розділ, зазначаємо, що на констатувальному етапі експерименту були визначені критерії формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору: когнітивний (показники: обізнаність зі структурою та видами діалогу; обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками; обізнаність з вербальними і невербальними засобами спілкування; обізнаність із формулами українського мовленнєвого етикету); комунікативно-продуктивний (показники: вміння вести діалог, трилог, полілог; вміння будувати різні типи діалогу; вміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності); комунікативно-креативний (показники: вміння ініціювати діалог; вміння підтримувати діалог; вміння співвідносити вербальні й невербальні засоби виразності в діалозі; вміння доречно використовувати етикетні норми спілкування). До кожного показника було визначено відповідні експериментальні діагностувальні завдання. Відповідно до них було схарактеризовано рівні сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору: високий, достатній, задовільний, низький.

Педагогічними умовами формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору виступили: забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

Методологічною основою проблеми формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору було визначено компетентнісний, культурологічний та діяльнісний підходи. У контексті нашого дослідження компетентнісний підхід був спрямований на розвиток діалогічного мовлення учнів початкової школи у процесі комунікативної взаємодії «учитель-учень» і «учень-учень». Компетентність

розглядаємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність особистості реалізувати знання, вміння, навички в мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєвої, комунікативної, діалогічної).

Культурологічний підхід до розвитку діалогічного мовлення молодших школярів передбачав навчання на засадах кращих традицій українського народу, засвоєння мовленнєвих еталонів, зразків образного мовлення з фольклорних творів, дотримання принципу народності.

Діяльнісний підхід у формуванні діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору розуміємо як цілеспрямований процес включення дитини в різні види діяльності, які виступають рушійним чинником формування мовленнєвої особистості дитини, стимулюють її мовленнєву активність і творчі мовленнєві прояви, що, у свою чергу, дозволяє дитині регулювати і коригувати своє мовлення та результати мовленнєвої діяльності. Використання діяльнісного підходу у формуванні діалогічного мовлення молодших школярів дало змогу підвищити позитивну мотивацію до оволодіння рідною мовою і сформувати в майбутньому національно свідому мовну особистість громадянина України.

У дослідженні розроблено й експериментально апробовано модель і методику формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Експериментальна модель реалізовувалася поетапно (гностично-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний і мовленнєво-творчий етапи).

Метою першого – гностично-збагачувального – етапу було ознайомлення учнів із діалогічною формою спілкування, діалогом, полілогом, розмовним і діалогічним мовленням; видами і структурою діалогів; з репліками і стимулами діалогу, прийомами ініціювання і підтримування діалогу. На цьому етапі передбачалось ознайомлення учнів з українськими фольклорними творами, читання і розповідання казок, бесіда за

змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, розігрування окремих епізодів казки.

На другому – комунікативно-діяльнісному – етапі стимулювали учнів до діалогічного спілкування на уроках української мови та інтегрованих уроках. На цьому етапі відбувалося розігрування ігрових мовленнєвих ситуацій (прийом – уявний діалог з героями казки), збагачення учнів немовними засобами виразності.

Третій – мовленнєво-творчий – етап передбачав самостійне використання учнями українського фольклору у власному усному діалогічному мовленні. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної освітньо-мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування з використанням українського фольклору та самостійне складання учнями діалогів із використанням фольклору.

Результати прикінцевого зрізу підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору. Так, якщо на констатувальному етапі високий рівень сформованості діалогічної компетентності було виявлено тільки у 8% учнів в ЕГ та 8,3% – у КГ, то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 21,3% учасників ЕГ (у КГ – 13,1%). Достатній рівень продемонструвало 34,5% учнів ЕГ (було 20,4%), у КГ – 24,9% (було 20,8%). Задовільний рівень залишився в ЕГ у 19,7% учнів (було 31,1%), а в КГ – у 28,4% учнів (було 30,3%). Низький рівень зберігся у 24,5% школярів ЕГ (було 40,5%) і 33,6% – КГ (було 40,6%).

