

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

Бєляєва Олександра Вікторівна

УДК 372. 011. 044 + 371. 302. 81

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНІХ
ТЕКСТІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
БОГУШ АЛЛА МИХАЙЛІВНА,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член АПН України

Одеса – 2009

ЗМІСТ

	2
Вступ	4
1. Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення	11
1.1. Поняття зв'язного мовлення	11
1.1.1. Спілкування як проблема лінгводидактики	16
1.1.2. Комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку мовлення	22
1.1.3. Характеристика діалогічного мовлення	27
1.2. Текст як засіб розвитку зв'язного мовлення	44
1.2.1. Художні тексти як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей	49
1.2.2. Специфіка розуміння тексту учнями початкових класів	65
1.2.3. Стан дослідженості проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів	70
1.3. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення першокласників у практиці сучасної школи	81
Висновки з першого розділу	110
2. Експериментальне дослідження розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опрацювання художніх текстів різних жанрів	114
2.1. Характеристика рівнів розвитку діалогічного мовлення першокласників	114
2.2. Теоретичні засади організації експериментального дослідження на формувальному етапі	153
2.3. Експериментальна модель розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опрацювання художніх текстів різних жанрів	159
2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічного мовлення учнів першого класу за результатами контрольного та прикінцевого зрізів	184
Висновки з другого розділу	202
Висновки	204

	3
Список використаних джерел	208
Додатки	231

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлюється концептуальними положеннями Державної програми розвитку і функціонування української мови на 2004 – 2010 роки, Державного стандарту початкової загальної освіти, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), що передбачають реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності та самоцінності, опанування молодшими школярами української мови як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності й культури.

Відомо, що мова як система існує тільки в процесі мовленнєвої діяльності людини. Сучасний шестирічний першокласник постійно перебуває у процесі дослідження довкілля, суспільства, життя загалом, тому для нього особливого значення набуває бажання і вміння більш чітко сформулювати власну думку, дати глибоку відповідь на поставлене запитання, самостійно сформулювати запитання з метою поглиблення знань або задоволення особистого інтересу тощо. Тому формування зв'язного діалогічного мовлення першокласників стає одним із найважливіших завдань вивчення рідної мови на сучасному етапі.

Проблемі розвитку зв'язного мовлення присвячені дослідження психологів (Б. Ананьєв [3], Л. Виготський [51], Д. Ельконін [253], О. Леонтьєв [116], О. Лурія [130], С. Рубінштейн [186]); педагогів (А.Алхазішвілі [2], С.Боднар [27], Ю.Пассов [160], В. Солнцев [210]); мовознавців (О.Ахманова [8], І.Гальперін [55], М.Єрастов, Г.Колшанський [96], Л.Лосєва [127], М.Львов [133], І.Срезневський [213], Л.Щерба [250]); лінгводидактів (І. Баранніков [13], А. Богуш [24], Л. Варзацька [34], М. Вашуленко [37], Н. Гавриш, Б. Кустарьова [105], Н.Луцан [131], Л.Мацько [140], М.Пентилюк [162], О.Хорошковська [241], М.Чмельова [247], Г. Чулкова [248]) та інших науковців.

Аналіз літератури з проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей засобами текстів різних жанрів засвідчує, що дослідженню окремих питань цієї

проблеми приділялась значна увага вітчизняних (А. Богуш [23], Л. Варзацька [33], М.Вашуленко [36], І.Гудзик [61], Т.Піроженко [163], В.Скалкін [202], О.Хорошковська [241] та ін.) та зарубіжних (І. Гальперин [55], І. Зимня [82], В. Кустарьова [105], М. Львов [133], Ю.Пассов [159], Т. Рамзаєва [178] та ін.) науковців.

Пошуки шляхів розв'язання цієї проблеми знаходимо в низці дисертаційних робіт С.Беркнера [17], Е.Вільчека [42], О.Заболотської [79], М.Казанджиєвої [90], Н.Кирсти [92], А.Нікітіної [146], Б.Ходос [239], Л.Фесенко [235] та інших. Особливого значення набувають дослідження із питань розвитку зв'язного та зокрема, діалогічного мовлення у старшому дошкільному й молодшому шкільному віці (В.Бадер [11], Р.Вовкотруб [45], Н.Головань [58], А.Зимульдінова [85], Н.Кирста [92], З. Кісарчук [93], Н. Луцан [131], М. Орап [153], Е. Палихата [158], Т. Постоян [166], Л. Фесенко [235], Н. Химич [237], С.Хаджирадева [238], Г.Чулкова [248] та ін.).

Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічної та науково-методичної літератури щодо розвитку зв'язного мовлення учнів, поза увагою дослідників залишилася проблема розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів початкової школи в умовах переходу на новий зміст освіти. Відтак, протиріччя, що виникло між: бажанням учнів отримати якомога більший обсяг наукової інформації за допомогою сучасних інформаційних технологій та Інтернету та відсутністю навичок живого, природного спілкування й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження «Методика розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опрацювання текстів різних жанрів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з держбюджетною темою «Теоретико-методичні засади розвитку мовленнєвого спілкування дошкільників і школярів» (№ 0100U006564), яка входить до тематичного плану Південного наукового центру АПН України. Тему дисертації затверджено вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного

університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 12 від 29.06.2000) й узгоджено Радою з координації психолого-педагогічних досліджень АПН України (протокол № 1 від 23.01.01).

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов та методики розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу засобами художніх текстів різних жанрів.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати взаємозв'язок понять „мовлення”, „спілкування”, „зв'язне діалогічне мовлення”; визначити феномен „діалогічний знак”; уточнити поняття „діалогічна єдність”.

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати ступені сформованості вмінь діалогізування та рівні розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу засобами художніх текстів різних жанрів.

3. Виявити педагогічні умови розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опрацювання художніх текстів різних жанрів.

4. Розробити та апробувати експериментальну модель і методику розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами художніх текстів різних жанрів.

Об'єкт дослідження – навчально-мовленнєва діяльність першокласників.

Предмет дослідження – методика розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу.

Гіпотеза дослідження. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного мовлення першокласників;
- створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування;
- використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення;
- поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння

діалогічних єдностей різних видів, складання мікродіалогів, створення діалогів різних функціональних типів.

