

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Педагогічний факультет**

(повна назва факультету)

**кафедра теорії та методики дошкільної та початкової освіти**

(повна назва кафедри)

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ  
Кваліфікаційна робота (проект)**

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студент(ка) 261М групи  
Спеціальності 013 Початкова освіта  
(шифр, назва)

Освітньо-професійної (наукової)  
програми «Початкова освіта»  
(назва)

Жукова Альона Олександрівна  
(ПІБ)

Керівник к.пед.н. Сугейко Л.Г.  
(наук.ступінь, вчене звання ПІБ)

Рецензент к.пед.н. Воропай Н.А.  
(наук.ступінь, вчене звання ПІБ)

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів</b>	
1.1. Комунікативно-мовленнєва компетентність як психолого-педагогічна проблема	5
1.2. Професійна підготовка вчителя: аналіз дефініції	8
1.3. Специфіка комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи	11
<b>РОЗДІЛ 2. Методичні засади підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів</b>	
2.1. Педагогічні умови формування готовності здобувачів вищої початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів	17
2.2. Виявлення рівнів готовності студентів до комунікативно-мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти	20
2.3. Методичні рекомендації щодо впровадження педагогічних умов підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів	29
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>42</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>45</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	
<b>Додаток А.</b> Критерії, показники та рівні готовності студентів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів	49
<b>Додаток Б.</b> Методика діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи	58
<b>Додаток В.</b> Анкета для вчителів	66
<b>Додаток Г.</b> Методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін)	68
<b>Додаток Д.</b> Анкета «Готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»	70
<b>Додаток Е.</b> Анкета «Здатність учителя до саморозвитку» (В. Семиченко)	71
<b>Додаток Є.</b> Кодекс академічної доброчесності	75

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Процеси трансформації системи вищої освіти України актуалізували перед вітчизняною педагогічною наукою завдання, пов'язані з підготовкою висококваліфікованого компетентного, конкурентноспроможного фахівця, що детерміновані законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепцією «Нова українська школа» тощо.

Саме тому професійне зростання майбутніх учителів початкової школи набуває особливого значення, бо саме на них покладається супровід становлення особистості учня початкових класів, здатного до ефективної взаємодії із соціумом.

Проблемою професійної підготовки майбутніх педагогів в Україні опікуються такі вчені як М. Вашуленко, В. Бондар, М. Євтух, Ю. Пелех, Л.Петухова та ін..

Загальнонауковим засадам професійної підготовки вчителів початкової школи присвячено праці Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, О. Савченко, Р. Пріми, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін.

Проте, не зважаючи на багатогранність вивчення проблеми, розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкової школи як вагома складова фахової підготовки, вимагає подальших наукових розвідок.

Отже, актуальність проблеми, потреба подальшого її науково-методичного розроблення спонукали нас до вибору теми дипломної роботи.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконане в межах науково-дослідної теми кафедри філології Херсонського державного університету «Лінгводидактична підготовка у фаховій освіті сучасного вчителя початкової школи» – державний реєстраційний номер 0119U 100655.

**Мета дослідження** – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

**Завдання дипломної роботи:**

- Проаналізувати сутність і структуру основних дефініцій дослідження.
- Визначити педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.
- На основі виявлених критеріїв та показників подати характеристику рівнів сформованості готовності студентів до комунікативно-мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти.
- Розкрити методичні основи підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.

**Об’єкт дослідження** – фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи у ЗВО.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.

У дипломній роботі використано теоретичні, емпіричні та математичні **методи дослідження**: аналіз філософської, психологічної, соціологічної, історико-педагогічної літератури; синтез, узагальнення, систематизація; анкетування, опитування; педагогічний експеримент.

**Наукова новизна** полягає в обґрунтуванні методики реалізації виявлених педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.

**Практичне значення** дипломної роботи полягає в можливості впровадження його результатів у практику діяльності закладів вищої освіти; курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

**Апробацію** одержаних результатів здійснено 2020 року на міжнародній конференції у м. Бостон (США): закордонна публікація.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

#### **1.1. Комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи як психолого-педагогічна проблема**

Перед тим, як з'ясувати сутність основної дефініції нашого дослідження, слід обґрунтувати поняття «розвиток», що розуміється як певні модифікації, якісні перетворення особистості. Розвиток особистості – це формування особистості під впливом соціуму в результаті її виховання, навчання і соціалізації. Дитина взаємодіє з навколишнім світом, освоюючи досягнення людства. Розвиток особистості здійснюється в процесі діяльності, що спрямовується системою мотивів, властивих даній особистості [3, с.215].

Під мовленнєвим розвитком розуміється цілеспрямований процес забезпечення функціонування мови відповідно до мовних норм, формування мовленнєвої активності, самостійності в оволодінні мовною інформацією, вміння користуватися різними засобами спілкування [21].

Проблема мовленнєвого розвитку дітей вивчалася в різних напрямках: мовленнєвий розвиток дітей раннього та дошкільного віку (А. Богуш, Н.Гавриш, К.Крутий та ін.); мовленнєвий розвиток молодших школярів (М.Вашуленко, І.Гудзик, Г.Коваль, Л.Федоренко, О.Хорошковська та ін.).

Знання та вміння в галузі мови та лінгвістики формують основу для оволодіння студентами комунікативними та мовленнєвими навичками.

У більш широкому сенсі розвивати мовлення молодших школярів – значить навчити їх практично опановувати різними аспектами мови, умінням вимовляти, використовувати мову як засіб спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Перейдемо до визначення поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток», що є основою категоріального апарату нашого дослідження і має спрямовання на реалізацію завдань освіти та спілкування.

На думку О.Леонтьєва, у процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку формується здатність визначати комунікативну задачу, адекватно вибирати мовні або мовленнєві засоби для досягнення своїх цілей [21, с. 286-287].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток відображає не тільки прогресивні зміни в здатності дитини будувати висловлювання на основі збагачення словника і оволодіння мовними правилами (граматикою), але, на думку І.Зимньої, і такі типи розвитку: а) аудіювання і читання; б) письма; в) характер взаємодії мовленнєвої діяльності; г) імовірнісне прогнозування і превентивний синтез як прояв проактивної рефлексії; г) освоєння засобів мовленнєвої діяльності шляхом збагачення і структурної організації словника і засвоєння мовних правил; д) розроблення способів формування і формулювання думок та їх свідомо диференціація у різних умовах спілкування [21, с.127].

За словами Т.Пироженко, поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток» замінило поняття «мовленнєвий розвиток» і може проявлятися в двох аспектах: а) під час довільного мовленнєвого спілкування, що відбувається інтуїтивно, несвідомо; б) у практиці спеціально спланованого, організованого і контрольованого навчання [24].

Джерелами спілкування і мовленнєвого розвитку учнів є спілкування в повсякденному житті з однолітками, батьками, спостереження за навколишнім світом, художня література, радіо і телебачення, усна народна творчість, ігрова і пізнавальна діяльність тощо [5, с. 16].

Щоб успішно здійснювати комунікативно-мовленнєвий розвиток, слід формувати комунікативно-мовленнєву компетенцію, під якою розуміється здатність мовця забезпечити правильне використання

вербальних і невербальних засобів, що має на меті ефективну взаємодію з учасниками акту спілкування у різних життєвих ситуаціях.

Отже, «комунікативно-мовленнєвий розвиток» – це формування і становлення мовної, мовленнєвої особистості у процесі її взаємодії, спілкування і комунікації з іншими носіями мови в різних мовно-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); залучення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєву, комунікативно-мовленнєву, пізнавально-мовленнєву тощо), спрямованих на вирішення завдань освіти та спілкування [39].

Ми підтримуємо думку про те, що поняття «комунікація» та «спілкування» є абсолютно самостійними, при чому ширшим є останнє. Хоча визнаємо, що комунікація – особливий вид комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Оскільки в концепції Нової української школи проголошено компетентнісний підхід, убачаємо за необхідне зупинитися на аналізі дефініцій «мовна» і «мовленнєва» компетенції.

Термін «мовна компетенція» ще з середини ХХ століття – початку введення його у науковий обіг Н. Хомським семантично протиставлявся дефініції «використання мови».

Сучасна наука мовну компетентність пов'язує із результатом засвоєння мовних норм та адекватним їх застосуванням у будь-якій людській діяльності [38, с. 67].

Мовленнєва компетентність – це комплексне утворення, що охоплює мовленнєві знання, уміння, навички та способи мовленнєвої діяльності, що дають змогу мовцеві адекватно і доречно практично користуватися мовою в будь-яких ситуаціях, використовуючи для цього як мовні, так і позамовні засоби рідної мови [38, с. 71].

З цих позицій робота над розвитком мовлення здобувачів початкової освіти передбачає: 1) збагачення лексики учнів; засвоєння норм

літературної мови; 3) формування зв'язного мовлення усно і письмово з урахуванням ситуації спілкування.

Таким чином, мовна компетентність особистості – це здатність до мовної діяльності, знання мови, сформованість мовних умінь та навичок, а також мовна активність у реальних умовах.

Комунікативна компетентність характеризується наявністю здатності до застосування мовних і немовних засобів для комунікації, які забезпечують компетентність мови і мовлення [40].

Тож аналіз науково-методичних джерел дав змогу комунікативно-мовленнєву діяльність назвати активним цілеспрямованим процесом, опосередкованим мовою та обумовленим комунікативною ситуацією; процесом створення і отримання думок, що формуються мовними засобами, спрямованим на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб мовця в процесі спілкування.

## **1.2. Професійна підготовка вчителя: аналіз дефініції**

З початку нового тисячоліття дефініція «професійна підготовка» викликає стійкий інтерес вчених і педагогів і набуває особливої актуальності через те, що змінюється система освіти, вводиться комплексне поняття компетенцій / компетентностей, новітні інформаційні та інтерактивні технології, навчання за різними спеціальностями, подальшого розвитку набувають такі системи освіти як неформальна, дистанційна, корпоративна тощо.

Вчені розглядають проблему підготовки вчителів на основі різних методологічних підходів: компетентнісного; діяльнісного або особистісно орієнтованого; системного тощо.

В останні десятиліття підготовка вчителів обґрунтовується в основному з позицій компетентнісного підходу, тому поняття компетентності є особливо важливим. У системі кваліфікаційних вимог Єдиного європейського простору вищої освіти (ENEА) компетенції інтерпретуються як загальні результати навчання. У цій системі



простежується відмінність між знаннями, навичками і компетенцією. Компетентність – це підтверджена здатність щодо застосування знань, навичок та особистісних соціальних та (або) методологічних навичок у робочих або навчальних ситуаціях, а також для професійного та особистісного розвитку. Компетенції бувають предметно-специфічні і загальні, вони представляють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і установок [12, с. 41].

У Державному стандарті початкової освіти [14] компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що здобута в процесі навчання і складається зі знань, досвіду, цінностей і установок, які можуть бути повністю реалізовані на практиці. Ключова компетенція визначається як спеціально структурований набір особистісних якостей, що дозволяє ефективно брати участь у різних сферах життя і відноситься до загального змісту освітніх стандартів [37]. Крім ключових компетенцій, автори Держстандарту розрізняють міждисциплінарні і різні типи предметних компетенцій.

Результатом фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів може стати готовність або підготовленість до її реалізації.

Існують загальні підходи вчених до структури готовності особистості майбутнього вчителя до професійної діяльності. Схарактеризуємо їх.

У більшості наукових джерел готовності обов'язково передбачає наявність належної мотивації майбутнього фахівця до занять професійно-педагогічною діяльністю.

До структури готовності, як правило, належить компонент, що має пізнавальне значення – когнітивний, пізнавальний, інтелектуальний, психічний тощо.

Більшість авторів виокремлюють змістово-діяльнісний компонент: контентний, операційний, технологічний, діяльнісний, функціональний тощо.

У структурі готовності обов'язково присутній компонент особистісно-емоційного змісту – емоційно-ціннісний, емоційний, особистісний, творчий, аксіологічний, вольовий тощо.

Завершує структуру готовності, як правило, складова, що має результативне значення – ефективна, оцінна, результативна тощо.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності ґрунтується на стійкій мотивації здобувача початкової вищої освіти до оволодіння теорією, методами, технологіями, прийомами комунікативного та мовленнєвого розвитку учнів, а також на ставленні студентів спеціальності «Початкова освіта» до власного фаху.

Мотивація до здобуття знань, навичок і умінь в комунікативно-мовленнєвому розвитку молодших школярів безпосередньо пов'язана з обсягом знань із зазначеної педагогічної проблеми, що передбачається засвоїти протягом усього періоду навчання у ЗВО. Тому когнітивна складова освіти визначається як одна з базових складових цього процесу.

Когнітивний компонент – це компонент готовності, в основі якого лежать всі пізнавальні процеси, що супроводжують професійну підготовку вчителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. Універсальним показником сформованості когнітивного компонента готовності є рівень знань про комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів.

Діяльнісно-технологічна складова має на меті оволодіння майбутніми фахівцями початкової освіти сучасними навичками, методами, технологіями комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; вміння орієнтуватися в сучасних технологіях комунікативного та мовленнєвого розвитку студентів та ефективно застосовувати їх на практиці. Найбільш ефективними, на наш погляд, можуть бути сучасні інноваційні технології (з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів) - особистісно-орієнтовані, інтегровані, інформаційні, ігрові, прикладні.

Компонент ефективності. Цей компонент завершує структурування освітнього процесу і виконує результативну функцію, даючи змогу оцінити ефективність розробленої технології у дослідженні готовності майбутніх вчителів до цієї діяльності.