Список використаних джерел до другого розділу

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанський. Москва : Педагогика, 1989. 560с.
2. Беянин В. П. Основы психолінгвістической диагностики. Москва : Тривола, 2000. 248 с.

3. Бернтшейн Н. А. Пути и задачи физиологии активности. *Вопр. философии*. 1961. № 6. С. 80–89.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : навч. посібник : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади Київ : Либідь, 2003. 278 с.
5. Богуш А. М. Методично-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Наука і освіта* : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. 2010. № 2. С. 136–142.
6. Бойко А. М. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів II–V курсів : навч. посібник / автор-укладач А. М. Бойко. Полтава : Техсервіс, 2007. 359 с.
7. Булаховський Л. А. Вибрані праці : в 5 т. Київ : Наукова думка, 1983. Т.1 : Нариси з загального мовознавства. 516 с.
8. Варварук М. М. Інтерактивні технології як інноваційний підхід до активізації навчального процесу. *Proceedings of articles the international scientific conference*. (Czech Republic, Karlovy Vary; Ukraine, Kyiv, 28 September 2018 p.). Skleneny Mustek, 2018. С. 1536–1449.
9. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20–24.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови з дод. і допов. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
11. Виноградова Н. Ф. Окружающий мир: методика обучения : 1–4 классы. Москва : Вентана-Граф, 2004. 240 с.
12. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*. 1969. № 6. С. 29–40.
13. Гмизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). Нова Каховка : ММК, 2014. 268 с.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 367 с.
15. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : Планер, 2010. 308 с.
16. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. вид. друге, доп. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2001. 552 с.
17. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
18. Глазова О. Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення. *Дивослово*. 2003. № 3. С. 36–38.
19. Зінченко В. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. 2004. № 1. С. 5–17.
20. Изард К. Е. Эмоции человека / пер. с англ.; под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. Москва : Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
21. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 52. С. 152–156.
22. Інноваційні педагогічні технології. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. URL: http://ualib.com.ua/br_6601.html (дата звернення: 25.11.2020).
23. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
24. Калмикова Л. О. Мовленнєва діяльність як проблема психолінгвістики. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 20–26.
25. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : кол. моногр. / А. М. Богуш, Ж. Д. Горіна, Л. І. Казанцева та ін.; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. Одеса : Лерадрук, 2012. 268 с.

26. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж, 1996. 224 с.
27. Короткова Е. П. Принципы обучения речи в детском саду. Ростов-на-Дону, 1975. С. 412.
28. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 265 с.
29. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2 вид. перероб. і доп. / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання. 2005. 399 с.
30. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. *Русский язык за рубежом*. 1982. № 4. С.4–53.
31. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избранные психологические труды. Москва; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 538 с.
32. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : монография. Москва : Красанд, 2010. 216 с.
33. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 212 с.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Академія, 2004. 352 с.
35. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. *Избранные психологические произведения* : в 2-х т. Москва, 1983. Т. II. С. 94–231.
36. Маврина И. А., Мотышева А. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения. *Прикладная психология и психоанализ*. 2006. № 6. С. 30–31.
37. Михайлишин Г. Й., Варварук М. М. Формування основних засад розвитку діалогічного мовлення молодших школярів з використанням

- інтерактивних засобів навчання. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Глухів, 22-23 травня 2018р.). Глухів, 2018. С. 12–15.
38. Ніколаєску І. О. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4189 (дата звернення: 15.11.2018).
 39. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скаун, 1998. 896 с.
 40. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ : Аконіт, 2001. Т. 1 : А–К. 928 с.
 41. Новий тлумачний словник української мови : у чотирьох томах. Т. 3. / укладачі : В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Видавництво «Аконіт», 1999. 927 с.
 42. Новий тлумачний словник української мови : в 4-х т. Київ : Аконіт, 1999. Т. 4. 941 с.
 43. Новиков А. М. Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва : Либроком, 2010. 284 с.
 44. Огієнко І. Наука про різномовні обов'язки : рідномовний Катехизм для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства : факс. вид. 1936 р. Київ, 2002. 46 с.
 45. Павлик О.А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника. *Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 116–118.
 46. Пассов С. И. Теоретические основы обучения иностранному говорению : пособие для учителей иностранного языка. Москва : Просвещение, 1985. 215 с.
 47. Пасєка Н. М., Варварук М. М. Новітні інформаційні технології як засіб підвищення професійної компетентності вчителя початкових класів.