Методи дослідження. *Теоретичні:* аналіз психолого-педагогічної, лінгводидактичної, навчально- та програмово-методичної літератури щодо методики розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу загальноосвітньої школи. *Емпіричні* – спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей на уроках та позаурочній діяльності для з'ясування рівня розвитку діалогічного мовлення; анкетування вчителів школи I ступеня з метою встановлення рівня теоретичної обізнаності та визначення місця розвитку діалогічного мовлення в навчально-виховному процесі; аналіз навчальних і поурочних планів учителів, чинних програм та підручників щодо з'ясування завдань навчання діалогічного мовлення першокласників. *Статистичні* – кількісний і якісний аналіз експериментальних даних щодо з'ясування рівнів сформованості вмінь учнів першого класу створювати діалоги в процесі опрацювання художніх текстів різних жанрів.

Експериментальна база. Дослідження здійснювалось у Херсонському навчально-виховному комплексі – загальноосвітній школі I- III ступенів № 9 Херсонської ради, Миколаївській спеціалізованій школі I ступеня № 59 з поглибленим вивченням іноземної мови з 1 класу Миколаївської міської ради, Ізмаїльській загальноосвітній школі I-III ступенів № 10 Ізмаїльської міської ради Одеської області.

Наукова новизна дослідження. Уперше визначено поняття „діалогічний знак”; з'ясовано функціональний взаємозв'язок феноменів „діалогічне мовлення”, „спілкування”, „зв'язне діалогічне мовлення”; науково обґрунтовано педагогічні умови ефективного розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами художніх текстів різних жанрів (забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного мовлення першокласників; створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування; використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток

діалогічного мовлення; поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей різних видів, складання мікродіалогів, створення діалогів різних функціональних типів); виявлено критерії (ініціативність спілкування, репродуктивно-творче діалогізування, мовленнєво-змістовий), схарактеризовано ступені сформованості вмінь діалогізування та рівні розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами художніх текстів різних жанрів (високий, достатній, задовільний, низький, у стані формування); виявлено стадії розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників, уточнено поняття „діалогічна єдність”; дістала подальшого розвитку методика навчання учнів першого класу зв'язного мовлення.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці: методики розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опрацювання художніх текстів різних жанрів (казка, оповідання, вірш); системи мовленнєво-комунікативних вправ різних типів (відтворювальні, перетворювальні, конструктивні; підготовчі, тренувальні, комунікативні, контрольні), спрямованих на розвиток діалогічного мовлення учнів першого класу; індивідуально-облікових карт динаміки розвитку діалогічних умінь учнів у процесі навчання. Теоретичні положення й висновки, що містяться в дисертаційному дослідженні, можуть бути використані в навчальному процесі початкової школи на уроках навчання грамоти, розвитку зв'язного мовлення, уроках курсу „Я і Україна. Навколишній світ”; при організації гурткової роботи, діяльність якої спрямована на розвиток зв'язного мовлення учнів сучасної початкової школи; а також у процесі викладання методики навчання рідної мови в молодших класах у вищих навчальних закладах та післядипломної освіти.

Основні положення, результати дослідження впроваджувались у практику роботи вищих навчальних закладів: Миколаївського державного університету (акт № 08/105 від 10.02.09), Херсонського державного університету (акт № 07-12/1809 від 24.12.08), в роботу курсів підвищення

кваліфікації вчителів початкових класів при Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (акт № 32/16-26 від 10.02.09) та Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (акт № 01-07/608 від 24.12.08) та науково-методичного центру управління освіти Миколаївської міської ради (акт № 35/1 від 26.08.08), Херсонського навчально-виховного комплексу – загальноосвітній школі I-III ступенів № 9 Херсонської ради (акт № 1490 від 24.12.08), Миколаївській спеціалізованій школі I ступеня № 59 з поглибленим вивченням іноземної мови з 1 класу Миколаївської міської ради (акт № 66-А від 22.08.08), Миколаївській загальноосвітній школі I-III ступенів №7 Миколаївської міської ради (акт № 182/1 від 26.08.08), Первомайській загальноосвітній школі I ступеня № 11 Первомайської міської ради Миколаївської області (акт № 115/2 від 06.06.08), Ізмаїльській загальноосвітній школі I-III ступенів № 10 Ізмаїльської міської ради Одеської області (акт № 38 від 05.01.09).

Достовірність наукових результатів і висновків дослідження забезпечується вихідними теоретико-методологічними положеннями; системним аналізом джерелознавчої бази дослідження; застосуванням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; аналізом вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних праць; упровадженням результатів дослідження в практику роботи вчителів початкових класів Миколаївської, Херсонської та Одеської областей.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й висновки дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних („Українська національна ідея: минуле, сучасне, майбутнє (Одеса, 1995)”, „Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика” (Одесса, 1996), „Педагогічна освіта в контексті євроінтеграційних процесів” (Миколаїв, 2008), всеукраїнських („Оновлення змісту дошкільної та початкової освіти в умовах впровадження особистісно-орієнтованої технології” (Миколаїв, 2003), „Оновлення змісту та форм дошкільної і початкової освіти України”

(Миколаїв, 2003), „Використання нових навчальних технологій на уроках української мови і літератури” (Миколаїв, 2004), „Удосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів засобами дисциплін гуманітарного циклу” (Херсон, 2005), „Формування професійної компетенції майбутніх вчителів початкових класів” (Херсон, 2007), міжрегіональних („Проблеми, досвід підготовки студентів до виховної роботи у школі” (Миколаїв, 1995), „Становлення шкіл нового типу: досвід, проблеми, перспективи” (Миколаїв, 1995).

Публікації. Основні положення й результати дослідження висвітлено в 14 публікаціях, серед яких 7 – у фахових виданнях України.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (256 найменувань), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 205 сторінок. У дисертації міститься 28 таблиць та 2 діаграми, що займають 2 сторінки основного тексту; 5 додатків на 80 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

1.1. Поняття зв’язного мовлення

Логіка експериментальної роботи диктує необхідність розглянути основні наукові поняття, якими будемо оперувати упродовж дослідження: зв'язне мовлення, комунікація як лінгвістичний та спілкування як психологічний аспекти мовленнєвої діяльності, текст і дискурс, які є продуктом зв'язного мовлення, та діалог як форма усного мовлення.

Проблема зв'язного мовлення досліджується в різних аспектах: психологічному (Л.Виготський, О.Леонт'єв, О.Лурія, С.Рубінштейн), мовознавчому (І.Гальперін, М.Єрастов, Г.Колшанський, Л.Лосєва, І.Срезневський, О.Текучов, Л.Щерба), лінгводидактичному (І.Баранніков, А.Богущ, О.Бойцова, Н.Карашева, Б.Кустарьова, Н.Луцан, Г.Чулкова та ін.). Розглянемо послідовно кожен з цих аспектів.

Психологічні словники визначають мовлення як форму спілкування людей засобами мови, яка склалась у процесі історичного розвитку людства [173, с. 325].