Таким чином, професійна підготовка в контексті дослідження є складним освітнім процесом, результатом якого є сформована готовність майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів [20, с.54].

Готовність майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів – інтегрована, цілісна якість особистості майбутнього фахівця початкової освіти, що забезпечує комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів у процесі професійно-педагогічної діяльності [20, с.55].

### **1.3. Специфіка комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи**

Важливим для нашого дослідження є з'ясування сутності кожного компонента комунікативно-мовленнєвої компетентності, у визначенні яких спираємося на дослідження А. Богуш [7].

Фонетико-орфоепічною компетенцією володіє здобувач початкової освіти, який правильно вимовляє всі звуки рідної мови, звукосполучення відповідно до орфоепічних норм, правильно наголошує слова, має розвинутий фонематичний слух, володіє інтонаційними засобами виразності.

У лексичній компетенції головне – кількісне та якісне накопичення лексики, вміння добирати синоніми та антоніми, слова з прямим і переносним значенням, образні вислови та порівняння, здатність до адекватного використання лексем у мовленні, використання їх у мовленні.

Грамматико-стилістичною компетенцією володіє здобувач початкової освіти, який неусвідомлено вживає граматичні форми рідної мови за принципами і методами відбору мовних засобів із урахуванням

особливостей стилів мови, змісту граматичної форми, наявності коригуючих навичок на правильне використання граматичних, синтаксичних та стилістичних норм.

Діамонологічна компетентність наявна у здобувача, який розуміє зв'язний текст, вміє ставити запитання і відповідати на питання співрозмовника, вибирати заголовок і переказувати прочитане, побачене, почуте, вміє вести діалог, складати висловлювання.

Комунікативна компетентність досягається за умови комплексного використання мовних і немовних засобів з метою спілкування в конкретних соціальних і побутових ситуаціях [7].

Грамматико-стилістична компетенція передбачає знайомство з граматичними формами рідної мови, правильне вживання закінчень, уміння чергувати звуки; відкривати круглі дужки, поміщаючи слово в потрібну форму; вибирати найбільш підходяще слово зі слів у дужках; повні речення; відновлення деформованих речень (текстів); поліпшення синтаксичної сторони мови; уміння виражати одну і ту ж думку в різних граматичних формах; сформоване граматичне і стилістичне чуття рідної мови, почуття помилок, самокорекцію, самоконтроль і взаємний контроль мови.

Існує ряд умов, без яких неможлива мовленнєва діяльність, а значить, неможливий успішний комунікативний і мовленнєвий розвиток студентів. Перша умова виникнення і розвитку людської мови – потреба у висловлюваннях. Без необхідності висловлювати свої прагнення, почуття, думки ні маленька дитина, ні людство не висловилися б у своєму історичному розвитку. Таким чином, методичною умовою розвитку мовлення студентів є створення ситуацій, що викликають у студентів потребу висловитися, бажання і потребу висловити що-небудь усно або письмово [12, с. 5-6].

Під мовленнєвою ситуацією розуміють ситуацію спілкування, що охоплює предмет мовлення, учасників спілкування, їх характеристики, відносини, час і місце вираження [7].

Другою умовою будь-якого мовленнєвого висловлювання є наявність змісту, матеріалу, тобто того, що потрібно сказати. Чим повніший, багатший, цінніший цей матеріал, то вагомніше висловлювання.

Таким чином, методичною умовою розвитку мовлення учнів є ретельна підготовка матеріалу для мовленнєвих вправ (оповідань, творів тощо), турбота про те, щоб дитяче мовлення було по-справжньому змістовним [23, с. 9].

Вираження думки і спілкування між людьми можливі тільки за допомогою слів, словосполучень, різних звертань, що зрозумілі для всіх учасників комунікації. Тому третя умова успішного мовленнєвого розвитку – озброєння здобувачів початкової освіти мовними засобами. Навчити учня говорити ясно і граматично правильно, мати чітко поставлений голос, вільно висловлювати свої думки у творчій інтерпретації в усній і письмовій формах, вміти висловлювати свої емоції в різних інтонаціях, дотримуватися мовної культури – усе це вимагає ефективного підходу до мовлення, його розвитку, організації і корегування [23, с. 5-6].

У дисертаційних дослідженнях містяться численні обґрунтування таких підходів. Розглянемо деякі з них.

У дослідно-експериментальній роботі В. Бадер чимало уваги приділялося відомостям про мову (фонетичним, інтонологічним, орфоепічним, лексикологічним, морфологічним, синтаксичним) і мовлення (формам мовлення, текстологічним, з функціональної стилістики, культури мовлення і спілкування); реалізовувалося завдання ознайомлення учнів початкових класів із основною інформацією, що сприятиме формуванню навичок побудови висловлювань у різних життєвих ситуаціях [2].

Фразеологізми ввічливості стали предметом дослідження Л.Соловець, яка досліджувала їх вплив на рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів [68].

Автором експериментальної програми покрокового вивчення різних стилів мовлення на текстовій основі в початковій школі є Л.Сугейко, яка вивчала особливості навчання стилістиці на початковому етапі вивчення рідної мови [69].

Об'єктом дослідження О.Полевікової були мовна освіта та мовленнєвий розвиток молодших школярів. Учена запропонувала власну систему творчих вправ, орієнтиром у розробленні яких стали особливості мовлення учнів [60].

О.Артемова у дослідженні проблеми розвитку словотворчості учнів початкових класів вперше зафіксувала і обґрунтувала взаємозв'язок і взаємозалежність творчого мислення та творчого мовлення дітей [1].

У навчально-мовленнєвій, а також у мовленнєвій діяльності розрізняють такі види: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Таким чином, читання – це один із видів навчально-мовленнєвої діяльності в школі.

Існує читання вголос і читання мовчки, а також навчальне, вибіркоче, ознайомлювальне читання. Завдяки читанню вголос (озвучуванню графічного тексту) формуються такі мовленнєві якості, як правильність, виразність, чіткість, емоційність, керованість.

Мотив читання як комунікативної діяльності – спілкування, мета – отримання необхідної інформації. У цьому випадку робота з текстом може мати іншу мету: отримати загальне уявлення про зміст прочитаного або повністю зрозуміти інформацію, наявну в тексті. Залежно від мети вчитель планує на уроках читання різні навчально-мовленнєві і комунікативні завдання.

Уроки читання створюють умови для спілкування учнів як з учителями, так і з однокласниками: під час обговорення і аналізу

літературного твору є змога створювати мовленнєві ситуації або вибирати їх з власного досвіду, використовувати різні способи накопичення матеріалу, вражень: рольові ігри, екскурсії, картинки, спеціально організовані спостереження тощо, що викликають потребу виступити; створення уявних сюжетів, зокрема казок; застосування різних жанрів – репортажі, виступи на радіо, телебаченні, реклама; творчі та літературні спроби в прозі, поезії, драматургії [20].

Уроки читання мають широкі можливості, щоб познайомитися зі стилями мови, вивчити особливості різних типів текстів (опису, розповіді, міркування), особливості побудови речень у кожному з них, способи розвитку ідей, забезпечення зв'язності фрагментів тощо.

Вивчаючи художню літературу, учні розвивають якості мовлення (змістовність, логіку, точність, багатство мови, ясність, виразність, правильність) і вчать користуватися засобами мови. Фразеологія, прислів'я, приказки, образні вислови збагачують мовлення, сприяють його розвитку, зміцнюють пам'ять, створюють основу для участі в громадській діяльності, художньої самодіяльності тощо [28, с. 20].

Робота з формування виразності мовлення розвиває у дітей вміння глибоко розуміти засоби, за допомогою яких вони створюються, сприяє естетичному вихованню учнів; відбувається розвиток художнього смаку і розвивається вміння працювати над партитурою виразного читання твору; вміння використовувати засоби вираження в практиці мовлення; оволодіння партитурою читання творів різних жанрів тощо.

Робота з розвитку культури мовлення і спілкування сприяє засвоєнню специфіки орієнтувальної частини спілкування, забезпечує контакт, майстерність використання мовних і немовних засобів; оволодіння формами невербального спілкування; розвиток комунікаційної ініціативи; акуратність, логічність, чіткість мови тощо.

На уроках читання молодші школярі підвищують культуру мовлення, доводять її до необхідного рівня; навчитися орієнтуватися в

комунікативній ситуації, реалізувати свою комунікативну задачу; навчаються планувати зміст повідомлення, формулювати власну думку і розуміти інших; здійснювати контроль над своєю мовою, сприйняттям співрозмовником, розумінням мови партнера.

Таким чином, ми з'ясували сутність та особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. Для цього нами було проаналізовано поняття мовленнєвого досвіду учнів, представлений семантичний аспект комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Виявлено зв'язок ефективності комунікативного та мовленнєвого розвитку учнів із ефективною методикою навчання мови в початковій школі.



## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

#### **2.1. Педагогічні умови формування готовності здобувачів вищої початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів**

«Умова» – це міждисциплінарне поняття, його зміст розглядають філософи (категорія, що визначає зовнішній вигляд того чи іншого об'єкта або відображає взаємозв'язок між речами), філологи (необхідна обставина, що забезпечує реалізацію, створення), психологи (зовнішні або внутрішні процеси, що впливають на розвиток досліджуваного явища), педагоги (зовнішні фактори, що впливають на освітній процес).

Під педагогічними умовами розуміють чинники, що спрямовані на вирішення дослідницьких завдань; педагогічні обставини, що впливають на прояв педагогічних закономірностей; сукупність факторів, необхідних для ефективного забезпечення цілеспрямованого освітнього процесу; обставини освітнього процесу, що є результатом цілеспрямованої педагогічної діяльності з використання змісту, методів, форм для досягнення цілей; комплекс заходів, спрямованих на цілепокладання в освітньому просторі; загальну причину якості педагогічних явищ і процесів.

Отже, педагогічними умовами можемо називати зовнішніми обставинами освітнього простору (зміст, форми, методи, види діяльності, установки), що визначають готовність майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи.

**Перша педагогічна умова – це формування у майбутніх учителів початкових класів готовності в контексті дослідження на основі діяльнісного, системного і компетентнісного підходів.**

Ця умова передбачає наявність таких компонент: розвитку психічних процесів дітей (сприйняття, уява, пам'ять, мислення, увага); обізнаність студентів про комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів; засвоєння ними форм і методів комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; переважання професійно значущих мотивів і цінностей; зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів; психологічна готовність майбутніх вчителів до роботи над комунікативним і мовним розвитком учнів; діалогічна взаємодія викладачів і студентів у процесі професійної підготовки; систематична підготовка майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. Ця умова відображає активний, системний і компетентнісний підходи до процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів. Відповідно, зміст підготовки майбутніх учителів має охоплювати всі складові діяльності: цілі, інструменти, методи, результати і здійснюватися систематично у відповідному освітньому середовищі на компетентнісній основі.

Друга умова передбачає наявність таких складових: яскраво виражені педагогічні цінностей та професійна спрямованість майбутніх учителів початкових класів; володіння студентами пізнавальними операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо; мотивація майбутніх фахівців до розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей молодших школярів; організація професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти; рівень педагогічної культури студентів; моніторинг результатів навчальної та професійної підготовки; наявність науково-методичного забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку, що суттєво впливає на ціннісно-мотиваційну сферу та загальнопрофесійну готовність майбутніх учителів і можливість розвитку цих професійних інтересів і мотивів. Відповідно, **другою педагогічною умовою є розвиток у студентів ціннісного ставлення до майбутньої**

**професійно орієнтованої комунікативної діяльності і оволодіння фаховими компетенціями.**

Тобто, на наш погляд, ця умова співвідноситься з психологічною складовою фахової підготовки завдяки врахуванню індивідуальних мотивів, особливостей, якостей студентів відповідно до особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів педагогічної науки.

**Третя педагогічна умова передбачає вдосконалення змісту і принципів організації освітнього процесу, впровадження діалогічних форм і методів роботи з метою стимулювання пізнавальної активності і самостійності студентів у засвоєнні знань про комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів і налічує загальний рівень інтелектуального розвитку майбутніх фахівців; розвиток їх пізнавальних інтересів; зміст педагогічних практик у професійній підготовці майбутніх учителів.** Тобто ця умова є основою для інтелектуального розвитку студентської молоді, сформованості гносеологічного (когнітивного) компоненту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

**Четверта педагогічна умова - забезпечення рефлексії у процесі формування готовності майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів -** передбачає наявність системи стимулювання молоді до оволодіння професійною компетентністю; усвідомлення студентами важливості обраної професії вчителя початкових класів; міжособистісний статус студента в академічній групі. Особливість цієї педагогічної умови – рефлексивність, адекватна самооцінка студентом свого соціального і міжособистісного статусу.

**П'ятою педагогічною умовою є організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, ефективний розвиток комунікативних навичок майбутніх фахівців початкової освіти.** Ця умова передбачає наявність одного компоненту: рівня комунікативних навичок здобувачів вищої початкової освіти.

Таким чином, комплекс педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок молодших школярів налічує такі складові:

- формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до комунікативно-мовного розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на основі діяльнісного, системного і компетентнісного підходів;

- розвиток у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності і оволодіння фаховими компетенціями;

- вдосконалення змісту і принципів організації освітнього процесу, впровадження діалогічних форм і методів роботи з метою стимулювання пізнавальної активності і самостійності студентів у засвоєнні знань про комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів;

- забезпечення рефлексії у процесі формування готовності майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, ефективний розвиток комунікативних навичок майбутніх фахівців початкової освіти.