Актуальні проблеми вищої професійної освіти України : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 20 березня 2018р.). Київ, 2018. С. 112–114.

48. Педагогическое речеведение : словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженської, А. К. Михальської; сост. А. А. Князьков. Москва : Флинта, 1998. 312 с.
49. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.
50. Печенко І. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві. *Вісник ЛНПУ ім. Т. Шевченка*. 2008. № 7(146). С. 209–217.
51. Пометун О. І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_1_24.pdf (дата звернення: 23.06.2020).
52. Професійна освіта. Словник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вищ. шк., 2000. 380 с.
53. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гипперейтер, В. Я. Романова. Москва : МГУ, 1995. 287 с.
54. Психология личности и деятельности дошкольника / под. ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. Москва : Просвещение, 1965. 298 с.
55. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
56. Ростикус Н. П. Ситуаційні вправи в умовах реалізації концепції Нової української школи. *Збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2018. С. 85–87.
57. Симонов П. В. Что такое эмоция. Москва : Наука, 1966. 94 с.
58. Скалкін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. Київ : Рад. школа, 1978. 129 с.

59. Словарь русского языка: около 57 00 слов. 18-е изд. / С. И. Ожегов; под ред. чл.- корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. Москва : Русский язык, 1986. 795 с.
60. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібн. / кол. авторів за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.
61. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
62. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пошетун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пошетун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
63. Таленков Р. Педагогический словарь. Москва, 1982. 315 с.
64. Тиводар М. Етнологія : навч. посіб. Львів : Світ, 2004. 624
65. Толковый словарь : в 4-х т. / авт.-состав. В. Даль Москва : «Русский язык», Т. 4. : Р-. 1982. 704 с.
66. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.
67. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.
68. Швець О. В. Науково-методичний супровід підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до використання поетичних творів. *Основні напрями розвитку педагогічної науки* : матеріали II Міжнар. наук.-практич. конференц. (м. Чернігів, 20-21 жовтня 2017р.). Херсон, 2017. С. 123–125.
69. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск : Элайда, 2000. 704 с.
70. Designing network computing systems for intensive processing of information flows of data. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies H. Mykhailyshyn, N. Pasyeka, V. Sheketa, M. Pasyeka, O. Kondur and M. Varvaruk. Data – Centric Business and Applications, 2021. Volume 48. P. 391–422. (Scopus)

71. Lexical and folk knowledge competence as a component of future primary school teachers' professional speech / N. I. Lutsan, A. V. Struk, S. B. Barylo, I. B. Bai, M. M. Varvaruk. *Revista Inklusions*. Volume : 7 Special Issue : SI. P. 367–378. Published: APR-JUN 2020 (Web of Science).
72. Varvaruk M. M. The influence on speech development of primary school age children of folklore. *Scientific Journal Virtus*. Issue № 46, Canada, Montreal, September, 2020. P. 68–69.

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження було спрямоване на формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору: визначено методологічні підходи, реалізовано педагогічні умови, модель та експериментальну методику формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору.

Методологічною основою проблеми формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору було визначено компетентнісний, культурологічний і діяльнісний підходи.

1. Під діалогічним мовленням розуміємо усну форму мовлення з безпосереднім обміном висловлюваннями між двома особами за умови стислості висловлювання, широкого використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести, інтонація). Учні початкової школи послуговуються такими видами діалогу: діалог між дорослим і дитиною, між двома дітьми, розмова. Діалогічні вміння молодших школярів визначаємо як уміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її, доречно використовуючи усталені мовленнєві вирази; висловлюватися логічно, зв'язано; адекватно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

Компетентність – це інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює здатність реалізувати набуті знання, вміння, навички в мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєвої, комунікативної, діалогічної).