“Зв'язним у специфічному, термінологічному розумінні слова, – писав С.Рубінштейн, – ми називаємо таке мовлення, яке відображає у мовленнєвому плані всі наявні зв'язки свого предметного змісту” [186, с.468]. За висловлюванням ученого, мовлення – це позначальне відображення буття, форма існування свідомості (думок, почуттів, переживань) задля інших, що є засобом спілкування з ними та формою узагальненого відображення дійсності чи формою існування мислення [186].

У формуванні зв'язного мовлення психологи (Л.Виготський, О.Леонт'єв, О.Лурія) вбачають тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку, розвитку мислення і сприйняття. Та зв'язне мовлення – це все ж мовлення, а не процес мислення, не роздуми, не просто “мислення вголос”. Тому для досягнення зв'язності мовлення необхідно вміти не тільки відібрати зміст, який треба передати в мовленні, але й використати потрібні для цього мовні засоби. Треба вміло застосовувати інтонацію, логічний (фразовий) наголос, підбирати найвідповідніші в цьому випадку слова, вміти

будувати складні речення, використовувати різні мовні засоби для зв'язку речень та переходу від одного речення до іншого.

Психологи по-різному визначають функції мовлення. Так, С.Рубінштейн уважав, що мовлення виконує “дві провідні функції, – комунікативну й сигніфікативну, – завдяки яким мовлення є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості. Вони формуються одна через іншу та функціонують одна в одній” [72, с. 18]. Такої самої думки дотримувався Р.Якобсон, проте вчений додавав ще естетичну функцію мовлення. О.Рузьська визначає три основні функції мовлення: а) міжіндивідуальна функція. Мовлення – найдосконаліший, ємний, точний та швидкодієвий засіб спілкування між людьми; б) внутрішня, індивідуальна функція мовлення. Мовлення є знаряддям здійснення багатьох психологічних функцій, доводить їх до рівня чіткого усвідомлення, надаючи можливості довільно регулювати та контролювати психологічні процеси; в) загальнолюдська функція мовлення полягає у тому, що мовлення надає окремій людині канал зв'язку для отримання інформації із загальнолюдського суспільно-історичного досвіду [212, с. 118].

О.Леонтьєв виокремлює у зв'язному мовленні шість функцій: 1) емотивну; 2) конативну - модальну; 3) референтну; 4) метамовну, що зумовлює можливість вести мову за допомогою мови; 5) фатичну; 6) поетичну [118, с. 31].

Отже, ми можемо дійти висновку, що завдяки мовленню здійснюється спадкоємність досвіду людей. Поза мовленням неможливе оволодіння людиною знаннями та формування у неї свідомості. Тобто мовлення – основний механізм мислення.

У лінгвістиці послуговуються комунікативно-діяльнісним підходом до вивчення зв'язного мовлення. Так, у лінгвістичних словниках мовлення визначається як “діяльність людини, яка використовує мову з метою спілкування, прояву емоцій, оформлення думок, пізнання довкілля, контролювання своїх дій” [115, с. 365]. Водночас зазначається, що мовлення

не тільки процес, й результат: мовленнєві тексти – усні чи письмові, – книги, оповідання, пісні тощо, оскільки “мовлення є реалізація мови, яка може існувати тільки в мовленні” [135, с.173].

Лінгвісти (О.Ахманова, І.Гальперін, Г.Колшанський, Л.Лосєва, О.Текучов) визначають зв’язне мовлення як відрізок, що має значну протяжність, розчленовується на більш чи менш завершені частини та передає завершену тему.

Прихильники логіко-граматичного напряму в лінгвістиці (В.Голубков, В.Логінова, Д.Сохіна, О.Ушакова) справедливо вважають основним у характеристиці зв’язного мовлення єдність та взаємозв’язок змісту й форми мовлення.

Учені по-різному підходять до визначення якості зв’язного мовлення. Так, М.Єрастов, Г.Колшанський вважають, що зв’язне мовлення повинно бути точним логічним, доречним, стислим. М.Львов ставить до зв’язного мовлення дещо інші вимоги. Він зазначає, що мовлення повинно бути змістовним (знання предмета, постійний контроль мовця за відповідністю слів предметам та явищам дійсності), логічним (послідовність, чіткість побудови), точним, виразним, ясним [134, с. 10].

Мова, за В. фон Гумбольдтом, – жива діяльність людського духу, єдина енергія народу, що виходить з глибин людської істоти й пронизує собою її буття. Людина, збуджуючи в собі свою мовну здатність і розгортаючи її у процесі мовного спілкування, щоразу своїми власними зусиллями створює сама в собі мову [63]. Тому для навчання найважливішою є характеристика мови як засобу спілкування.

Л.Щерба стверджував, що “мовою” нормативно можна вважати тільки те, що вимовляється хоча б подумки [190, с. 24]. На тричленній системі мови, яку він вперше виділив у мовознавстві, ґрунтується сучасний погляд на проблему розвитку мовлення. Усі мовні явища вчений розмежував на: 1) “мовну організацію”, 2) “умовисновок”, що робиться на базі всіх актів

говоріння та розуміння; 3) “мовний матеріал”, який Л.Щерба називає також “мовленнєвою діяльністю”.

Інші вчені (Є.Барінов, Б.Головін, М.Єрастов, І.Збарський та ін.) характеризують зв'язне мовлення наявністю чотирьох груп зв'язків: логічного – співвіднесеність мовлення з об'єктивним світом і мисленням; функціонально-стильового – співвіднесеність мовлення з партнерами по спілкуванню; граматичного – співвіднесеність мовлення зі структурою мови; психологічного – співвіднесеність мовлення зі сферою спілкування [59].

В оволодінні зв'язним мовленням І.Срезневський виокремив два напрями: знання внутрішнє – знання для себе, для задоволення внутрішніх потреб розуму того, хто пізнає: знання слів; знання сполучення слів; знання зовнішнє – знання для інших, для задоволення вимог та очікувань їх розуму: вміння користуватися словами; вміння об'єднувати слова; вміння виразно, правильно і красиво вимовляти слова; вміння писати [213, с. 107].

Лінгводидактами зв'язне мовлення розглядається як “організоване за законами логіки, граматики й композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше комунікативну), має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти [134, с. 78]. Учені І.Баранніков, О.Бойцова, Н.Карашева вважають, що під зв'язним мовленням треба розуміти самостійний вислів без спонукання ззовні. “Зв'язне мовлення – це не тільки послідовність слів та речень, це послідовність, з'єднаних одна з іншою думок, що виражені точними словами в правильно побудованих реченнях” [176, с. 8].