## **2.2. Виявлення рівнів готовності студентів до комунікативно-мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти**

На етапі констатувального експерименту важливою є наявність критеріїв та показників, рівнів готовності майбутніх здобувачів початкової вищої освіти в контексті дослідження (**Додаток А1**).

Використовуючи ці критерії, показники та рівні, загальний рівень готовності майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів ми розглядали як інтеграцію виявлення окремих показників його структури та обраховували за формулою:

$\Gamma_{\text{КМР}} = \sum_{i=1}^4 K_i$ , де  $\Gamma_{\text{КМР}}$  – рівень готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів,  $K_i$  – критерії готовності майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей.

Констатувальний етап педагогічного експерименту реалізовувався на базі Херсонського державного університету.

Участь в експерименті взяли 68 студентів 2-4 курсів спеціальності 013 Початкова освіта заочної форми навчання.

Ми умовно об'єднали їх у дві групи (по 34 особи): контрольну та експериментальну, урахувавши фізичний вік, стаж роботи за фахом.

Діагностичні методики, використані нами під час експерименту, представлені в **додатках Б – Е**.

Досліджуючи стан підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів, ми здійснили перший діагностичний зріз, спираючись на обрані критерії та показники.

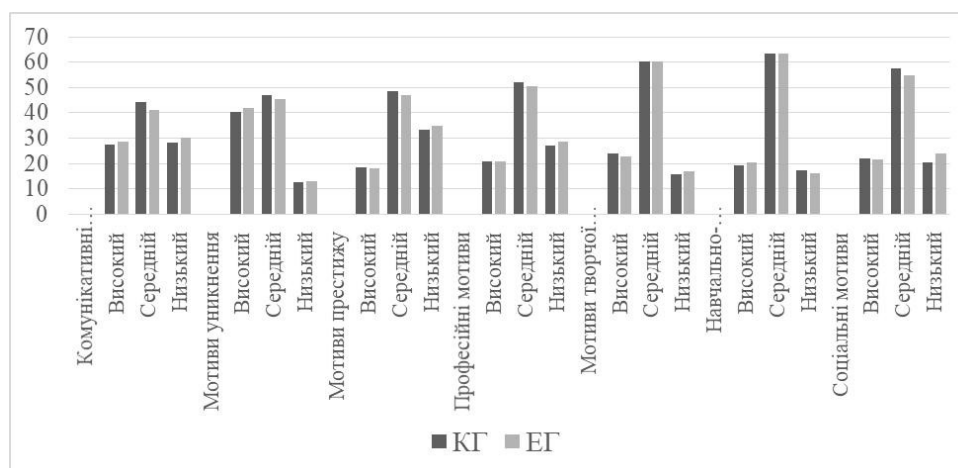
Спочатку за мотиваційно-пізнавальним критерієм готовності майбутніх педагогів ми вивчили характер навчальної мотивації, виявивши їх пізнавальні та професійні інтереси, умотивованість до реалізації професійних завдань та функцій. У нагоді стали діагностичні методики вивчення навчальної мотивації майбутніх фахівців, запропоновані А.Реаном і В.Якуніним (**Додаток Г**).

Проаналізуємо здобуті результати.

Високий рівень прояву мотивів, що ілюструють шкали мотивів престижу, професійних мотивів, навчально-пізнавальних та соціальних, засвідчено у 18-22% респондентів. Відсутність у молоді бажання до фахового зростання, що відображається у низькому рівні престижності педагогічної професії, детермінується інтересами до навчально-пізнавальної діяльності під час професійної підготовки та соціальними мотивами щодо майбутнього статусу у соціумі.

У 33,16% опитаних у контрольній та 34,88% в експериментальній групах виявлено низький рівень мотивів престижу. З цього можна зробити висновок, що для майбутніх фахівців початкової освіти важливими є зовнішні судження та матеріальні чинники низької оплати праці вчителів, і для кожного третього студента ці чинники важливіші за усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві. Тож закономірним є показник низького рівня прояву професійних мотивів у процесі здобуття вищої педагогічної освіти (27% – контрольна група і 28,49 – експериментальна).

Це засвідчує рис.2.1.



**Рис. 2.1. Характеристики навчальної мотивації майбутніх учителів початкової школи, у % на констатувальному етапі**

З одного боку, така ситуація підкреслює проблему посилення негативного іміджу педагогічної професії як низького статусу, що активно підтримується засобами масової інформації. Ця проблема не може бути вирішена в контексті нашого дослідження, оскільки має складний соціально-економічний характер. Однак, на наш погляд, за рахунок перехресної залежності мотивів зростання інтересу молоді до навчально-пізнавальної діяльності за рахунок зміни освітніх умов буде сприяти розвитку пізнавальних мотивів і усвідомлення студентами цінностей освітніх компонент.

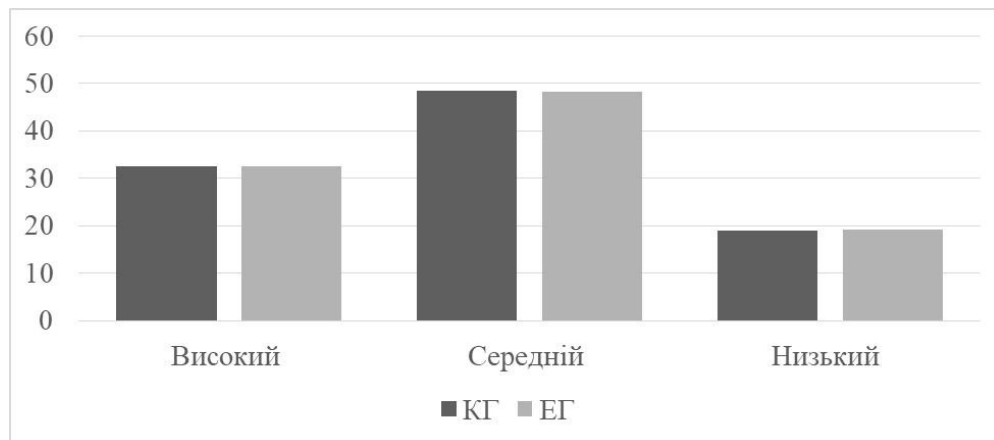
Найважливішими мотивами для майбутніх вчителів початкових класів є мотиви творчої самореалізації і комунікативні мотиви. Творче самовираження в основному є мотивом для переважної більшості досліджуваних (тільки 15,82% студентів контрольної групи і 16,86% студентів експериментальної групи визнали цей мотив слабким). Навпаки, найбільш високі показники високого ступеня вираженості мотиву в структурі мотивації внутрішніх досягнень були виявлені за шкалою спілкування (27,55% і 28,49% респондентів у відповідних групах).

Виявлені показники можна визначити за віковими характеристиками молодості студентів, що свідчить про прагнення молодих людей до спілкування і творчості. Однак їх висока частка в структурі мотивації майбутніх педагогів показує, що ці мотиви необхідно використовувати як основу для розвитку творчих та комунікативних навичок в освітньому процесі під час реалізації педагогічних умов.

Серед усіх типів мотивації найвищі дані були виявлені на високому рівні за шкалою «мотиви уникнення» (40,31% респондентів в контрольній групі і 41,86% в експериментальній групі). Це вказує на негативну тенденцію у молодих людей мати зовнішню мотивацію уникати проблем, що протилежна внутрішній мотивації до успіху. Тобто в традиційних умовах навчання студенти вважають за краще «залишатися посередині», «не привертати уваги», що свідчить про відсутність активності в навчанні. Відповідно, реалізуючи освітні умови, слід посилити мотивацію майбутніх педагогів за рахунок актуалізації актуальних внутрішніх потреб та інтересів студентів. У цілому аналіз даних про характер і структуру мотивації майбутніх фахівців початкової освіти на констатувальному етапі експерименту показує, що переважають зовнішні типи мотивації і відсутність стійких пізнавальних та професійних інтересів.

Аналіз успішності учасників експерименту з освітніх компонент, що є сприятливими в плані розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, дав змогу виявити результати за навчально-когнітивним критерієм, які

засвідчує рис.2.2. і з якого ми дійшли висновку, рівень навчальної успішності не залежить від певних предметів, а є загальним показником успішності майбутнього фахівця взагалі.



**Рис. 2.2. Розподіл майбутніх учителів за рівнями успішності в навчанні, у % на констатувальному етапі експерименту**

Також майже третина випробовуваних (32,65% студентів контрольної групи та 32,56% експериментальної) досягли високого рівня успіху з освітніх компонент, що співвідносяться з темою нашої дипломної роботи. Біля половини студентів спеціальності «Початкова освіта» мають середні показники академічної успішності з мовних дисциплін (48,47% та 48,26% відповідно). У кожного п'ятого студента засвідчено низький рівень мовних знань (18,88% контрольної групи та 19,19% експериментальної групи) - див. Рис. 2.2.

Однак, найнижчу успішність виявлено з предметів, які стосуються вивчення іноземної мови, що можна пояснити зростаючою складністю предмета на основі знання іноземної мови. Однак різниця в даних про ефективність не є суттєвою. Крім того, узагальнення даних дозволяє уникнути впливу таких факторів, які є настільки важливими для успіху в навчанні, як особистість учителя та його індивідуальні вимоги до результатів та змісту освіти.

За діяльнісно-компетентнісним критерієм готовності майбутніх учителів, що передбачає здатність респондентів визначати, аналізувати та



створювати умови для спілкування та мовленнєвого розвитку дітей, ми також могли виявити і свідому орієнтацію молоді на спілкування та мовленнєвий розвиток учнів початкових класів.

Щодо орієнтації особистості студентів як оцінки готовності бути мотивованим до подальшої діяльності з розвитку комунікації та мовлення дітей, то 29,59% контрольної групи та 28,49% експериментальної групи продемонстрували високий рівень мотивації. 33,16% респондентів контрольної групи та 34,3% експериментальної виявили низький рівень налаштування на спілкування та мовленнєвий розвиток дітей. Ці показники навіть нижчі за результати діагностики мотивації здобувачів початкової вищої освіти до професійного навчання, отримані за мотиваційно-пізнавальним критерієм.

Знання студентів про специфіку спілкування та розвиток мовлення учнів початкових класів вищі за спрямованість. Високий рівень знань засвідчили 32,14% та 31,40% опитаних. Проте ці знання, як і у виявленні мотиваційно-когнітивного критерію, часто є результатом зовнішнього тиску викладачів у професійній підготовці студентів, тобто досягнуті, завдяки вимогам професорсько-викладацького складу та прагненню молоді уникати покарання за невиконані завдання. Цей механізм емоційного ставлення впливає на глибину та стабільність знань, пояснює відсутність належної мотивації до оволодіння готовністю до комунікативно-пізнавального розвитку здобувачів початкової освіти.

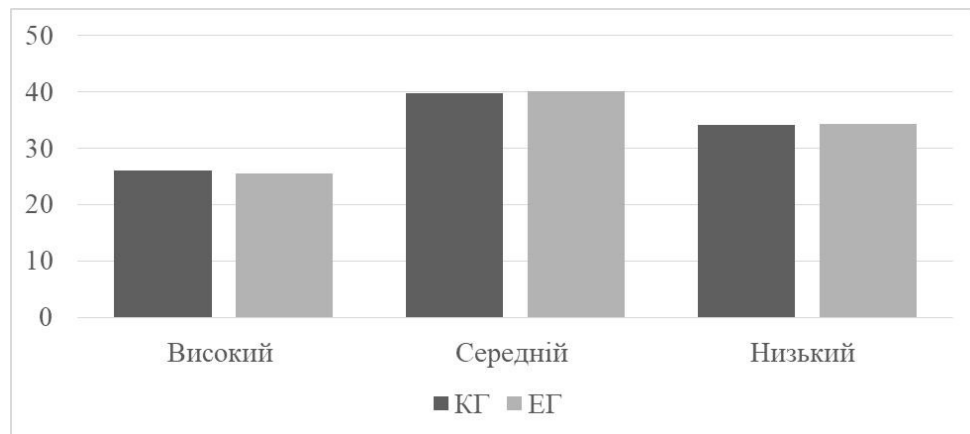
У володінні майбутніми педагогами діагностичними методиками в контексті дослідження були виявлені найнижчі показники: близько 20% молоді за обома шкалами з високим рівнем здатності здійснювати відповідну діагностику та комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів.

На наш погляд, це може бути підтвердженням необхідності додаткового насичення змісту професійного навчання діагностичними методиками.

Узагальнені дані щодо готовності майбутніх фахівців початкової освіти до розвитку спілкування та мовлення учнів, результати виконаних творчих завдань містяться на рис. 2.3.

Рис. 2.3. дав підстави для висновку, що готовність студентів спеціальності «Початкова освіта» виконувати творчі завдання з комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів є недостатньою.

Більшість респондентів (34,18% контрольної групи та 34,30% експериментальної) виявили низький рівень готовності. Це засвідчує потребу в тому, що для підвищення готовності майбутніх учителів необхідні додаткові цілеспрямовані педагогічні заходи.