Діалогічна компетентність – це здатність учнів реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання, що передбачає сформованість мовленнєвої, комунікативної і діалогічної компетенцій.

Діалогічна компетенція передбачає сформованість діалогічних умінь, що забезпечують конструктивне спілкування з оточуючими людьми. Її змістом у початковій школі є діалог між дорослим і дитиною, між двома дітьми, розмова. Без формування діалогічної компетентності учнів початкової школи неможливе увиразнення їхнього мовлення широкою палітрою фольклорних засобів.

Український фольклор – невід’ємний складник української культури, яка у сконцентрованій формі передає одночасно народну філософію, етику й естетику, створюючи неповторний національний образ світу. Це сукупність усної народної поетичної творчості українського народу в її історичному розвитку з притаманними їй жанровими, регіональними та іншими національними особливостями.

Уточнено сутність дефініції «формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору» як процес засвоєння необхідних знань з різних жанрів українського фольклору, набуття мовленнєво-комунікативних умінь і навичок та досвіду доречного використання малих форм українського фольклору.

Визначено сутність поняття «сформованість діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору» як набуття учнями початкової школи необхідних знань, умінь і навичок діалогічного спілкування, оволодіння виражальними засобами (мовними і немовними) та формулами мовленнєвого етикету через вивчення українського фольклору та доречність використання цих засобів у діалогічному спілкуванні.

2. У процесі дослідження було визначено критерії та показники рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору, з-поміж них: когнітивний (показники: обізнаність зі структурою та видами діалогу; обізнаність з малими фольклорними жанрами та казками; обізнаність з вербальними та невербальними засобами спілкування; обізнаність із формулами українського мовленнєвого етикету); комунікативно-продуктивний (показники: вміння вести діалог, трилог,

полілог; вміння будувати різні типи діалогу; вміння користуватися емоційними (вербальними і невербальними) засобами виразності); комунікативно-креативний (показники: вміння ініціювати діалог; вміння підтримувати діалог; вміння співвідносити вербальні й невербальні засоби виразності в діалозі; вміння доречно використовувати етикетні норми спілкування). До кожного критерію і показника було дібрано серію діагностувальних завдань, спрямованих на виявлення рівнів сформованості діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору: високий, достатній, середній, низький.

3. Педагогічними умовами формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору виступили: забезпечення методичного супроводу формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування; наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні діалогічної компетентності засобами українського фольклору.

4. У дослідженні розроблено й експериментально апробовано модель і методику формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Експериментальна модель реалізовувалася поетапно (гностично-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний і мовленнєво-творчий етапи).

Метою першого – гностично-збагачувального – етапу було ознайомлення учнів із діалогічною формою спілкування, діалогом, полілогом, розмовним і діалогічним мовленням; видами і структурою діалогів; з репліками і стимулами діалогу, прийомами ініціювання і підтримування діалогу. На цьому етапі передбачалось ознайомлення учнів з українськими фольклорними творами, читання і розповідання казок, бесіда за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, розігрування окремих епізодів казки.

На другому – комунікативно-діяльнісному – етапі стимулювали учнів до діалогічного спілкування на уроках української мови та інтегрованих уроках. На цьому етапі відбувалося розігрування ігрових мовленнєвих ситуацій (прийом – уявний діалог з героями казки), збагачення учнів немовними засобами виразності.

Третій – мовленнєво-творчий – етап передбачав самостійне використання учнями українського фольклору у власному усному діалогічному мовленні. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної освітньо-мовленнєвої діяльності діалогічного спрямування з використанням українського фольклору та самостійне складання учнями діалогів з використанням фольклору.