Отже, ми можемо дійти висновку, що зв'язне мовлення – мовлення змістовне, логічне, послідовне, достатньо зрозуміле саме по собі, яке не вимагає додаткових запитань та уточнень. У зв'язному мовленні проявляються всі види зв'язку, які визначають співвіднесеність висловлювання об'єктивному світові, об'єкту спілкування та законам мови.

З позиції лінгводидактики, зв'язне мовлення – таке, у якому “точно викладено основні думки. Воно характеризується тим, що в ньому є не тільки

основні думки, але й характерні деталі, та відсутні істотні пропуски; тим, що воно послідовне, тобто в ньому правильно відбивається порядок та зв'язок думок, відсутні протиріччя та логічні помилки” [177, с. 35].

В.О.Кустарьова сформулювала загальні вимоги, що властиві всім формам і стилям мовлення. Воно повинно бути змістовним, логічно послідовним, чітко побудованим [105].

Одиницями зв'язного мовлення в умовах школи прийнято вважати оповідання, статтю, розгорнуту усну відповідь на поставлене вчителем запитання, письмовий твір, переказ. В окремих випадках до зв'язного мовлення може бути прирівняне окреме речення, якщо воно відповідає вимогам закінченості, цільності (наприклад, загадка), навіть окреме слово [178, с. 372].

У вітчизняній лінгводидактиці проблема зв'язного мовлення висвітлюється в працях А.Богущ, Л.Варзацької, Н.Вашуленка, О.Джежелей, А.Ємець, А.Зимульдінової, О.Коваленко, О.Луцан, Р.Мамедової, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентиліук, О.Хорошковської, М.Чмельової, О.Чулкової, та ін. Серед основних комунікативних ознак зв'язного мовлення учені виділяють точність, доречність, багатство, виразність, нормативність, адекватність, естетичність, поліфункціональність.

Відтак можемо дійти висновку, що зв'язне мовлення неможливо відокремити від світу думок: зв'язність мовлення – це зв'язність роздуму. Але для людини найважливішим є можливість поділитися своїми думками, вміння переконати співрозмовника, проінформувати його тощо. Тобто зв'язне мовлення нерозривно пов'язане із спілкуванням. Тому необхідно розглядати розвиток зв'язного мовлення як істотну ланку виховання культури мовлення в її широкому розумінні. Ми повністю підтримуємо думку В.Сухомлинського, який стверджував, що “мовленнєва культура людини – це дзеркало її духовної культури” [217, с. 196], а духовну культуру як і вміння спілкуватися потрібно виховувати.

1.1.1. Спілкування як проблема лінгводидактики.

Зв'язне мовлення органічно поєднане з процесом спілкування. Проблема спілкування також є багатоаспектною. Її досліджували психологи (Г.Андрєєва, Б.Бехтерєв, Л.Виготський, М.Лісіна, Б.Ломов, Д.Паригін, С.Рубінштейн), лінгводидакти (І.Зимня, Г.Колшанський, О.Леонтєв, Р.Мільруд, Л.Щерба), педагоги (А.Алхазішвілі, Ю.Пасов, О.Петровський, В.Солнцев, Б.Шпалінський).

Спілкування належить до базових категорій психологічної науки, яка розглядає означений феномен як сукупність психофізіологічних дій, що здійснюються людиною для “виробництва” мовлення. Але результатом спілкування є не перетворений предмет (матеріальний або ідеальний), а стосунки між декількома людьми.

Психологічні словники визначають спілкування, комунікацію як “взаємодію двох або більше людей з метою взаємообміну інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру” [173, с. 228]. Так, В.Войтко зазначає, що спілкування – один з універсальних способів вияву групової форми буття людей, фундаментальна ознака людської культури [174, с. 79]. О.Леонтєв стверджував, що спілкування – це система “цілеспрямованих та мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, які реалізують суспільні та особисті, психологічні відносини та використовують спеціальні засоби, насамперед мову” [113, с. 124].

Згідно з іншим наявним уявленням про спілкування як діяльність – це “процес взаємодії людей, що спрямований на узгодження та об’єднання їхніх енергій з метою досягнення спільного результату” [122, с. 5]. Спілкування, за В.Бехтерєвим, виступає як механізм об’єднання людей у групи, як умова соціалізації особистості [148].

Особливою характеристикою спілкування як специфічного виду діяльності, на погляд Б.Ананьєва, є те, що через нього людина будує свої взаємини з іншими людьми. Учений зазначав, що спілкування наскільки

соціальне, настільки й особисте явище. Тому так нерозривно пов'язані соціальне та індивідуальне в найважливішому засобі спілкування – мові, індивідуальним проявом та механізмом якого є мовлення [258].

Водночас автори підкреслюють, що поняття “спілкування” та “спільна діяльність” не збігаються: спілкування виступає тільки одним боком спільної діяльності. Предметом спілкування є інша людина – партнер по спільній діяльності. У процесі спілкування активні обидва учасники, які наперемінно виступають або суб'єктом, або об'єктом діяльності. На сучасному етапі спілкування розуміється “як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодія суб'єктів” [124, с. 249].

По-різному вирішується науковцями також питання про структуру спілкування. Психологічний словник визначає спілкування як взаємодію людей. Воно розуміється тільки як комунікативний процес [173]. О.Леонт'єв також уживає поняття спілкування як комунікацію, водночас розмежовуюче поняття “взаємодія”, “спілкування”, “контакт”. Інші вчені (Г.Андрєєва, Б.Паригін) розглядають спілкування як процес, що може виступати одночасно як взаємодія індивідів і як інформаційний процес, ставлення людей один до одного, їхній взаємовплив один на одного, і як процес взаємного розуміння та співчуття. Аналізуючи структуру спілкування, дослідники виділяють три основні його аспекти: перцептуальний, комунікативний, інтеракційний [154, с. 222].

В.Каган визначає три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні, предметно-дієві та мовленнєві засоби спілкування [212, с. 131].

Мовленнєве спілкування Б.Ломов визначає як основну “твірну” спілкування. Саме в мовленнєвому спілкуванні, яке нерозривно пов'язане з діяльністю, індивід оволодіває набутиим людством досвідом. Під час спілкування, прямого чи непрямого, безпосереднього чи опосередкованого, індивід “привласнює” ті духовні скарби, які створені іншими людьми (або прилучається до них), та водночас додає до них те, що накопичив у своєму

індивідуальному досвіді. Учений визначає три класи функцій спілкування: інформаційно-комунікативну, яка обслуговує всі ті процеси, що можуть бути описані як передавання-прийом інформації; регуляційно-комунікативну, що охоплює всі процеси регуляції поведінки, такі явища, як наслідування, навіювання, переконування; афективно-комунікативну функцію, що обслуговує емоційну сферу діяльності людини [125, с. 114 – 116].