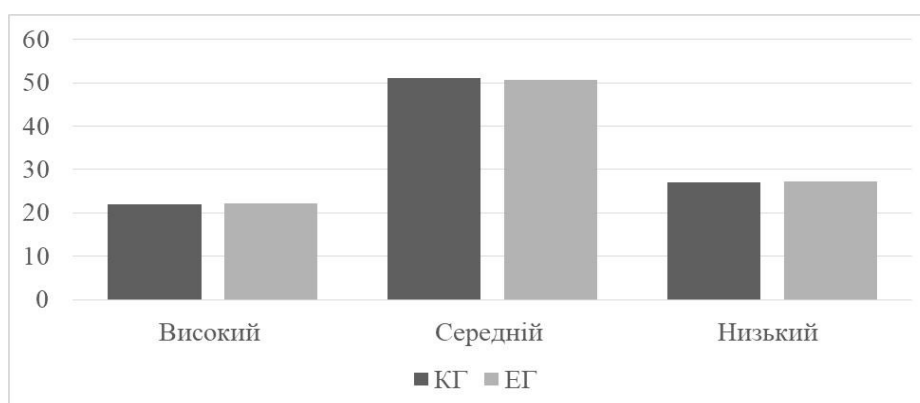


**Рис. 2.3. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності при розв'язанні творчих завдань, у % на констатувальному етапі експерименту**

Ми також провели опитування щодо готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» брати участь у комунікативно-мовленнєвому розвитку школярів (Додаток D).

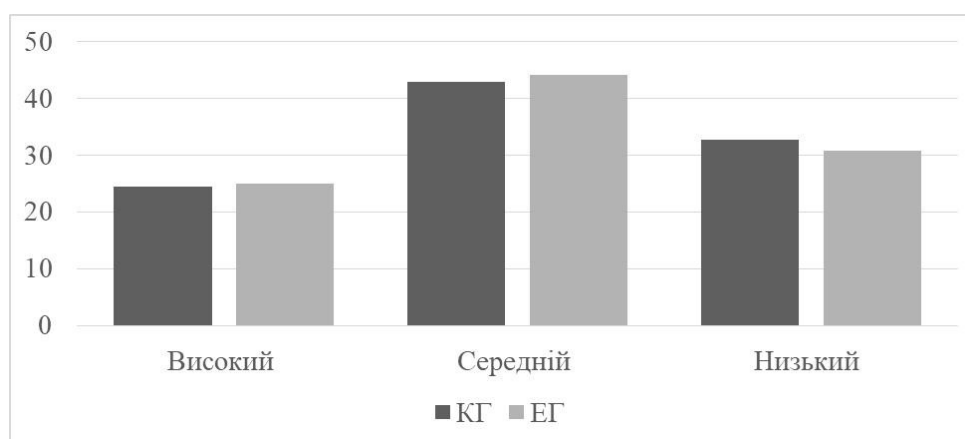
На наш погляд, оволодіння методами діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей є основою для подальшої корекційно-розвивальної діяльності, оскільки діагностика передуює ефективному впровадженню освітніх технологій та прийомів. Проте тільки 9,69% студентів контрольної групи та 8,72% експериментальної посідають високий щабель поціновування володіння діагностичними методиками.

Узагальнення результатів самооцінки студентами рівня готовності показують, що тільки кожен п'ятий студент (21,94% контрольної групи та 22,09% експериментальної) оцінює на високому рівні власну готовність розвивати комунікативно-мовленнєві навички учнів. 51,02% респондентів контрольної обстеженої групи та 50,58% експериментальної групи перебувають на середньому рівні готовності (див. Рис. 2.4.).



**Рис. 2.4. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності за результатами самооцінки, у % на констатувальному етапі експерименту**

Під час діагностики діяльнісно-компетентнісного критерію було встановлено, що одна третя загальної кількості опитаних перебуває на низькому рівні готовності розвивати комунікативно-мовленнєві навички дітей, що вимагає викладання студентам відповідних тем, курсів та дисциплін як складової професійної освіти.

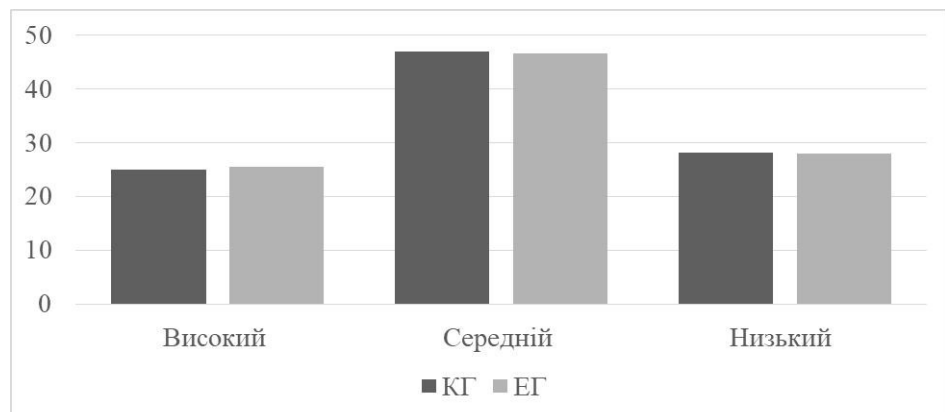


**Рис. 2.5. Розподіл майбутніх учителів за рівнями здатності до саморозвитку, у % на констатувальному етапі експерименту**

Щоб отримати дані за результативно-рефлексивним критерієм, ми використали анкету «Здатність учителя до саморозвитку» В. Семиченко (додаток Е) як відображення здатності студентів до саморозвитку у майбутній професійній діяльності, що є, у свою чергу, свідченням до самоосвіти, уміння долати труднощі та суперечності, аналізувати невдачі та планувати подальшу діяльність, отже є вираженням дієвої рефлексії, пов'язаної із станом готовності, і залежної від цільового, вольового, діяльнісного, рефлексивного компонентів.

Згідно з результатами здійсненого анкетування на високому щаблі здатності до саморозвитку у професії перебувають 24,49 % студентів контрольної групи і 25,00 % експериментальної. Однак, 32,65 % і 30,81 % відповідно засвідчують низький рівень цієї здатності, відсутність прагнення до самопізнання і саморозвитку. Описані дані демонструє рис.2.5.

Результати діагностики здатності до саморозвитку відображають загальну тенденцію інших критеріїв із розподілом респондентів за рівнем готовності та необхідністю запровадження спеціальних умов для підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, що систематично впливають на всі компоненти готовності.



**Рис. 2.6. Розподіл майбутніх учителів за рівнями готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, у % на констатувальному етапі експерименту**

Дослідження сучасного стану готовності майбутніх учителів початкових класів до спілкування та мовленнєвого розвитку дітей засвідчило, що лише 25% майбутніх фахівців виявляють високий щабель готовності. А 28,06% у контрольній групі та 27,91% в експериментальній перебувають на низькому рівні готовності, що відображає комплексний вплив багатьох факторів, найважливішим із яких є відсутність інтересу та мотивації серед молоді до здійснення професійної діяльності, що зумовлюється через низький статус педагогічної професії в державі, недостатнє оволодіння майбутніми вчителями початкових класів методами, прийомами та технологіями роботи з учнями в контексті започаткованого дослідження.

Вплив цих факторів можна компенсувати введенням системи педагогічних умов підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.

Рис. 2.6. демонструє розподіл студентів за рівнями готовності в контексті дослідження.

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту ми можемо зробити висновок про актуальний стан підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, що засвідчує значні резерви щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів, вимагає розроблення методичних рекомендацій щодо впровадження обґрунтованих нами педагогічних умов.

**2.3. Методичні рекомендації щодо впровадження педагогічних умов підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів**

Серед структурних компонентів методики варто виділити наявність цільового, який є відображенням мети і завдань перетворювальної

освітньої діяльності та уявним прогнозуванням результатів науково-дослідної роботи, що очікуються; змістового (інтегрує систему освітніх умов для підготовки майбутніх учителів початкових класів до спілкування та мовленнєвого розвитку учнів як вихідну точку для експериментальних тестів); організаційного (відображає етапи навчальної діяльності щодо впровадження системи умов виховання); результативного (характеризує зміст і структуру підготовки майбутніх учителів початкових класів до спілкування та мовленнєвого розвитку учнів як визначальну основу дослідної роботи).

Визначені нами педагогічні умови створюють систему, що тісно взаємозв'язані з окремими умовами та справляють системний вплив на предмет дослідження. Методика введення педагогічних умов підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів характеризує системні перетворення в освітньому процесі ЗВО.

Основна мета освітніх трансформацій – упровадження педагогічних умов у процес фахового навчання з метою підвищення готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок учнів. Ця мета досягається за допомогою низки завдань, що відповідають компонентам готовності, а саме: завдання формування свідомої мотивації майбутніх фахівців початкової освіти з метою розвитку готовності школярів розвивати комунікативні та мовленнєві навички учнів на основі мотиваційних та цільових ціннісних складових готовності. Завдання набуття знань та вмінь майбутніх фахівців діагностувати та коригувати комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів співвідноситься з пізнавальним та діяльнісно-технологічним компонентами. Формування професійно значущих рис особистості у майбутніх учителів – завдання, що спрямоване на забезпечення ефективної складової готовності. Таким чином, система завдань дає змогу комплексно впливати на проблему підготовки освітян, ураховуючи всі компоненти.

Розроблені педагогічні умови також взаємодіють із компонентами готовності, оскільки відображають системний вплив на досліджуване явище та передбачають орієнтацію особистості, рівень її пізнавальної активності, знання фахівця, вміння, компетенції, професійно значимі риси особистості тощо.

Слід зазначити, що процес упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок школярів, має обіймати декілька етапів. Опишемо їх.

Самі назви етапів реалізації педагогічних умов підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів (підготовчий, освітній, практичний та виховний) показують послідовність реалізації педагогічних умов.

Підготовчий етап має на меті врахувати та сформувати ціннісно-спонукальну орієнтацію майбутніх учителів із метою підготовки до спілкування та мовленнєвого розвитку школярів. На цьому етапі також зміст освітніх умов та методи реалізації обговорюються зі здобувачами початкової вищої освіти та викладачами ЗВО. Відбувається прийняття стратегії організації професійної підготовки майбутніх учителів, розробка науково-методичного забезпечення досліджуваного процесу. Доречним буде використання таких організаційних форм реалізації: круглих столів, засідань кафедр, семінарів, навчальні курсів, дискусій, тематичних досліджень.

Освітній етап характеризується введенням спеціальних тем та окремих курсів для спілкування та мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку в процесі професійного навчання. Діяльність, визначена на навчальному етапі, спрямована на інформування учнів про сутність та зміст спілкування та розвиток мови, а також про особливості розвивальної та корекційної освітньої діяльності. У межах цього етапу доречним є використання таких організаційних форм: лекцій, семінарів,

практичних занять, факультативів, наукових гуртків, самостійної роботи студентів.

Практична фаза реалізації педагогічних умов спрямована на оволодіння учнями вміннями, навичками, прийомами, технологіями розвитку та корекційної роботи з дітьми. Надання інструментів для діагностики та покращення рівня спілкування та мовленнєвого розвитку учнів. Реалізація цього етапу відбуватиметься результативніше у межах таких організаційних форм: тренінгах, навчальних і виробничих практиках, у соціальному партнерстві закладів вищої і загальної середньої освіти.

На виховному етапі особлива увага приділяється формуванню комунікативних та рефлексивних навичок, здатності до самоосвіти та саморозвитку. Організація такої роботи може відбуватися поза аудиторією як за навчальним, так і за виховним напрямками. Формування необхідних навичок у студентів ефективно буде відбуватися у межах неформальної освіти, виховних годин, тренінгів, годин рефлексії, дослідження портфоліо вчителів.

Мета дослідження досягається у межах реалізації таких підходів як діяльнісний, системний, компетентнісний.

Як зазначалося раніше, існує декілька способів фахової підготовки здобувачів початкової вищої освіти:

інтеграція відповідних тем у вивчення спеціальних дисциплін;

створення, вивчення та вирішення творчих завдань (навчальних кейсів) щодо комунікативних характеристик учнів початкових класів, зібраних під час навчальної та педагогічної практики студентами. Доречно, якщо перед початком педагогічної практики перед майбутніми фахівцями початкової освіти ставлять завдання організувати цілеспрямоване мовленнєве спілкування учнів – скласти повідомлення; запитати необхідну інформацію; привернути увагу оточуючих до певного предмета чи події; інформувати співрозмовників про свої спостереження



та враження; сформулювати висновки; здійснити обмін думок із актуальної теми; висловити власні почуття тощо. У кінці практики студенти на підсумковій конференції обговорюють свої спостереження за завданнями спілкування учнів, формують проблемну зону та спільно шукають шляхи вирішення проблем спілкування та мовленнєвого розвитку учнів, що були виявлені на практиці.

Також доцільно та ефективно запровадити семінар-практикум на тему «Комунікативний та мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання», основною метою якого є надання студентам знань, умінь, навичок для діагностики та корекції спілкування та розвитку мовлення учнів. Семінар спрямований на те, щоб студенти могли презентувати та опанувати методи та технології спілкування та розвитку мовлення у дітей. Основними напрямками спілкування та розвитку мовлення молодших школярів є: формування мовленнєвої культури з урахуванням фонетичних закономірностей мови, вивчення орфоепічних норм та правил виразного читання; збагачення словника дітей новими словами та фразеологізмами; засвоєння норм словотворення, побудови словосполучень і речень; запобігання та виправлення помилок у висловлюваннях дітей; формування комунікативних навичок тощо. Організація тренінгу дає змогу студентам оволодіти імітаційними, конструктивними, творчими та комунікативними методами розвитку мовлення учнів. Техніка наслідування (навчання за зразками) базується на аналізі зразків текстів та відповідній побудові власних висловлювань (усні та письмові переклади, запам'ятовування, інсценізація, театралізація, літературна робота). Конструктивні методи розвитку мовлення базуються на теорії текстів і містять логічні прийоми та вправи для розвитку зв'язного мовлення для учнів (побудова роздумів, доказів, створення та редагування текстів, робота зі словосполученнями, реченнями). Творчі методи використовують організацію навчання учнів без заздалегідь визначених випадкових зразків (усні та письмові роботи дітей,

імпровізація, творчість, творчий переказ, уявне малювання). Методи спілкування базуються на природних або тісно пов'язаних комунікативних мовленнєвих ситуаціях взаємодії здобувачів початкової освіти (рольових іграх, екскурсіях, походах, відгуках про прочитане).