5. Результати прикінцевого зрізу підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами фольклору. Так, якщо на констатувальному етапі високий рівень сформованості діалогічної компетентності було виявлено тільки у 8% учнів в ЕГ та 8,3% – у КГ, то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 21,3% учасників ЕГ (у КГ – 13,1%). Достатній рівень продемонструвало 34,5% учнів ЕГ (було 20,4%), у КГ – 24,9% (було 20,8%). Задовільний рівень залишився в ЕГ у 19,7% учнів (було 31,1%), а в КГ – у 28,4% учнів (було 30,3%). Низький рівень зберігся в 24,5% школярів ЕГ (було 40,5%) і 33,6% – КГ (було 40,6%). Статистичну значущість і не випадковість позитивних зрушень в експериментальній групі доведено застосуванням розрахунку за критерієм χ^2 (Chi-Square) Пірсона.

ДОДАТКИ

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Варварук М. М. Український фольклор як засіб формування діалогічної компетентності учнів початкової школи. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка*. Вип. 17. Одеса, 2019. С. 71–74.

2. Варварук М. М. Формування готовності майбутніх педагогів до навчання діалогічного мовлення молодших школярів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 70. Київ, 2019. С. 34–37.

3. Варварук М. М. Лінгводидактичні засади формування діалогічної компетентності учнів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанова*. № 3(66). Миколаїв : МДУ, 2019. С. 37–41.

4. Lutsan N. I., Struk A. V., Barylo S. B., Bai I. B., **Varvaruk M. M.** Lexical and folk knowledge competence as a component of future primary school teachers' professional speech. *Revista inclusions*. Volume: 7 Special Issue: SI. P. 367–378. Published: APR-JUN 2020 (**Web of Science**).

5. Mykhailyshyn H., Pasyeka N., Sheketa V., Pasyeka M., Kondur O. and **Varvaruk M.** Designing network computing systems for intensive processing of information flows of data. *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies. Data – Centric Business and Applications*. 2021. Volume 48. P. 391–422. (**Scopus**)

Матеріали і тези міжнародних та всеукраїнських конференцій

6. Варварук М. М. Забезпечення наступності між закладом дошкільної освіти і початковою школою у формуванні діалогічної компетентності. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти: збірник наукових*

доповідей / за загальною редакцією д.п.н., доцента кафедри теорії і методики дошкільної освіти Ю.А. Руденко. Одеса: Бондаренко М.О., 2019. С. 39–42.

7. Варварук М. М. В. Сухомлинський про виховання любові до рідного слова. *Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи*: м-ли всеукр. наук.-прак. конф. (м. Миколаїв, 22–24 листопада 2018 р.). Миколаїв, 2018. С. 34–38.

8. Михайлишин Г. Й., **Варварук М. М.** Формування основних засад розвитку діалогічного мовлення молодших школярів з використанням інтерактивних засобів навчання. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти*: м-ли міжнародн. наук.-прак. конф. (м. Глухів, 22–23 травня 2018 р.). Глухів, 2018. С. 12–15.

9. Пасека Н. М., **Варварук М. М.** Новітні інформаційні технології як засіб підвищення професійної компетентності вчителя початкових класів. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : м-ли VI міжнародн. наук.-прак. конф. (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Київ, 2018. С. 112–114.

10. Варварук М. М. Інтерактивні технології як інноваційний підхід до активізації навчального процесу. *Advances of Science: proceedings of articles the international scientific conference* (Czech Republic, Karlovy Vary; Ukraine, Kyiv, 28 September 2018). Skleneny Mustek, 2018. S. 1536–1549.

11. Варварук М. М. Системний аналіз публікацій з використанням інтерактивних технологій в освітньому процесі. *Scientific development prospects: proceedings of XXX International scientific conference* (Morrisville, Lulu Press., 17 October 2018). Morrisville, Lulu Press, 2018. С. 124–131.

12. Варварук М. М. Формування діалогічної компетентності майбутнього педагога початкової школи. *Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи*: м-ли всеукр. наук.-прак. конф. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, 11 квітня 2019 р.). Івано-Франківськ, 2019. С. 24–26.