Виокремлюють спілкування формальне та неформальне. Окремо виділяється педагогічне спілкування як професіональне спілкування вчителя з учнями у процесі навчання та виховання [56, с. 108].

М. Лісіна як провідні види діяльності визначає чотири форми спілкування дитини з дорослим: 1) ситуативно-особистісне спілкування (характерне для дітей першого півріччя життя); 2) ситуативно-ділове спілкування (характерне для дітей раннього віку); 3) позаситуативно-пізнавальне спілкування (характерне для дітей дошкільного віку); 4) позаситуативно-особистісне спілкування (характерне для дітей молодшого шкільного віку) [122, с. 18].

Процес спілкування в сучасному інформаційно насиченому суспільстві, за висловлюванням Ф. Бацевича, починає виконувати дещо інші функції, а саме: контактну; інформаційну; спонукальну; координаційну; пізнавальну; емотивну; налагодження стосунків; впливову [15, с. 28].

Спілкування є обов'язковим чинником будь якого комунікативного процесу. Комунікативна функція мови є однією з найважливіших у спілкуванні.

Психолінгвіст Г.Колшанський підкреслював, що “мова як комунікативний засіб виступає в усіх видах мовного спілкування як єдина система, складові частини якої підпорядковані меті відбиття тих чи інших розумових форм та категорій” [96, с. 11].

Словники латинське за походженням слово “комунікація” визначають як процес мовленнєвої взаємодії, коли людина розмовляє з кимось,

приєднується до когось, сповіщає про власні наміри, мириться з кимось, віддає комусь належне, передає інформацію тощо [64, с. 213].

Поняття “комунікація” та “спілкування” не співпадають. М.Каган зазначає, якщо спілкування може бути матеріальним, практичним і духовним то комунікація полягає лише в передаванні повідомлень, метою спілкування є взаємодія конкретних людей, що мають обопільний інтерес, а комунікація передбачає лише обмін інформацією, спілкування характеризується суб’єкт-суб’єктною взаємодією, натомість комунікація як інформаційний процес, передбачає функціональну нерівність сторін, суб’єкт-об’єктну взаємодію, спілкування відбувається у діалозі, комунікація послуговується повідомленням, яке має монологічну структуру, в процесі спілкування учасники діалогу враховують індивідуальність свого партнера, орієнтується на його характер, світогляд, комунікативне повідомлення хоча і має свого адресата, але воно звернене до будь-кого [264, с.141 – 156]. Практично комунікація “обслуговує” спілкування.

У процесі комунікації відбувається пізнання фактів та явищ дійсності та формується суб’єктивне ставлення до неї [210, с. 93].

У лінгвістиці зацікавленість проблемами спілкування виявляється в прагненні вивчати мову в більш широкому немовному контексті. Тому вчені (І.Зимня, Г.Колшанський, О.Леонтєв, Р.Мільруд та інші) розглядають мову (як засіб спілкування), мовленнєву діяльність (як процес використання мови) та текст (як продукт мовленнєвої діяльності). Так, О.Леонтєв у комунікативному акті виділяє фактори, які створюють спілкування: відправник; одержувач; контекст; код; контакт; повідомлення [118, с. 31].

В акті спілкування беруть участь мовець, який виконує активний початок спілкування, та слухач, який приймає повідомлення. Але мовець не тільки передає інформацію, але водночас її приймає, оскільки чує своє власне мовлення, контролює та координує його в разі потреби [25, с. 21]. Дійсно, щоб сказати, треба почути, “...говоріння та слухання... об’єднані спільністю способу формування та формулювання думки засобами мови” [81]. Це

означає, що слухання готує говоріння, говоріння допомагає розвивати навички сприйняття мовлення на слух.

Отже, можна стверджувати, що мовленнєве спілкування є своєрідним кодуванням (для того, хто говорить) і декодуванням (для того, хто слухає) мовленнєвих сигналів (звуків, складів, слів, речень). У сприйнятті мовлення можна виділити два боки цього двоєдиного процесу: 1) аналіз і синтез звуків та 2) розуміння мовлення.

О.Петровський і В.Шпалінський розрізняють дві групи функцій: соціальні і соціально-психологічні функції контакту. О.Ковальов називає пізнавальну, емоційну, виховну функції. Але більшість науковців підкреслює, що в реальному акті спілкування всі функції переплітаються. Учені визначають загальну структуру спілкування та виділяють: фазу мотивації; фазу формування мовленнєвої інтенції (мовленнєвого наміру); фазу внутрішнього програмування; фазу реалізації програми [165, с. 145].

На думку А.Богущ, спілкування складається з двох процесів: передавання повідомлення (говоріння) та його сприйняття (слухання) [25, с. 21]. Визначаються основні організаційні форми, на базі яких здійснюється спілкування: 1) встановлення відносин; 2) опитування; 3) планування та кодування спільної діяльності; 4) засудження чи схвалення; 5) обмірковування результатів діяльності; 6) дискусія [161, с. 19].

Інші вчені (О.Алхазішвілі, І.Зимня, Ю.Пасов, В.Солнцев) стверджують, що первинна комунікація може бути тільки мовною, тому що процес спілкування у людському суспільстві найчастіше відбувається в мовній формі. Мова як засіб спілкування функціонує через мовленнєву активність, що у формі мовленнєвої діяльності включається в акти поведінки, коли людині для задоволення своєї потреби необхідно вступити в контакт з іншими членами цього середовища [2, с. 18].

Ю.Пасов визначає модель процесу спілкування як діяльності таким чином: предмет спілкування – взаємовідносини тих, хто спілкується; одиниця спілкування – акт соціальних взаємовідносин; засоби спілкування – вербальні

та невербальні; способи спілкування – інформаційний, інтеграційний, перцептивний; продукт спілкування – інтерпретація інформації; результат спілкування – тривалість взаємовідносин [159].

Проблема мовленнєвої діяльності була об'єктом прискіпливої уваги психолінгвістів (Л.Виготський, І.Зимняя, О.Леонтьєв, Л.Щерба). У методиці навчання мови питання навчально-мовленнєвої діяльності розглядали лінгводидакти А.Богущ, М.Вашуленко, М.Львов, Т.Рамзаєва, С.Рубінштейн, В.Скалкін та інші.

Для нашого дослідження особливо важливим є розуміння мовлення як мовленнєвої діяльності. Ми підтримуємо думку Ю. Пасова, який розглядав спілкування як засіб підтримки життєдіяльності людини як індивіда. Спілкування – це процес застосування мови, тобто процес мовлення, яке є невід'ємною частиною діяльності людини.