Відповідно до цілей та завдань засвоєння студентами змісту курсу, відбувається створення студентами власних авторських конспектів:

- уроку розвитку зв'язного мовлення школярів;
- уроку розвитку активного словника дітей;
- уроку усвідомлення ролі речень у мовленні;
- уроку розвитку діалогічного мовлення;
- уроку спілкування з літературою.

Семінар-практикум – це результат творчої взаємодії фахівців із педагогіки, психології, мовної методології з метою спільної презентації та формування у студентів уміння здійснювати корекційні вправи, що стосуються мовленнєвого розвитку дітей.

Семінар-практикум можна проводити щомісяця і налічувати вправи на такі теми: «Дидактичні ігри для розвитку мовлення», «Корекційні ігри для розвитку пам'яті», «Ігри на розвиток уваги учнів», «Розвиток навичок спілкування молодших школярів», «Розвиток здатності розуміти чужі емоції», «Формування навчальних навичок учнів» тощо.

Результатом засвоєння семінару може бути створення "Корекційного портфоліо вчителів щодо спілкування учнів та розвитку мовлення", тобто збірки перевірених, обґрунтованих та відображених вправ та прийомів корекції та розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

Розвиток ціннісного ставлення здобувачів вищої педагогічної освіти до майбутньої трудової комунікативної діяльності та оволодіння професійними навичками майбутнього вчителя початкових класів.

Свідомість довільного вибору діяльності визначається ціннісно-мотиваційною сферою особистості, що є основою її ефективності та доцільності.

Основні принципи формування цінностей студентів щодо майбутньої професійно-орієнтованої комунікативної діяльності та оволодіння фаховими навичками здобувача вищої початкової освіти – це:

принцип діяльності, тобто корегування цінностей та мотивації шляхом залучення молодих людей до активної діяльності у соціумі;

принцип систематичності педагогічних впливів на підготовку майбутніх фахівців;

принцип пріоритетності, тобто спрямованість виховного впливу на причини, а не на наслідки негативних установок, зовнішніх мотивів та цінностей;

принцип єдності діагностики та корекції, що визначає необхідність вивчення рівня підготовки майбутніх учителів та виявлення основних труднощів у професійній підготовці до трансформаційної діяльності.

Відповідно до цих принципів ми обрали основні методи роботи з ціннісно-мотиваційною сферою майбутніх учителів на основі діалогу, інновацій та пізнавального інтересу молоді.

Серед них варто виокремити ігрову терапію, арт-терапію, тренінг.

Ігрова терапія – це метод корекції стану особистості за допомогою рольових, ділових, мобільних тощо ігор і характеризується доведеною ефективністю цілей розвитку. Переваги ігрової терапії у роботі з цінностями, поглядами та переконаннями студентів такі:

можливість моделювати систему соціальних стосунків в ігрових ситуаціях, спостереження за ними та набуття здатності керуватися в сформованих ситуаціях;

спроможність змінювати позицію молоді стосовно подолання когнітивного та особистісного егоцентризму та поступової децентралізації, впевненості в собі та зростання соціальних навичок як здатності вирішувати проблемні ситуації;

виховання поряд із ігровими взаємовідносинами реальних стосунків і взаємин, тобто рівноправних партнерських відносин кооперації та співпраці;

інтеріоризація та асиміляція в процесі гри відповідної поведінки в проблемних ситуаціях;

відображення емоційних станів та їх усвідомлення шляхом вербалізації, формування нових варіантів проблемної ситуації;

свобода діяльності шляхом регулювання поведінки за допомогою системи правил і ролей [28].

Арт-терапія – ефективний метод розвитку самовираження та самосвідомості, що полегшує комунікативні процеси та сприяє розвитку комунікативних навичок у студентів. Застосування методів арт-терапії сприяє ефективній емоційній реакції та надає їй соціального характеру навіть у початкових умовах агресії та страху; полегшує спілкування для замкнених, сором'язливих, емоційно закритих молодих людей; розвиває здатність до саморегуляції та довільності [36].

Взагалі, розвиток свідомої довольної мотивації базується на формуванні ієрархії мотивів та адекватної регуляції поведінки, протиставлення цього регулювання спонтанним бажанням, потребам, інтересам поза особою. Існує два механізми генерування мотивів. Ті, що йдуть знизу, призводять до ситуативних зусиль, які при повторенні ситуації набувають стійкого мотиваційного характеру; «Зверху вниз» – засвоєння прагнень, цілей, ідеалів та змісту орієнтації особистості молодими людьми, поступово змінюючись від організованих зовні на внутрішньо прийнятих [34]. Обидва механізми однакові і реалізуються в процесі діяльності та системних підходів до організації професійної підготовки майбутніх педагогів.

Удосконалення змісту та принципів організації, використання діалогічних форм та методів роботи для стимулювання пізнавальної

активності та самостійності майбутніх фахівців в оволодінні знаннями про спілкування та розвиток мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

Пізнавальну активність та пізнавальну самостійність майбутніх учителів ми розглядаємо як високий рівень розвитку пізнавальних мотивів, що характеризують орієнтацію особистості на інтелектуальний розвиток та пізнавальні процеси [34].

Внутрішня мотивація розвивається шляхом перенесення фокусу зовнішніх мотивів на цілі навчання. Таким чином, технологія встановлення цілей, яку слід використовувати у впровадженні педагогічних умов, дозволить відстежити у студентів переважаючий тип мотивації та розробити ієрархію цілей відповідно до власних потреб, інтересів та цінностей.

Мислення можна стимулювати зовні, ставлячи цілі навчання, тоді як інтелектуальна діяльність внутрішньо мотивована власними ініціативами та переконаннями. Отже, орієнтація майбутніх учителів на інтелектуальну діяльність реалізується через організацію творчої діяльності, яка спонукає студентів розкритись у відношенні творчості, досягти мотивації та створити ситуацію успіху.

З метою розвитку пізнавальної активності учнів доцільно використовувати методи «Ключ до невідомого», «Учитель, який помиляється», «Новела» тощо.

Ключем до невідомого називають прийом навчання, який вимагає від здобувачів вищої початкової освіти відгадування певного поняття, теми чи категорії на основі запитань: до якого виду явищ це стосується? На що впливає це явище? Які властивості його характеризують? тощо. Порада для студентів: Які запитання ви можете поставити, щоб з'ясувати, що це таке? Спробуйте поставити якомога більше запитань і заповніть діаграму зі стрілками, що відповідає запитанню нового типу, з новою ключовою концепцією.

«Учитель, який помиляється» – учитель або фасилітатор припускає навмисні помилки, подаючи матеріал (інформацію). Завдання групи – виявити помилку та обґрунтувати свою точку зору.

Новелла – це прийом, що містить такі завдання: подати інформацію якомога коротше, не використовуючи жодного непотрібного слова, зберігаючи суть основного змісту повідомлення.

Забезпечення рефлексивних принципів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до спілкування та мовленнєвого розвитку учнів початкових класів.

Адекватність оцінки майбутніх учителів щодо рівня їх підготовки до професійної діяльності може бути визначена на основі володіння ними інструментами оцінки результатів освітніх процесів. Одним із таких інструментів є авторська методика діагностики рівня спілкування та мовленнєвого розвитку учнів початкових класів Ю. Шалівської [39].

Критерії, показники та рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку наведені у **Додатку А2**.

Методи діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку представлені в **Додатку Б**.

Оволодіння майбутніми вчителями методами діагностики рівня спілкування та мовленнєвого розвитку молодших школярів свідчить про їхню здатність самостійно аналізувати результати освітнього процесу в початковій школі та ставити подальші цілі перед класом.

Оптимізація професійної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямований систематичний розвиток комунікативних навичок під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ученими доведено, що основний механізм соціалізації як процес оволодіння соціальним досвідом – це механізм наслідування, тобто перенесення моделей поведінки від референтних осіб до дітей у власні життєві моделі. Учитель початкових класів є взірцем для розвитку учня початкової школи, що знаходить своє відображення в імітації дітьми

поведінкового та комунікативного стилів. Це визначає актуальність цілеспрямованого та систематичного розвитку комунікативних навичок як тих, що передаються, копіюються та примножуються серед дітей. Загалом процес соціального виховання лише частково контролюється та організовується. Значна кількість освітніх впливів є спонтанними, оскільки досвід спілкування дітей відтворюється в різних системах.

Існує два варіанта визначення дефініції «комунікація»: 1) передача інформації за певним каналом від джерела до реципієнта; 2) взаємодія суб'єктів у просторі і часі, що є опосередкованою і цілеспрямованою (це міграційні, транспортні, матеріальні, енергетичні комунікації); рух смислів, образів – ідеальних об'єктів у просторі і часі у багатовимірних уявленнях (соціальному, генетичному, психологічному) [6]. Термін «спілкування» в гуманітарних науках перш за все вживається стосовно особливостей обміну інформацією в суспільстві [6].

Аналіз наукової літератури також дозволив виявити декілька підходів до тлумачення поняття «комунікація»: як механізму та діяльності.

Відповідно до першого підходу, це тільки інформаційний односторонній процес передачі інформації від джерела до адресата [13, с. 39].

Згідно з діяльнісним підходом, комунікація розглядається як двосторонній процес обміну інформацією, спільна діяльність комунікаторів, де виникають нові способи погляду на явища [13, с. 39].

Різноманітність концепцій, цілей і завдань учених призвело до значної кількості комунікаційних моделей. Розглядаючи структуру акту спілкування, типи зв'язків між комунікаторами та хід спілкування розрізняють лінійні (інформаційний код), інтерактивні та трансакційні (інтерференційні) моделі спілкування, засновані на дослідженні мови, мовлення та спілкування.

У моделі взаємодії (інтераційній) комунікація – це взаємодія, двосторонній процес обміну інформацією між відправником і одержувачем, які міняються ролями один за одним.

На відміну від лінійних моделей спілкування, які мають початок і кінець, вчені наголошують на циклічності спілкування, коли відправник та одержувач регулярно обмінюються ролями та адаптують свої дії та цілі. У моделі Осгуда-Шрамма особлива увага приділяється інтерпретації повідомлення. Оскільки кожен учасник спілкування розшифровує значення повідомлення відповідно до своїх власних критеріїв, у процесі спілкування виникає «семантичний шум», наслідки якого можна мінімізувати, а спілкування зробити більш ефективним через механізм зворотного зв'язку.

Моделі взаємодії пояснюють сутність спілкування у складній комунікативній взаємодії суб'єктів, що генерують та інтерпретують значення. На думку О. Яшенкової, недоліками моделей взаємодії є недостатня диференціація каналів, засобів комунікації та ігнорування психологічних, соціальних, культурних та інших факторів, які можуть впливати на хід спілкування [42, с. 42].

Трансакційна модель підкреслює соціально-історичний характер спілкування та інтерпретує спілкування як процес одночасного відправлення та отримання повідомлень комунікаторами та постійної взаємодії. З досвіду соціальні взаємодії людини, що накопичується в процесі життя, залежать побудова її висловлювань.

У 1963 р. виникла спіральна модель комунікації Ф.Денса, що демонструє геометричні докази постійного її розвитку і відтворення пройдених шляхів на новому рівні [42].

Основний акцент у цій моделі полягає в тому, що поведінка комуніканта в будь-який момент часу залежить від його попереднього досвіду та впливає на майбутні дії. Перехрещення спіралей свідчать про наявність контакту між комунікаторами, який виникає один або кілька



разів у житті, або взаємодії протягом тривалого періоду часу. Кожна з розглянутих комунікаційних моделей розкриває важливий аспект комунікаційного процесу та дає змогу виявити необхідні елементи комунікаційного акту, що пов'язані та взаємодіють між собою під час обміну інформацією та мають прямий вплив на її якість та результат, а саме: адресат (відправник), адресат (одержувач), кодування, декодування, канал, носій, повідомлення, контекст ситуації, шум спілкування (перешкоди), зворотний зв'язок [42, с. 45].

Процес комунікації за наведеною структурою описаний О.Яшенковою [42, с. 45]. Спілкування починається з джерела інформації, адресата, який визначає тип повідомлення та тип передачі з урахуванням потреб одержувача. Перед надсиланням інформації одержувач повинен закодувати її певними символами. Повідомлення передається за каналами та засобами масової інформації, вибраними одержувачем. Отримавши повідомлення, одержувач повинен його розшифрувати. Отримане повідомлення в основному викликає відповідь, що показує, наскільки вдалим було спілкування. Шум зв'язку можливий під час фаз кодування, передачі та декодування повідомлення. На процес спілкування завжди впливає ситуативний контекст [42, с. 45].

Незалежно від умов та засобів зв'язку, кількості комунікаторів, основа будь-якого голосового спілкування є єдиною моделлю, де серед компонентів можна виокремити відправника інформації (адресанта), одержувача інформації (адресата) та повідомлення (усне або письмове зв'язне висловлювання (текст)).