13. Pasyeka M., Pasioka N., Sheketa V., Romanyshyn Y., Kondur O. and **Varvaruk M.** The use of dyadic and advisory in the model of group dynamics of the decision-making process for software system developes. 2nd International Workshop on Modern Machine Learning Technologies and Data Science, MoMLLeT+DS 2020 / (Lviv-Shatsk; Ukraine; 2-3 June 2020). Workshop Proceedings. 2020. Volume 2631. P. 304–313. (**Scopus**)

14. Pasioka N., Pasyeka M., Sheketa V., Mykhailyshyn H., Kondur O. and **Varvaruk M.** Method for finding a plan for solving mathematical problems as component of information technology, 2nd International Workshop on Modern Machine Learning Technologies and Data Science, MoMLLeT+DS 2020. (Lviv-Shatsk; Ukraine; 2-3 June 2020). Workshop Proceedings. 2020. Volume 2631. P. 367–383. (**Scopus**)

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. Varvaruk M. M. The influence on speech development of primary school age children of folklore. *Scientific Journal Virtus*. Issue № 46. Canada, Montreal, September 2020. P. 68–69.

Додаток А

**Обов'язкові результати навчання діалогічного мовлення
в межах мовно-літературної освітньої галузі**

Мовно-літературна освітня галузь		
Загальні результати навчання школярів	Обов'язкові результати навчання школярів	
	1-2 класи	3-4 класи
<i>Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях</i>		
Сприймає усну інформацію	сприймає усну інформацію; перепитує, виявляючи увагу; доречно реагує	критично сприймає інформацію для досягнення різних цілей; уточнює інформацію з огляду на ситуацію
Виокремлює інформацію	виокремлює цікаву для себе інформацію; передає її іншим особам	виокремлює необхідну інформацію з різних усних джерел зокрема медіа текстів для створення власного висловлювання з конкретною метою
Використовує вербальні та невербальні засоби під час представлення своїх думок	розпізнає емоції своїх співрозмовників, використовує відомі вербальні та невербальні засоби для передачі емоцій та настрою	обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування; використовує у власному мовленні засоби художньої виразності у творах різних жанрів

Регулює власний емоційний стан	розповідає про власні відчуття та емоції від прослуханого/побаченого; ввічливо спілкується	описує власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого/побаченого; доречно використовує у власному мовленні формули мовленнєвого етикету
<i>Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіа текстах та використання її для збагачення свого досвіду</i>		
Читає творчо	експериментує з текстом (змінює кінцівку, місце подій, імпровізує з репліками під час інсценізації тощо)	експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації)
<i>Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз</i>		
Використовує значення з мови у мовленнєвій творчості	експериментує звуками, словами, фразами в мовних іграх; аналізує за допомогою вчителя мовлення літературних персонажів	створює прості мовні ігри, кросворди, ребуси, експериментуючи звуками, словами, фразами; виокремлює характерні риси свого мовлення (улюблені слова, фрази); спостерігає за їх впливом на співрозмовників; коригує своє мовлення

Додаток Б

Очікувані результати навчання щодо формування діалогічної компетентності в мовно-літературній освітній галузі за програмою, укладеною під керівництвом О. Савченко