1.1.2. Комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку мовлення.

Розкриємо насамперед комунікативний підхід до розвитку мовлення. За словами Ю.Пасова комунікативність передбачає максимальне наближення процесу навчання мови до процесу комунікації. Практично, комунікативний метод заснований на тому, що процес навчання є моделлю процесу комунікації [159, с. 25]. Мета комунікативної спрямованості навчання рідної мови – забезпечити оволодіння дітьми мовою як засобом спілкування у будь-яких життєвих та навчальних ситуаціях.

Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови передбачає не стільки мовленнєве спрямування навчального процесу, скільки в тому, що шлях до цієї мети і є практичне користування мовою.

“Діяльнісне” уявлення глобального мовлення, тлумачення його як мовленнєву діяльності, вперше було розроблено Л.Виготським [51]. Мовленнєву діяльність як один із трьох аспектів мовних явищ розглядав Л.Щерба. О.Леонтьєв на основі цих лінгвістичних та психологічних досліджень, визначив тричленну систему: мова як предмет, мова як процес,

мова як здібність, у якій усі ці категорії розглядаються як частини єдиного об'єкта – мовленнєвої діяльності [118, с. 112 – 125].

Мовленнєва діяльність розглядається вченими як самостійний вид людської діяльності, оскільки їй притаманна комунікативно-пізнавальна потреба. Як і будь яка діяльність, мовленнєва діяльність у кожному з видів має професійне втілення. Тому її можна вважати самостійним видом діяльності. Вона є активним, цілеспрямованим, опосередкованим мовною системою та обумовленим ситуацією спілкування процесом передавання чи сприйняття повідомлення, тобто процесом продукції та рецепції [82, с. 74].

За О.Леонтьєвим, мовленнєва діяльність – це процес використання людиною мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, організації спілкування та планування своїх дій. Вона має таку саму структуру, як і будь яка інша людська діяльність. У ній виділяються три боки: мотиваційний, цільовий та виконавчий.

Мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю (наявністю мети й мотиву) та структурністю (мовленнєвими діями та операціями). Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, чітко визначений мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання і результат, який може виражатися у вербальній і невербальній реакції на висловлювання [141, с. 96].

Серед учених немає одностайної думки щодо тлумачення поняття “мовленнєва діяльність”. Так, Б.Беляєв зазначав, що “в одних випадках ми називаємо мовленням певну діяльність людини як безпосередній процес спілкування, який здійснюється засобами мови. В інших випадках ми називаємо мовленням те, що є кінцевим результатом цього процесу” [16, с. 25]. Саме тому вчені по-різному визначають і види мовленнєвої діяльності.

Традиційно виділяють чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання та письмо [25, с. 27]. І.Зимня додає ще обмірковування [82, с.74], В.Кустарьова – внутрішнє мовлення [105, с. 310]. З.Кочкіна термін “слухання” заміняє терміном “аудіювання”. На її думку, аудіювання означає

сприймання, розпізнавання й розуміння почутих мовних сигналів за аналогією [102].

Більшість учених визначають аудіювання як розуміння сприйнятого зі слуху мовлення. Так, С.Цінько уточнює, що “аудіювання усного мовлення – це сприймання (перцептивна діяльність), розуміння (мисленнева діяльність), запам’ятовування (мнемічна діяльність)” [245, с. 13]. Воно складає основу спілкування, забезпечує сприймання та розуміння усного мовлення, з нього починається опанування усної комунікації.

Деякі дослідники (Є.Пасов, В.Ільїна) схиляються до думки, що аудіювання слід вважати основним процесом комунікації [160].

Навіть використання мовних навичок у процесі мовленнєвої діяльності викликає діаметрально протилежні погляди. Так, І.Берман зазначав, що “володіння мовленням припускає засвоєння мовних кодових наборів (або їх частин) та автоматизовану їх реалізацію в актах комунікації” [219, с. 60]. Усупереч цьому Б.Беляєв наголошував, що “мовленнєва діяльність в жодному разі не зводиться до автоматизованих навичок, а є такою творчою діяльністю, для якої характерні не навички, а вторинні вміння” [59, с. 75]. Т.Рамзаєва та М.Львов підкреслювали, що мовлення, яке є реальністю думки, “власно кажучи протилежне всьому тому, що задовольняється механічним запам’ятовуванням, заучуванням” [178, с. 22].

Мовленнєва діяльність виявляється в здібностях дитини до мовлення з метою комунікації, засвоєння сукупного досвіду та формулювання думки. Вона реалізується в письмовій та усній формах. Писемне мовлення передбачає оволодіння графічним мовленням, тобто розумінням друкованого тексту (читанням) та використанням графічної системи для вираження думок (письмом). Усна форма мовлення вимагає оволодіння умінням висловлювати свої думки (говорінням) та розумінням сприйнятого на слух мовлення (аудіюванням). Аудіювання, говоріння, читання та письмо – взаємопов’язані види мовленнєвої діяльності [22, с. 135 – 140].

Навчання мови дітей молодшого шкільного віку обов'язково повинно забезпечувати сформованість усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності в процесі оволодіння мовленням, а це можливо тільки при включенні мовлення як компонента в безпосередню діяльність суб'єкта. Це специфічна діяльність, що відбувається на мовленнєвому рівні під час уроків та позаурочних заходів, тобто в навчально-мовленнєвій діяльності. Навчально-мовленнєву діяльність А.Богущ визначає як “організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікації та планування своїх дій” [24, с. 41].

Навчальна діяльність загалом визначається як провідний тип діяльності в молодшому шкільному віці. Так, Д.Ельконін визначав її як один із видів діяльності школярів, спрямований на засвоєння ними, засобів говоріння, теоретичних знань й пов'язаних з ними вмінь і навичок [172, с. 396 – 398].

У процесі навчально-мовленнєвої діяльності в дітей формуються мовленнєві вміння та навички. Мовленнєві вміння формуються на основі застосування педагогом мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій, спочатку в супроводі наочності, зовнішніх опор, а потім у внутрішньому плані. Мовленнєві навички – це автоматизовані дії з мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним). Тобто мова повинна використовуватися не тільки для обміну мовленнєвими посланнями, але й для управління ситуацією (навіть, навчальною). Тому навчання мовлення передбачає різні види мовленнєвої та розумової діяльності: бесіди, розповіді, спостереження, відгадування загадок, переказ, декламацію та інші, що сприяють створенню мовленнєвих ситуацій [178, с. 22 – 23].