Таким чином, комунікація означає цілеспрямований обмін інформацією в різних комунікаційних процесах.

Розвиток комунікативних навичок у молоді відбувається під час тренінгової комунікації.

Отже, ми схарактеризували зміст та методи впровадження педагогічних умов підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів.

## ВИСНОВКИ

В основі дипломної роботи – теоретичні та методичні основи фахової підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до комунікативно-мовленнєвого молодших школярів.

У першому розділі комунікативно-мовленнєвий розвиток здобувачів початкової освіти схарактеризовано як процес формування та становлення мовної особистості під час взаємодії, спілкування та комунікації з іншими носіями в різних мовно-комунікативних ситуаціях (спонтанних, організованих шляхом навчання); залучення мовця до різних видів мовленнєвої діяльності (навчання мови, спілкування тощо), спрямований на реалізацію навчальних, пізнавальних та комунікативних завдань.

Комунікативно-мовленнєва компетенція молодших школярів визначається як багатокomпонентний утвір, що налічує формування системи комунікативних навичок та різних видів мовленнєвої компетенції, необхідних для успішної навчальної та мовленнєвої діяльності згідно з освітніми стандартами та програмами. Фахова підготовка студентів до комунікативно-мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти описується як складний освітній процес, результатом якого є готовність майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.

У роботі розкрито сутність поняття готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів: це цілісна інтегрована якість особистості майбутнього фахівця початкової освіти, що передбачає наявність мотивації до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, сукупність знань про цей вид діяльності молодших школярів, навички мовленнєвої діяльності, що забезпечують комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів у процесі виконання професійних обов'язків.

Комунікативно-мовленнєва компетентність здобувачів початкової освіти розглядається на рівні системи компетентностей, де виокремлено

фонетико-орфоепічну, лексичну, граматику-стилістичну, діалогологічну, комунікативну складові. Зв'язок компетентнісного підходу з теорією мовленнєвої діяльності обґрунтовано в єдності трьох її напрямків – лінгвістичного, психологічного та психолінгвістичного.

Також встановлено, що вікові особливості учнів початкової школи дозволяють вести мову про такі етапи комунікативно-мовленнєвого розвитку: збагачення словникового запасу; опанування норм літературної мови; розвиток умінь та навичок формувати висловлювання в усній та письмовій формі певного типу та стилю мовлення з урахуванням ситуації спілкування.

Структура готовності майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів представлена у вигляді поєднання кількох основних компонентів, серед них: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісно-технологічний, рефлексивний.

Визначено й обґрунтовано педагогічні умови в контексті дослідження. До них належать:

- формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі фахової підготовки на основі діяльнісного, системного і компетентнісного підходів;
- розвиток у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності і оволодіння фаховими компетенціями;
- вдосконалення змісту і принципів організації освітнього процесу, впровадження діалогічних форм і методів роботи з метою стимулювання пізнавальної активності і самостійності студентів у засвоєнні знань про комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів;
- забезпечення рефлексії у процесі формування готовності майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, ефективний розвиток комунікативних навичок майбутніх фахівців початкової освіти.

У констатувальному етапі експерименту ми спиралися на обґрунтовані критерії та показники готовності майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: мотиваційно-пізнавальний – орієнтація студентів спеціальності «Початкова освіта» на розвиток готовності до комунікативно-мовленнєвого учнів; освітньо-когнітивний – знання та вміння з фаху майбутніх учителів початкових класів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; діяльнісно-компетентнісний – здатність майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів; результативно-рефлексивний – усвідомлення оцінки майбутніх фахівців щодо власного рівня готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти.

Важливе місце в роботі посідає методика реалізації обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців початкової освіти до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів. Визначено необхідність функціонування усіх структурних компонентів методики: цільового (мети і завдань перетворювальної діяльності); результативного (структури підготовки майбутніх учителів до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів); змістового (системи педагогічних умов). Наголошується на потребі системного взаємозв'язку між означеними компонентами. У методичних рекомендаціях подано принципи, форми та методи реалізації обґрунтованих педагогічних умов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова О. І. Дослідження креативного мовлення учні початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Держ. пед. ун-т ім. В.Г.Каразіна. Харків, 2001. 210 с.
2. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 387 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: монографія. Київ: ВПОЛ, 1998. 236 с.
4. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у вимірах початкової освіти. Початкова школа. 2010. №9. С. 1–4.
5. Богущ А. М. Розвиток мовлення дітей до 7 років: монографія. 2-е видання. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
6. Богущ А. М., Крутій К. Л. Дошкільна лінгводидактика. Словник-довідник. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2014. 200с.
7. Богущ А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. Київ: Вища шк., 2011. 542 с.
8. Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції: матеріали Міжнародної наук.-метод. конф. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. С. 7–16.
9. Вашуленко М. С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні. Вісник Львівського університету. Серія філологічна.
10. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ: Освіта, 2006. 268 с.
11. Вовкотруб Р. П. Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі навчання грамоти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 20 с.

12. Вторнікова Ю. С. Структура комунікативної компетентності педагога. Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Ч.3. С. 41–48.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с. С. 404–405.
14. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
15. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
16. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
17. Заремба П.О. Компетенція і компетентність: аналіз понять. Запорізький обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Запоріжжя, 2004. 233 с.
18. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал "Эйдос". 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
19. Калмикова Л. Мовленнєва діяльність як проблема психолінгвістики. Психолінгвістика. 2008. Вип. 2. С. 20–26.
20. Лелюх Ю. В. Формування готовності майбутніх вчителів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів на уроках читання. Нова педагогічна думка. 2006. № 1. С. 54–62.
21. Леонтьев А. А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: Наука, 1969. 307 с.
22. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. 419 с.

23. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативного спрямування навчання мови. Українська мова і література в школі. 2009. №3. С. 8–10.
24. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монографія. Киев: Нора-принт, 2002. 308 с.
25. Піроженко Т. О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дитини. Дошкільне виховання. 2001. № 1. С. 10–11.
26. Полєвікова О. Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2004. 248 с.
27. Полєвікова О.Б. Доцільність упровадження нестандартних уроків з метою забезпечення словоцентричного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей. Матеріали межд. научн.-практ. конф. «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании'2012» (Одесса, 18-27 декабря 2012 г. Одесский нац. морской ун-т). Выпуск 4. Том 21. Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. С.83-92.
28. Полєвікова О.Б. Формування мовної особистості учня засобами ігрових технологій у контексті Нової української школи. Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри : збірник матеріалів Всеукр. наук.- практич. конф., м. Херсон, 20-21 вересня 2018 р. Том II. За ред.А.М.Зубка, В.В.Примакової та ін. Херсон: Айлант, 2018. С. 20-23.
29. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. Початкова школа. 2009. № 8. С. 1–6.
30. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Брама, 2006. 370 с.
31. Словник-довідник лінгводидактичних термінів / за ред. М.Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.



32. Соловець Л. О. Формування культури спілкування молодших школярів у процесі роботи над фразеологізмами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 269 с.
33. Сугейко Л. Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь і навичок учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 225 с.
34. Сугейко Л.Г. Інновації у підготовці мовної особистості вчителя початкової школи. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. Херсон: ХДУ, 2014. С.367-370.
35. Сугейко Л.Г. Формування комунікативної та природознавчої компетентності учнів у процесі роботи над картинами-загадками. Початкова школа, № 4.-2017. С. 26-28.
36. Ткачук О. Комунікативно-мовленнєві вміння учнів початкових класів. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2016. №1 (2). С. 65–69.
37. Федоренко Ю. П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. Рідна школа. 2002. № 1. С. 63–65.
38. Хомский М. Синтаксические структуры. Новое в лингвистике. Москва: Наука, 1962. Вып. 1. 123 с.
39. Шалівська Ю. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів на уроках читання: практикум для студентів спеціальності «Початкова освіта». Рівне: РДГУ, 2017. 68 с.
40. Шалівська Ю. В. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 15 (58). С.107–110.

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

42. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 310 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А1

#### **Критерії, показники та рівні готовності студентів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів (за Ю.Шалівською)**

**Мотиваційно-пізнавальний критерій** – орієнтація студентів на формування готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів із показниками:

- рівень сформованості пізнавальних та професійних інтересів майбутніх учителів;
- спрямованість майбутніх педагогів на підвищення рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;
- умотивованість майбутніх фахівців до реалізації розвивальної функцій педагога;
- креативність і творче ставлення до педагогічної діяльності.

**Навчально-когнітивний** – фахові знання, уміння майбутніх учителів початкових класів щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів із показниками:

- рівень теоретико-методичних знань майбутніх учителів початкової школи;
- обізнаність майбутніх педагогів щодо сутності та змісту комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;
- мовні та фахові вміння майбутніх педагогів щодо організаційно-розвивальної взаємодії із молодшими школярами.

**Діяльнісно-компетентнісний** – здатність майбутніх педагогів здійснювати комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів із показниками:

- володіння майбутніми учителями методами діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

- уміння реалізовувати комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів у процесі освітньої діяльності;

- здатність майбутніх учителів початкової школи до організації мовленнєво-комунікативної взаємодії із школярами.

**Результативно-рефлексивний критерій** – усвідомленість оцінки майбутніми фахівцями рівня власної готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів із показниками:

- здатність майбутніх учителів до оцінювання рівня власної готовності до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів;

- фахова адаптованість майбутніх педагогів до мовленнєво-комунікативної взаємодії в середовищі початкової школи;

- умотивованість майбутніх учителів початкової школи на постійний фаховий розвиток та самореалізацію у професії.

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

**Середній рівень** готовності майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів характеризується середнім

або несинхронним проявом означених критеріїв та показників. Несинхронність прояву може відобразитися, наприклад, у різниці значень навчально-когнітивного і мотиваційно-пізнавального критеріїв. Як-от, студент має високий рівень навчальної успішності із фахових дисциплін, однак не умотивований до майбутньої професійної діяльності у початковій школі і т.д. Загалом, студенти із середнім рівнем готовності характеризуються нестійкістю спрямованості особистості до професійної діяльності, що відображається у поверховості пізнавальних інтересів; недостатньому володінні знаннями, уміннями та методами щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів; відсутності цілей та засобів їх досягнення щодо майбутньої професійної адаптації й самореалізації.

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

## **Додаток А2**

### **Критерії, показники та рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку**

#### **молодших школярів**

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

**Фонетико-орфоепічна компетенція** з показниками: вміння правильно

чітко вимовляти всі звуки рідної мови та звукосполучення відповідно до орфоепічних норм; вміння наголошувати слова відповідно до усталених норм; вміння користуватися мовними і немовними засобами виразності.

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

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

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

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

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

**Високий рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку. Учні цього рівня дотримуються норм літературної вимови; правильно визначають наголос у словах навчальних текстів; самостійно регулюють дихання, силу голосу, темп мовлення залежно від ситуації мовлення і спілкування; роблять у процесі читання усвідомлені паузи, самостійно виділяють в тексті логічно значущі слова; вміють самостійно добирати інтонаційні засоби виразності відповідно до змісту твору (правильно робити паузи, регулювати силу голосу, тон залежно від розділових знаків і змісту),

передають своє й авторське ставлення до героїв під час читання; володіють значним лексичним запасом, використовують різноманітні мовні засоби для вираження однієї ж і тієї думки, добирають найбільш доцільні до змісту тексту чи мовленнєвої ситуації слова; розуміють переважну більшість слів української мови, самостійно пояснюють їх значення; знають і користуються різними способами семантизації слів; легко розкривають значення багатозначного слова, вводять його у словосполучення, речення; пояснюють і вживають у мовленні слова, вжиті у переносному значенні; вільно добирають до поданого слова синоніми, антонім; самостійно виявляють у тексті та пояснюють образні вирази, прислів'я та приказки, доречно і влучно вживають їх у своєму мовленні; досконало володіють умінням добирати фразеологічні одиниці відповідної тематики; правильно оперують усіма граматичними формами, демонструють відмінні знання у відмінюванні слів роді, числі і відмінку; легко будують вдалі речення з поданих слів, використовують займенники, прислівники, контекстні синоніми для зв'язку речень у тексті; розрізняють за характерними ознаками тексти різних типів та стилів; беруть активну участь у порівнянні однотемних текстів різних стилів; самостійно впорядковують деформований текст: переставляють частини відповідно до логіки загального змісту, вилучають зайві речення, що не відповідають темі, усувають одноманітні конструкції речень, удосконалюють текст, усуваючи лексичні повтори; дають повні аргументовані відповіді на запитання до тексту; ставлять запитання за змістом тексту, що потребують заміни слів у тексті своїми словами, розуміння художніх засобів твору, соціального значення твору; володіють різними видами переказу на основі почутого, побаченого, прочитаного, під час якого виявляють уміння використовувати засоби художньої виразності, не зазнають труднощів у переказі твору з творчими завданнями; самостійно висловлюються з приводу змісту твору, виявляють своє ставлення до дійових осіб, їхніх вчинків, пов'язують, зіставляють прочитане з власним життєвим досвідом;

майстерно будують зв'язне висловлювання за спостереженнями в навколишньому, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за опорними словами, за поданим або самостійно складеним планом, виражають власне ставлення до висловлюваного; досконало володіють умінням комплексно застосовувати мовні і немовні засоби виразності з метою комунікації, застосовують його під час інсценізації прочитаних творів; самостійно ініціюють розмову, вступають у бесіду за змістом прочитаного, підтримують діалог; легко орієнтуються у будь-яких ситуаціях спілкування, впевнено висловлюють свою думку з приводу усіх аспектів предмета розмови; інтуїтивно вживають слова ввічливості та формули мовленнєвого етикету у спілкуванні з людьми різного віку, статусу; дотримуються правил етичних норм мовлення.