Змістова лінія «Взаємодіємо усно»			
1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
з увагою <i>сприймає</i> усні репліки співрозмовника, <i>доречно реагує</i> на них; <i>відповідає</i> на запитання за змістом прослуханого (<i>хто? що? де? коли? як?</i>); <i>відтворює</i> по ролях (з учнями або вчителем) діалог із прослуханих казок, розповідей; <i>вступає</i> в діалог на теми, які викликають зацікавлення; <i>самостійно формулює</i> репліки (запитання) до співрозмовника за змістом попередньо підготовленої короткої бесіди на	з увагою <i>сприймає</i> усні репліки співрозмовника, <i>перепитує</i> , <i>доречно реагує</i> на них; <i>бере участь</i> у розігруванні діалогів за змістом малих фольклорних форм, казок; <i>використовує</i> доречно силу голосу, темп мовлення, міміку, жести, рухи; <i>вступає</i> в діалог, <i>підтримує</i> й <i>ініціює</i> діалог на добре відому тему та на теми, які викликають	<i>уважно слухає</i> репліки співрозмовника, <i>уточнює</i> почуте в діалозі з огляду на ситуацію спілкування; <i>вступає</i> і <i>підтримує</i> діалог на теми, пов'язані з важливими життєвими ситуаціями; <i>дотримується</i> етичних норм спілкування, правил етикету; <i>вживає</i> у процесі спілкування правильні	<i>сприймає</i> <i>уважно</i> усну інформацію; <i>ставить</i> уточнювальні запитання відповідно до мети слухання; <i>бере участь</i> у дискусії, наводить докази; <i>обирає</i> вербальні й невербальні засоби спілкування для досягнення мети; <i>дотримується</i> мовленнєвого

добре знайому тему; <i>уважно слухає</i> співрозмовника й <i>адекватно відповідає</i> на його запитання; <i>користується</i> формулами мовленнєвого етикету в ситуаціях навчального та побутового спілкування (вітання, прощання, вибачення, подяка, звернення з проханням); <i>дотримується</i> правил спілкування з людьми різного віку; <i>використовує</i> відповідно до ситуації спілкування несловесні засоби (жести, міміка тощо); <i>регулює</i> дихання, силу голосу і темп мовлення у процесі спілкування.	зацікавлення; <i>користується</i> формулами мовленнєвого етикету (ввічливими словами); <i>дотримується</i> правил спілкування; <i>використовує</i> відповідно до ситуації спілкування несловесні засоби (жести, міміка тощо); <i>регулює</i> дихання, силу голосу і темп мовлення у процесі спілкування.	форми звертань, слів, що виражають прохання, пропозицію, побажання, вибачення; <i>використовує</i> виражальні засоби мови.	етикету, норм літературної вимови; <i>використовує</i> виражальні засоби мови.
---	--	--	--

Додаток В

Очікувані результати навчання щодо формування діалогічної компетентності в мовно-літературній освітній галузі за програмою, укладеною під керівництвом Р. Шияна

Змістова лінія «Взаємодіємо усно»	
1 – 2 клас	3 – 4 клас
Сприймає усну інформацію, перепитує, виявляючи увагу, доречно реагує; розпізнає емоції своїх співрозмовників, використовує відомі вербальні та невербальні засоби для передачі емоцій та настрою; розпізнає образні вислови і пояснює, що вони допомагають уявити; розповідає про власні відчуття та емоції від прослуханого/побаченого; ввічливо спілкується	Визначає позицію співрозмовника, погоджується з нею або заперечує її; обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування та створення простих медіа текстів відповідно до комунікативної мети; вимовляє з правильною інтонацією різні за метою висловлювання речення; використовує у власному мовленні засоби художньої виразності у творах різних жанрів; описує власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого/ побаченого. Доречно використовує у власному мовленні формули мовленнєвого етикету

Додаток Д

Анкета для вчителів початкових класів

Шановні колеги, просимо допомогти у проведенні педагогічного експерименту щодо проблеми формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Відповіді на питання анкети будуть проаналізованими, а їхні результати подано в узагальненому вигляді.

Клас _____

Педагогічний стаж роботи в школі (початкові класи) _____

1. Дайте визначення поняттям «компетенція» і «компетентність».
2. Як ви розумієте зміст поняття «діалогічна компетентність»?
3. Чи приділяєте Ви увагу формуванню діалогічного мовлення засобами українського фольклору?
4. Якими методами та прийомами Ви користуєтеся в роботі над формуванням діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору?
5. Які твори українського фольклору найбільше сприяють формуванню діалогічної компетентності молодших школярів?
6. Які види вправ Ви використовуєте з метою формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору?
7. Чи використовуєте Ви елементи українського фольклору під час проведення уроків?
8. Чи використовуєте Ви діалогічне мовлення із застосуванням українського фольклору під час проведення уроків?
9. На якому уроці, на Ваш погляд, учні початкової школи найефективніше засвоюють український фольклор?
10. Чи достатньо, на Ваш погляд, учні оперують власне українським фольклором?