За визначенням Ю.Пассова, мовленнєва ситуація – це сукупність обставин реальної дійсності, що служать стимулом до мовленнєвої дії [160, с.69]. Мовленнєва ситуація, штучно створена вчителем для активізації мовленнєвої практики учнів є навчально-мовленнєвою. Навчально-мовленнєві ситуації переносять учнів в умови, схожі на природні,

дозволяють активізувати розмовні формули, певну лексику, граматичні структури, не фіксуючи уваги на них, будять уяву учнів, змушуючи їх оформлювати свою думку в мовленнєвій формі. У цих випадках ситуація розглядається як спосіб презентації матеріалу й умова формування вмінь і навичок будувати власні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування.

О.Леонт'єв визначив навчально-мовленнєву ситуацію як сукупність мовленнєвих та немовленнєвих умов, які педагог задає учням, необхідних і достатніх для того, щоб дитина здійснила мовленнєві дії відповідно до окресленої педагогом комунікативної мети [148, с. 162].

У навчально-мовленнєвій ситуації О.Хорошковська вбачає такі обов'язкові елементи: словесне змалювання обставин реальної дійсності, призначення учнів на ролі співрозмовників, з'ясування мети мовлення, мовленнєва реакція [241, с. 109].

Мовленнєва діяльність загалом та навчально-мовленнєва діяльність зокрема неможлива, позбавлена будь-якого сенсу без мотиву мовлення. Тобто навчання мови, розвиток мовленнєвих умінь і навичок повинні будуватися таким чином, щоб діяльність школярів була викликана мотивами та потребами, близькими й зрозумілими дітям. [241, с. 75 – 76].

Не можна забувати, що для молодших школярів мотиви можуть бути вже в самому процесі діяльності. Тому вчителю треба створити атмосферу навчального діалогу, який є необхідною умовою для розвитку мотивації та учнівської творчості, для сприятливого емоційного клімату навчання, для максимальної орієнтації навчального процесу на індивідуальні й особистісні характеристики учнів.

Велике значення для розвитку мовлення дитини має мотив установлення та збереження позитивних взаємин не тільки з дорослими, але й з іншими дітьми, прагнення до самоствердження. Вже з першого класу на перший план виступають мотиви змагання, моральності й найважливіший новоутворений мотив у розвитку особистості дитини – мотив супідрядності всіх мотивів [259, с. 123].

Підсумовуючи вищевикладене, можна дійти висновку, що розвиток зв'язного мовлення можливий тільки за умови діяльнісного підходу до вивчення мови та діалогічності навчання, коли дитина включається у спеціально створену навчально-мовленнєву ситуацію, в якій вона змушена використовувати всі (або всі можливі в цій ситуації) види мовленнєвої діяльності, дитина поставлена в умови живого спілкування, зацікавленого діалогу між вчителем та учнем. Ефективність формування мовленнєвих навичок та вмінь у молодших школярів залежить від питомої ваги емоційного фактора в навчальній діяльності, знання дитячої психології й методики навчання й бездоганної правильності мовлення педагога. Саме це формує стійкі мотиви навчання загалом та вивчення рідної мови зокрема.

1.1.3. Характеристика діалогічного мовлення.

Оскільки діалогічне мовлення це насамперед усне і розмовне мовлення, розглянемо їх тлумачення у науковій літературі. Останнім часом унаслідок ідентифікації термінів визначилась тенденція злиття понять “спілкування”, “усне мовлення” та “розмовне мовлення”. Проблема усного мовлення розглядалася психологами (Л.Виготський, Г.Кучинський, О.Лурія, С.Рубінштейн), психолінгвістами (С.Беркер, В.Виноградов, Е.Вільчек, О.Земська, І.Святогор, О.Сиротиніна, Л.Якубінський, Я.Яноушек), лінгводидактами (А.Богущ, М.Вашуленко, І.Зимня, Т.Ладиженська, М.Львов, Н.Озерова, Н.Сентюріна, В.Скалкін, О.Тимошенко, Л.Фесенко).

Серед науковців немає спільної думки щодо визначення терміна “усне мовлення”. Так, психологічний словник подає в одному синонімічному ряді усне, діалогічне та розмовне мовлення [172, с. 336]. Натомість дослідження В.Виноградова, О.Земської, О.Сиротиніної доводять, що змішувати ці поняття не можна. Розмовне мовлення – “це особлива система, що має специфічний набір одиниць та специфічні закони їх функціонування, яка протиставляється кодованому літературному мовленню в межах літературної мови” [189, с. 23]. Розмовне мовлення – специфічний різновид літературної

мови. Для нього характерні неофіційність, невимушеність, безпосередність спілкування, тобто розмовне мовлення – обов’язково мовлення усне та спонтанне. Словник лінгвістичних термінів визначає умови функціонування розмовного мовлення: відсутність попереднього обміркування висловлювання та попереднього відбору мовного матеріалу, безпосередність мовленнєвого спілкування між його учасниками, невимушеність мовленнєвого акту, що пов’язана з відсутністю офіційності у відношеннях між ними та в самому характері висловлювання” [183, с. 328].

Означені умови й особливості функціонування розмовного мовлення зумовлюють його специфічні риси: ситуація є складовою частиною акту комунікації, вона виявляється в мовленні; повноправні елементи мовлення – жест та міміка; особливо важлива роль інтонації; можливість використання неканонічної фонетики; можливість повернення в лінійному протіканні розмовного мовлення.

Розмовне мовлення займає проміжну позицію між внутрішнім мовленням та підготовленим заздалегідь, обміркованим мовленням [189, с. 19]. Розмовне мовлення майже завжди діалогічне, що створює психологічні передумови своєрідності його синтаксису. О.Лурія звертає особливу увагу на своєрідність діалогічного мовлення, що визначає його граматичний устрій, граматичну неповноту, згорнутість, граматичну нечіткість, неорганізованість. Він пояснює це декількома причинами: а) у зв’язку з тим, що процес висловлювання поділений між двома людьми, мовець може обходитися без особистого мотиву висловлювання; б) діалог характеризується знанням ситуації; в) у діалозі можливе використання немовних засобів (міміки, жестів) [130, с. 204].