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



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

**Середній рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку. Учні припускаються незначної кількості орфоепічних помилок та неточностей у

наголошуванні слів; частково регулюють дихання, силу голосу, темп мовлення; роблять у процесі читання паузи, але не виділяють в тексті логічно значущі слова; у виборі інтонаційних засобів виразності (тон, темп, логічний наголос) користуються допомогою вчителя, помиляються в інтонуванні кінця речень; володіють посереднім лексичним запасом, у використанні слів переважає одноманітність, з допомогою вчителя добирають з-поміж поданих слів те, що найбільше відповідає змісту тексту чи мовленнєвій ситуації; розуміють переважну більшість слів, передбачених програмою 1–4 класів, з допомогою вчителя пояснюють їх значення; розрізняють певні способи семантизації слів; розкривають значення окремих багатозначних слів, з допомогою вчителя вводять їх у словосполучення, речення; частково виявляють у тексті слова з переносним значенням (переважно користуються допомогою вчителя); зазнають певних труднощів, добираючи до поданого слова синоніми, антонім (переважно користуються допомогою вчителя); з допомогою вчителя виявляють у тексті образні вирази, прислів'я та приказки, але не вміють їх пояснити та доречно вжити у своєму мовленні; припускаються окремих помилок у вживанні граматичних форм рідної мови, зазнають часткових труднощів у відмінюванні слів в роді, числі і відмінку; складають речення із запропонованих слів та об'єднують два прості речення

одне складне з допомогою вчителя або в колективній роботі; частково розуміють стилістичні особливості текстів, намагаються брати участь у порівнянні однотемних текстів різних стилів; відновлюють деформовані з навчальною метою текст чи речення (з суттєвою допомогою вчителя); дають однослівні чи прості відповіді на запитання до тексту; ставлять запитання тільки на відтворення фактичного змісту тексту; переказують зміст твору «своїми словами» з відтворенням послідовності подій, але не завжди розрізняють основну й другорядну інформацію; створюють текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений

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

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

розуміють стилістичні особливості текстів, не беруть участь у порівнянні однотемних текстів різних стилів; не відновлюють деформовані з навчальною метою текст чи речення; не відповідають на запитання до тексту та не вміють поставити запитань за змістом тексту; не висловлюють власну думку про почуті, побачені, прочитані предмети, події, явища; не володіють умінням комплексно застосовувати мовні і немовні засоби виразності з метою комунікації, не беруть участь в інсценізації прочитаних творів; не ініціюють розмову, не вступають у бесіду; не вживають слова ввічливості, не дотримуються норм мовленнєвої культури.

## ДОДАТОК Б

### Методика діагностики рівня комунікативно- мовленнєвого розвитку учнів початкової школи (за Ю.Шалівською)

**Критерій:** Фонетико-орфоепічна компетенція

**Показник:** вимова слів відповідно до орфоепічних норм

*Завдання 1:* прочитай слова.

*Мета:* з'ясувати вміння вимовляти слова відповідно орфоепічних норм. *Процедура виконання:* учню пропонують дібрати з тексту слова, у вимові яких може бути орфоепічна помилка і розмістити їх від простого випадку до складного.

*Завдання 2:* прослухати текст та виявити слова, у вимові яких можлива помилка.

*Мета:* виявити вміння вибирати слова, у вимові яких можлива помилка. *Процедура виконання:* учневі пропонують прочитати текст за літературною вимовою слів. Учень прочитує його, аналізує та виявляє слова, у вимові яких можлива помилка, аргументує свій вибір.

**Показник:** правильна постановка наголосів у словах.

*Завдання 1:* визначити наголос у словах.

*Мета:* з'ясувати вміння учнів правильній постановці наголосу, чи вміють перевіряти наголос за словником.

*Процедура виконання:* учням пропонують прочитати невеликий текст, фіксуються слова у наголошенні яких учень припустився помилки.

*Завдання 2:* склади словосполучення чи речення із запропонованих слів.

*Мета:* з'ясувати вміння учнів змінювати наголос у слові відповідно до його нової форми.

*Процедура виконання:* учням пропонуються слова, з яких потрібно утворити нові слова чи їх нові форми так, щоб наголос перемістився на інший склад, обґрунтувати свою думку.

**Показник:** володіння інтонаційними засобами виразності.

*Завдання 1:* виразно прочитайте уривок тексту за готовою розбивкою.

*Мета:* перевірити в учнів уміння читати готову розбивку, аналізувати засоби мовленнєвої виразності, правильно, виразно і яскраво відтворювати текст.

*Процедура виконання:* учням пропонують готову розбивку тексту, вони пояснюють її, показують, які слова потрібно виділяти голосом, де робити паузи, коли потрібно підвищити чи понизити голос (у відповідності з графічними означеннями), з якою інтонацією слід читати, читають текст за розбивкою.

*Завдання 2:* склади партитуру виразного читання.

*Мета:* перевірити в учнів уміння визначати засоби мовленнєвої виразності – інтонацію, логічний наголос, паузи, темп, силу, мелодику і висоту голосу. *Процедура виконання:* учням пропонується текст (або його частину, якщо текст великий), школярі з'ясовують головну думку, знаходять логічний центр (найголовніші слова у тексті), розбивають речення на мовні такти (ланки), визначають логічні паузи, виділяють логічні наголоси для речення (найголовніші за змістом слова) та його частин, визначають мелодику читання в залежності від місця логічного наголосу, опрацьовують інтонацію читання, читають уголос текст відповідно до складеної партитури, роблять висновки щодо наявності помилок.

### **Критерій: лексична компетенція**

**Показник:** багатство словника

*Завдання 1:* добери самостійно чи зі слів, поданих у дужках, найбільш доцільні за змістом тексту слова.

*Мета:* перевірити в учнів уміння добирати самостійно чи серед запропонованих слів найбільш доцільні за змістом тексту слова.

*Процедура виконання:* учням пропонується прочитати текст, вставляючи на місці пропусків найбільш доцільне за змістом твору слово та обґрунтувати свій вибір.

*Завдання 2:* пошир речення у тексті.

*Мета:* з'ясувати рівень лексичного запасу учнів та перевірити уміння поширювати речення.

*Процедура виконання:* учневі дається картка, на якій надрукований текст, що складається з непоширених речень. Учневі необхідно самостійно поширити кожне речення.

**Показник:** тлумачення значень слів

*Завдання 1:* поясни значення слів

*Мета:* з'ясувати розуміння учнями значень слів, визначити способи, які школярі використовують для їх тлумачення (включення слова у словосполучення чи речення; розбір слова за будовою; наочна семантизація (демонстрація); подання тлумачень слів (за словником); добір синонімів; добір антонімічної пари; пояснення слів на основі розгорнутого опису).

*Процедура виконання:* учням пропонуються з тексту слова чи словосполучення для тлумачення предмету, події, явища, яке вони відображають. Якщо при тлумаченні постійно використовується один спосіб семантизації, учневі пропонується використати інший. Якщо учень не може пояснити значення слова чи словосполучення, йому пропонують скласти з ними речення.

*Завдання 2:* визнач слово за його значенням.

*Мета:* перевірити в учнів уміння визначати слово за його значенням.

*Процедура виконання:* учням роздають картки, на яких слова закриті непрозорою плівкою, видно тільки їх значення. Школярам пропонують прочитати тлумачення і назвати слово, яке воно відображає. Після озвучення учнівської відповіді плівка знімається, слова зіставляються.

**Показник:** добір синонімів та антонімів.

*Завдання 1:* заміни у тексті часто повторювані слова на синоніми.

*Мета:* перевірити в учнів уміння добирати синоніми до слів (звичайні, контекстуальні), розуміння того, що заміна часто повторюваних слів синонімами усуває одноманітність тексту, робить його досконалішим.

*Процедура виконання:* учням пропонується прочитати текст, у якому часто повторюються певні слова, проаналізувати їх та дібрати слова, якими їх можна замінити. Запропонований і новоутворений тексти порівнюються, робляться відповідні висновки.

*Завдання 2:* добери до поданого слова антонім, склади з утвореною парою речення.

*Мета:* перевірити в учнів уміння добирати до поданого слова антонімічну пару та вживати антоніми у своєму мовленні.

*Процедура виконання:* Діти прочитують текст, виявляють слова з протилежним значенням, обґрунтовують свій вибір і наводять приклади вживання кожної антонімічної пари поза текстом.

**Показник:** розуміння та доречне вживання образних виразів, прислів'їв, приказок.

*Завдання 1:* поясни значення висловів.

*Мета:* з'ясувати розуміння дітьми образних виразів.

*Процедура виконання:* учням пропонується пояснити значення запропонованих виразів, для уточнення розуміння можна запропонувати скласти з кожним висловом речення.

*Завдання 2:* з-поміж поданих прислів'їв та приказок обери ті, які стосуються тексту; за якої ситуації можна вжити кожне з них?

*Мета:* перевірити в учнів уміння добирати прислів'я та приказки на задану тему, доречно вживати їх у своєму мовленні.

*Процедура виконання:* Учень прочитує запропонований текст, визначає його основну думку та з-поміж запропонованих прислів'їв і приказок обирає ті, які її розкривають, обґрунтовує свій вибір. Школярам пропонують навести приклади ситуацій, за яких можна вжити ті чи інші прислів'я та приказки.

### **Критерій: граматично-стилістична компетенція**

**Показник:** морфологічна правильність.

*Завдання 1:* постав слова в дужках у потрібну граматичну форму.

*Мета:* перевірити в учнів уміння визначати граматичну форму слів відповідно до змісту тексту та правильність чергування учнями звуків у процесі словозміни.

*Процедура виконання:* учневі пропонується текст, кілька слів якого розміщені у дужках. Відповідно до змісту тексту учень змінює граматичну форму слів у дужках на доречну. Шляхом зіставлення словосполучень школяр проводить перевірку правильності словозміни.

**Показник:** синтаксична правильність.

*Завдання 1:* склади речення із запропонованих слів.

*Мета:* перевірити в учнів уміння складати речення із запропонованих слів, у тому числі й з однорідними словами.

*Процедура виконання:* учням пропонується скласти речення із запропонованих слів, серед яких зустрічаються і однорідні слова.

*Завдання 2:* об'єднай запропоновані слова у речення, з утворених речень склади текст.

*Мета:* перевірити в учнів уміння об'єднувати слова у речення та поєднувати речення у текст.

*Процедура виконання:* учням пропонують спочатку об'єднати слова у речення, а потім утворити із них текст.



**Показник:** розуміння стилістичних особливостей текстів.

*Завдання 1:* визнач сферу використання кожного запропонованого уривку. *Мета:* перевірити розуміння учнями характерних особливостей текстів різних стилів.

*Процедура виконання:* учням пропонують декілька уривків з різних за стилем текстів. Школяр повинен визначити сферу використання кожного з них. *Завдання 2:* зміни запропонований текст таким чином, щоб його можна було використати в іншій сфері.

*Мета:* перевірити в учнів розуміння характерних особливостей кожного стилю та уміння змінювати стиль запропонованого тексту відповідно до комунікативного завдання.

*Процедура виконання:* учень прочитує запропонований текст, визначає його стиль та характерні ознаки, перераховує ознаки нового стилю, змінює текст, відповідно до визначених ознак.

**Показник:** поновлення деформованих речень, тексту.

*Завдання 1:* понови деформовані речення.

*Мета:* перевірити в учнів уміння поновлювати деформовані речення. *Процедура виконання:* учням пропонують прочитати деформовані речення та здійснити необхідну правку.

*Завдання 2:* знайди випадки порушення логічності у вираженні думок, здійсни необхідну правку.

*Мета:* перевірити в учнів уміння орієнтуватись у тексті, знаходити випадки порушення логічності у вираженні думок та здійснювати необхідну правку. *Процедура виконання:* учням пропонують текст, у якому порушена логічність

вираженні думок. Учень читає його і робить необхідну правку.

**Критерій:** діалогова компетенція

**Показник:** уміння запитувати та відповідати за змістом тексту.

*Завдання 1:* дай відповіді на запитання до тексту.

*Мета:* перевірити в учнів розуміння тексту та уміння давати відповіді на запитання до нього.

*Процедура виконання:* учням пропонують відповісти на різнопланові запитання до опрацьованого тексту.

*Завдання 2:* постав запитання до тексту.

*Мета:* перевірити в учнів уміння ставити запитання до тексту та виявити, які типи запитань переважають.

*Процедура виконання:* учням пропонують самостійно поставити запитання до опрацьованого тексту.

**Показник:** уміння переказувати.

*Завдання 1:* перекажи текст.

*Мета:* перевірити в учнів уміння переказувати текст та виявити, якими способами переказу тексту вони володіють.

*Процедура виконання:* учням пропонують переказати текст різними

способами: близько до тексту, стисло, вибірково.

*Завдання 2:* перекажи текст (з творчим завданням).

*Мета:* перевірити в учнів уміння переказувати текст із змінами.

*Процедура виконання:* учням пропонують переказати текст від імені однієї з дійових осіб, із зміною певних подій, героїв, їхніх характеристик тощо. **Показник:** продукування висловлювання. *Завдання 1:* прочитай текст та продовж його.

*Мета:* перевірити в учнів розуміння тексту та уміння продовжувати, доповнювати його.