Вдячні за співпрацю та отримані відповіді анкети!

Додаток Е

Аудіо казка «Найдорожчий плід»

Було у батька три сини. Якось він покликав їх до себе в кімнату та й каже:

– Даю вам кожному гаманець золотих. Ідіть собі по світу та шукайте найдорожчий плід. Хто його принесе мені, дістане половину мого багатства. Взяли три сини гроші та й рушили на три сторони світу шукати найдорожчий плід.

По трьох роках мандрів усі троє повернулися додому.

– Ну як, – запитав батько найстаршого сина, – приніс ти мені найдорожчий плід?

А син йому:

– Найдорожчий плід, тату, це той, котрий найсолодший. Отож я купив тобі винограду. З усіх плодів, що родить наша земля, виноград найсолодший.

– Добре, синку, – каже батько, – гарний плід мені приніс. А що скажеш ти? – питає він середнього сина.

– Я думаю, тату, що найдорожчий плід той, який найважче дістати. Тому пішов я в теплі краї й придбав плодів, які у нас не родять. Купив тобі кокосових горіхів, апельсинів, фініків, бананів, та ще деяких рідкісних плодів, усього потроху. Ось вони: вибери собі найкращий.

– І твої плоди, синку, гарні, – каже батько. А тоді питає найменшого:

– А що ти приніс мені, синку? Чому повернувся з порожніми руками?

– Справді, тату, я повернувся з порожніми руками. Але гроші, що ти дав мені, я не змарнував. Я, тату, пішов учитися. Цілих три роки вчителі та книги вчили мене. Плодів, що я здобув, не видно, бо вони в серці й розумі моєму. Гадаю, татку, що це також дорогоцінні плоди. Дуже зрадив батько, зачувши ті слова.

– Ти приніс мені найдорожчі плоди, синку! Ти заслужив винагороду. Бо ж немає плодів, дорожчих за ті, що дають людині знання.

Додаток К

Малі поетичні твори за жанрами та казки відповідно до завдання формуванню діалогічного мовлення

№ п/п	Малі фольклорні твори за жанрами	Назви творів
1	Потішки	Ладки, ладусі; Ладки дадки, ладки!; Гуси, мої гуси; Лася-Парася; Лелеко, лелеко, Де ти був?; Люба кицю, мила кицю; Ой маленьке зайченятко; Ой, піди ж ти, кицю; З друзями граємо, себе розважаємо; Водичка, водичка.
2	Лічилки	Качка з річки йшла; Раз, два, три, чотири, п'ять!; Ходить бусол по болоту; Ласю-Парасю; На чому стоїш?; Попіл, попіл, попільниця; А Іван-копитан; Раз-два. Ну й дива!; Літо, спека, бо жнива; З лісу вибігла Лисичка.
3	Загадки	«Чайник»; «Хмари», «Велосипед», «Акваріум»; «Торт»; «Ескімо», «Вітер», «Ягідки», «Яйце»; «Посуд».
4	Прислів'я та приказки	Гірко заробиш – солодко з'їси; Дешева риба – погана юшка; Заліз у багатство – забув і братство; Згода дім будує, а незгода руйнує; Баба з воза – кобилі легше; Без вірного друга – велика туга; Боятися вовка – в ліс не ходити; Наука для людини – як сонце для життя; Вік живи – вік учись; Знання – дерево, а діло – плоди.
5	Казки	«Котигорошко»; «Летючий корабель»; «Лисичка-сестричка» «Всім бідам біда»; «Всім бідам біда»; «Коза-Дереза»; «Рукавичка»; «Курочка Ряба»; «Солом'яний бичок»; «Харитя»; «Івасик-Телесик».