*Процедура виконання:* учням пропонують продовжити, а потім доповнити опрацьований текст. Під час виконання завдання особлива увага звертається на типи речень, які переважають.

*Завдання 2:* склади висловлювання за серією малюнків.

*Мета:* перевірити в учнів уміння складати висловлювання за серією малюнків.

*Процедура виконання:* учням показують по чергово серії малюнків різної складності і пропонують скласти з ними розповідь. Під час виконання завдання особлива увага звертається на розкриття теми, повноту опису зображуваних подій, застосування художніх засобів тощо.

**Критерій: комунікативна компетенція**

**Показник:** комплексне застосування мовних і позамовних засобів виразності з метою комунікації.

*Завдання 1:* розкажи цікаву історію.

*Мета:* виявити, чи використовують учні з метою комунікації позамовні засоби виразності, яким чином поєднують їх з мовними.

*Процедура виконання:* дослідження даного аспекту може проводитись у групі

кількох учнів, дітям пропонується по черзі розповісти цікавий випадок із власного чи чужого життя.

*Завдання 2:* інсценізуй твір.

*Мета:* перевірити в учнів наявність умінь застосовувати в комплексі мовні та позамовні засоби виразності.

*Процедура виконання:* дослідження даного аспекту проводиться у групі з

кількох учнів. Дітям пропонується самостійно обрати ролі та інсценізувати

твір, в якому декілька дійових осіб.

**Показник:** ініціативність у розмові.

*Завдання 1:* проведіть прес-конференцію на довільну тему.

*Мета:* з'ясувати рівень ініціативності учнів.

*Процедура виконання:* дослідження проводиться у групі з кількох учнів, яким пропонується провести прес-конференцію на довільну тему. Під час виконання завдання учні можуть обмінюватись ролями.

*Завдання 2:* уяви себе в ролі кореспондента та візьми інтерв'ю у свого однокласника.

*Мета:* з'ясувати рівень ініціативності учнів та виявити типи запитань та відповідей учнів.

*Процедура виконання:* дослідження проводиться з двома учнями, яким пропонується по черзі взяти один у одного інтерв'ю. Під час виконання завдання увага звертається і на те, хто першим захотів бути кореспондентом. **Показник:** орієнтування у ситуації спілкування. *Завдання 1:* приєднайся до розмови за поданої ситуації.

*Мета:* перевірити в учнів умінь орієнтуватись у ситуації спілкування. *Процедура виконання:* дослідження проводиться у двох невеличких групах учнів, одній з яких пропонується обговорити певне питання. Коли розмова перебуває у самому розпалі, другу групу учнів

просять приєднатись до першої. Після завершення розмови групи обмінюються місцями і починається нова розмова.

*Завдання 2:* прослухай діалог, визнач предмет розмови та окресли ймовірне її закінчення.

*Мета:* перевірити в учнів уміння орієнтуватись у ситуації спілкування.

*Процедура виконання:* учням пропонують прочитати чи прослухати початок діалогу та визначити предмет розмови. Після отримання правильної відповіді, пропонують розповісти ймовірний варіант закінчення розмови. Коли учень озвучить власний варіант кінцівки, обидва варіанти співставляються.

**Показник:** дотримання етичних норм та вживання ввічливих форм спілкування.

*Завдання 1:* розіграйте діалог на вільну тему.

*Мета:* перевірити, чи вживають учні у розмові слова ввічливості.

*Процедура виконання:* дослідження проводиться з парою учнів, яким пропонується самотійно обрати соціальні ролі і уявну ситуацію та розіграти відповідний діалог. У процесі виконання завдання увага звертається на вживання учнями під час розмови слів ввічливості.

*Завдання 2:* склади діалог за поданої ситуації, використай відповідні етикетні формули.

*Мета:* з'ясувати, чи володіють учні етикетними формулами відповідно до ситуації.

*Процедура виконання:* дослідження проводиться з парою учнів, яким пропонується скласти діалоги відповідно до кожної із запропонованих ситуацій. Під час виконання завдання увага звертається на наявність чи відсутність відповідних етикетних формул.

Означені завдання дозволяють визначити вихідний рівень кожного критерію та загальний рівень комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів початкових класів.

Загальний рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів обраховується як середнє арифметичне.

## Додаток В

### Анкета для вчителів

*Шановні колеги! Нами проводиться анкетування щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів.*

*Дайте, будь ласка, відповіді на запитання анкети.*

Школа \_\_\_\_\_

Область \_\_\_\_\_

Чи вважаєте Ви комунікативно-мовленнєвий розвиток важливим у навчальній та життєвій діяльності школярів?

Чи задоволені Ви рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів?

Чи доцільно з метою комунікативно-мовленнєвого розвитку поєднувати на уроках читання розвиток мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь? Чому?

Які комунікативно-мовленнєві вміння Ви розвиваєте на уроках читання?

Позначте відповідною літерою види робіт, які переважають на уроках читання (П), яким приділяється недостатньо уваги (Н) та ті, які не застосовуються взагалі (В):

- змінювати наголос;
- вимовляти слова відповідно до орфоепічних норм;
- вибирати з тексту слова для "орфоепічного" читання, виконувати звуковий аналіз слів;
- читати текст партитурним читанням;
- розвивати мовленнєве дихання;
- розвивати фонематичний слух;
- удосконалювати дикцію;
- добирати до слова антоніми, синоніми;
- розвивати інтонаційну виразність мовлення (інтонацію, темп, тембр, силу голосу, мелодику, наголоси тощо);
- вести роботу над усвідомленням дітьми звукового складу слів рідної мови та норм їх літературної вимови;
- виділяти опорні (ключові) слова в тексті;
- давати тлумачення слів;
- вчити розуміти багатозначність, синонімічність та переносне значення слів;
- вводити слова у словосполучення, речення;
- збагачувати словник дітей новою лексикою та активізувати, уточнювати значення окремих слів і словосполучень;
- замінювати слова-діалектизми словами літературної мови;
- розвивати образне мовлення (збагачувати активний словник дітей образними виразами);
- добирати відповідну граматичну форму слова, правильно вживаючи закінчення;
- узгоджувати слова у реченні;

- розкривати дужки, ставлячи слово у потрібній формі;
- добирати із слів в дужках найбільш доцільне слово;
- доповнювати речення словами, що означають ознаку предмета (дію);
- поновлювати деформоване речення (текст);
- практично ознайомлювати дітей з граматичними формами рідної мови;
- вдосконалювати синтаксичну сторону мовлення;
- вчити висловлювати одну й ту ж саму думку різними граматичними формами;
- формувати граматичне і стилістичне чуття рідної мови, чуття помилок, самокорекцію, самоконтроль та взаємоконтроль мовлення;
- ставити запитання до тексту;
- відповідати на запитання;
- добирати до тексту заголовки;
- переказувати на основі почутого, побаченого чи прочитаного;
- складати розповідь на основі фабули, за серією сюжетних картин, малювати кадри до кінофільму;
- будувати висловлювання у формі опису;
- закінчувати текст (розповідь);
- будувати діалог на запропоновану тему;
- інсценізувати, проводити читання в особах;
- вчити виявляти ініціативу в розмові, звертатися із запитаннями, проханнями до інших;
- підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування;
- розвивати комунікативні здібності;
- засвоювати етичні норми та ввічливі форми спілкування;
- розвивати мовленнєвий етикет;
- формувати культуру мовлення і культуру спілкування.

Які прийоми Ви використовуєте на уроках читання для комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів?

Назвіть типові недоліки і мовленнєві труднощі, з якими учні стикаються під час спілкування.

Які труднощі Ви відчуваєте у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь на уроках читання?

Вкажіть шляхи підвищення рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання.

*Дякуємо за участь і співробітництво!*

## Додаток Г

## Методика діагностики навчальної мотивації студентів

(А. Реан, В. Якунін)

*Оцініть, будь ласка, від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий бал) представлені мотиви навчальної діяльності відповідно до їх значущості особисто для Вас.*

	Мотиви навчання	Бали				
		1	2	3	4	5
1	Вчуся, оскільки мені подобається обрана професія					
2	Вчуся, щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності					
3	Хочу стати фахівцем					
4	Щоб дати відповіді на актуальні питання у сфері майбутньої професії					
5	Хочу повністю розкрити власні задатки, здібності та схильності до обраної професії					
6	Щоб не відставати від друзів					
7	Щоб працювати з людьми, потрібно мати глибокі та всебічні знання					
8	Хочу, щоб наша академічна група стала кращою у рейтингу					
9	Щоб заводити знайомства і спілкуватися із цікавими людьми					
10	Тому що здобуті знання дадуть змогу досягнути необхідного					
11	Щоб у знайомих не змінилася думка про мене як про здібну перспективну людину					
12	Щоб уникнути осуду та покарання за погане навчання					
13	Хочу бути шанованою людиною					
14	Не хочу відставати від одногрупників та бути серед тих, хто відстає у навчанні					
15	Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому					
16	Хочу успішно вчитися, бути відмінником					
17	Просто подобається вчитися					
18	Потрапивши в університет, змушений вчитися, щоб закінчити його					
19	Бути постійно готовим до занять					
20	Успішно продовжити навчання та одержати відповіді на конкретні навчальні питання за фахом					
21	Щоб одержати глибокі та міцні знання					

22	Тому що планую займатися науковою діяльністю у майбутньому					
23	Тому що у майбутній професії знадобляться будь-які знання					
24	Тому що хочу принести користь суспільству					
25	Хочу стати кваліфікованим фахівцем					
26	Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю					
27	Щоб дати відповіді на питання проблеми розвитку суспільства та життєдіяльності					
28	Щоб бути на хорошому рахунку у викладачів					
29	Щоб домогтися схвалення батьків та близьких					
30	Щоб виконати обов'язок перед батьками, школою					
31	Тому що знання надають мені впевненості у собі					
32	Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище					
33	Хочу одержати диплом з хорошими оцінками для отримання переваги над іншими					

*Обробка результатів здійснюється як обрахунок середнього показника за шкалами:*

Комунікативні мотиви: 7, 10, 14, 32

Мотиви уникнення: 6, 12, 13, 15, 19

Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34

Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26

Мотиви творчої самореалізації: 27, 28

Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24

Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33.



## Додаток Д

**Анкета «Готовність майбутніх учителів початкової школи до  
комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів»**

*Оцініть, будь ласка, від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий бал) рівень Вашої  
підготовки до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів*

	Характеристики підготовки	Бали				
		1	2	3	4	5
	усвідомлюю значення комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у молодшій школі					
	Я прагну розвивати готовність до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
	Я володію стійкими та глибокими психологічними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
	Я володію стійкими та глибокими педагогічними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
	Я володію стійкими та глибокими методичними знаннями щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
	Я володію формами та методами комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів					
	здатний організувати комунікативно-мовленнєве розвивальне середовище					
	Я намагаюся творчо ставитися до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
	Я умію аналізувати результати власної діяльності із комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
	Я володію методикою діагностики рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів					
	Я готовий до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів у професійній діяльності					
	Я прагну до фахового самовдосконалення у педагогічній діяльності					

## Додаток Е

### Анкета «Здатність учителя до саморозвитку» (В.Семиченко)

*Дайте відповідь на питання анкети, вибравши один із запропонованих варіантів: «ні», «частково», «так».*

Чи читали Ви і чи знаєте щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?

Чи маєте Ви серйозні і глибокі прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?

Чи відмічають Ваші друзі, знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?

Чи відчуваєте Ви прагнення глибше пізнати себе, свої творчі здібності?

Чи маєте Ви свій ідеал і чи спонукає він Вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?

Чи часто Ви задумуєтесь про причини своїх промахів, невдач?

Чи здатні Ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення проблем, пов'язаних з культурологічною діяльністю?

Чи здатні Ви і далі вирішувати складну задачу, якщо перші дві години не дали очікуваних результатів?

Чи ведете Ви щоденник, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчий місяць, тиждень, день), і чи аналізуєте, що із запланованого виконати не вийшло і чому?

Чи Ваші друзі вважають Вас людиною, здатною до подолання труднощів?

Чи знаєте Ви свої сильні і слабкі сторони?

Чи хвилює Вас майбутнє?

Чи прагнете Ви до того, щоб Вас поважали Ваші найближчі друзі, батьки?

Чи здатні Ви керувати собою, стримувати себе у конфліктних ситуаціях?

Чи здатні Ви до ризику?

Чи прагнете Ви виховувати в собі силу волі або інші якості?

Чи досягаєте Ви того, щоб до Вашої думки прислуховувались?

Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?

Чи вважають (вважали) Вас батьки людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?

Чи вважають (вважали) Вас вчителі людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?

Чи вважають (вважали) Вас друзі людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?

*Опрацювання результатів.* Визначте кількість балів за кожну відповідь, відповідно до ціни обраного варіанта: «ні» – 1 бал; «частково, періодично» – 2 бали; «так» – 3 бали». Додайте набрану кількість балів за усі відповіді і порівняйте цю суму балів зі шкалою визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку.

*Ключ до тесту:* 21–37 балів – низький рівень; 38–50 – середній рівень; 51–63

– високий рівень.

**Додаток Є**  
**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**  
**ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО**  
**ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Жукова Альона Олександрівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
  - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
  - принципів та правил академічної доброчесності;
  - нульової толерантності до академічного плагіату;
  - моральних норм та правил етичної поведінки;
  - толерантного ставлення до інших;
  - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
  - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
  - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
  - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

09.11.2020

Альона ЖУКОВА