Отже, ми переконуємося, що розмовне мовлення можна визначити як мовлення в умовах безпосереднього особистого, насамперед неофіційного спілкування або як усну форму спонтанного діалогічного мовлення. Розмовне мовлення неможна ототожнювати з діалогом, тому що діалогічне мовлення на відміну від розмовного може існувати як в усній, так і в

письмовій формі, а за стильовою приналежністю може бути науковим, публіцистичним, діловим і художнім текстом. Усне мовлення, стверджував О.Лурія, може існувати у трьох основних формах: у формі вигуку, у формі діалогічного мовлення (відповіді на запитання) та у формі монологічного мовлення (самостійне розгорнуте висловлювання, яке виходить із внутрішнього задуму). Водночас “вигук не можна вважати справжньою мовою: він не є передаванням якогось повідомлення про подію. Мовленнєвий вигук є афективною мовленнєвою реакцією, яка мимоволі виникає у відповідь на якесь несподіване явище” [130, с. 203]. Саме тому в подальшому ми будемо розглядати тільки основні форми розгорнутого усного мовлення – діалогічне та монологічне.

С.Рубінштейн підкреслював, що усне мовлення найчастіше функціонує у ситуації бесіди. Тому в розпорядженні співрозмовників “окрім предметно-суттєвого змісту мовлення, є ціла палітра виразних засобів, за допомогою яких передається те, що не договорено в самому змісті мовлення” [186, с. 454]. Для усного мовлення характерним є те, що воно розгортається не стільки логічно, скільки психологічно. В усній бесіді думки найчастіше йдуть одна за іншою за випадковими асоціаціями, ніж впливають одна з іншої завдяки логічній необхідності. Тобто ситуація усного мовлення дуже динамічна, вона постійно висуває нові мотиви, під впливом яких співрозмовники переходять від одних запитань до інших [177, с. 52].

Мовні особливості усного та писемного мовлення Л.Виготський пояснював психолого-ситуативною різницею, що існує між ними. Писемне мовлення – монолог, розмова з білим аркушем паперу, з уявним співрозмовником, тоді як ситуація усного мовлення сама по собі, без зайвих зусиль з боку дитини, є ситуацією розмовною [51, с. 126].

В основу розмежовування діалогу й монологу О.Лурія поклав функціонально-змістовий принцип. Як вважає дослідник, будь-яке висловлювання має стрижневий компонент, що є носієм його основної думки. У діалогічному мовленні стрижневим компонентом висловлювання

одного учасника комунікації є речення, яке висловлює основну його думку та містить мовленнєву спонуку або мовленнєву реакцію. У монологічному мовленні речення (стрижневий компонент), яке виражає основну думку висловлювання, не містить ні мовленнєвої спонуки, ні мовленнєвої реакції на спонукування. Автор розрізняє також, з одного боку, діалогічну і монологічну форми мовлення, з іншого – діалог і монолог як комунікативні акти мовлення. Діалог як комунікативний акт може містити елементи монологічної форми, які не виражають стимулу та реакції; монологічний акт мовлення може включати елементи діалогічного мовлення, що містять як спонуку, так і реакцію [130, с. 205 – 208].

Іншою суттєвою ознакою, що визначає прагматичну будову усного діалогічного мовлення, є знання ситуації. Людина, яка відповідає на запитання, вже знає, про що йде мова, і це знання загальної теми бесіди, а подекуди й загального змісту бесіди, має вирішальне значення. Тобто знання ситуації визначає мовленнєве висловлювання.

Третьою особливістю усного діалогічного мовлення є той факт, що учасники бесіди мають можливість включати в неї поряд із мовними компонентами, які виражаються у граматичних структурах, ще й немовні компоненти (міміку, жест, інтонацію, паузи) [130].

В усному мовленні використовуються логічна, емоційна та вольова інтонації, що створюють особливий інтонаційний колорит мовлення. Це пов'язано з тим, що “інтонація – це складний комплекс просодичних елементів, що охоплюють мелодику, ритм, інтенсивність, темп, тембр та логічний наголос, який служить на рівні речення для висловлення як різних синтаксичних значень та категорій, так і експресивних та емоційних конотацій” [8, с. 180].

Усне мовлення – процес безпосереднього спілкування людей у конкретній життєвій ситуації. За словами Н.Сентюріної, усне мовлення – це передавання вголос слів, сприйнятих на слух та збережених слуховою пам'яттю, з тим самим характером, з яким вони були сприйняті. Слова, що

сприймаються слухом, проходять у мозковій системі двома шляхами, в залежності від ставлення самого слухача до цього сприйняття це ставлення може бути свідомим та несвідомим” [197].

Існують різні погляди щодо визначення поняття “усне мовлення” лінгвістами. Так, Н.Сентюріна називає усне мовлення “живим словом” та об’єднує в цьому понятті як безпосереднє спілкування, так і читання вголос [197, с. 13]. Т.Ладиженська підкреслює, що “справжнє усне мовлення створюється в момент мовлення” [111, с. 7]. Це мовлення, що вимовляється, тому передбачає наявність словесної імпровізації, яка завжди відбувається в процесі мовлення. Усне мовлення виникло та існує як звукове. Але не кожне мовлення, яке промовляється та чується, може бути віднесене до усного. Усне мовлення може бути записане, а писемне – промовлене.

В усному мовленні можна визначити два боки: промовляння та слухання. До цього Т.Ладиженська додає ще й сприйняття-розуміння мовлення, що породжується. Предметом промовляння або експресивного мовлення є думка, відображення у свідомості людини зв’язків реального світу.

У структурі говоріння І.Зимня виокремлює: 1) мотиваційно-спонукальну частину, коли складається тільки задум висловлювання, тобто для чого, навіщо і що сказати; 2) аналітично-синтетичну частину, саме в цій частині відбувається реалізація задуму висловлювання в процесі формування думки засобами мови; 3) виконавчу частину, тобто зовнішнє оформлення висловлювання [82].

По-різному вчені ставляться до ролі слухача. Дехто виділяє для нього допоміжну функцію (А.Богущ), інші називають його помічником мовця (Н.Озерова).

Найважливішою характеристикою усного мовлення, яка відрізняє його від писемного, є виразність мовлення. Виразність вважається одним із основних показників ступеня комунікативної спрямованості мовлення. Вона становить “своєрідну підсистему в системі мовленнєвої діяльності” і

насамперед є показником активної розумової діяльності людини, способом найефективнішого передавання змісту висловлювання і невід'ємною характеристикою комунікативного акту [220, с. 94].

До виразних засобів усного мовлення належать: зверненість, емоційність, експресивність, чіткість дикції, мовленнєва інтонація (динамічний, темпоральний, тембральний, мелодійний компоненти), логіко-сміслова коректність, відносна сила голосу, індивідуальний стиль мовлення, латентна пауза як показник ступеня готовності мовця до вимовляння, нелінгвістичні засоби (міміка, жест).

Отже, усне спілкування в нашому повсякденному житті – це безперервний ланцюжок діалогів різного характеру. Тому діалог виступає невід'ємним компонентом розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів загалом та першокласників зокрема. Високий рівень розвитку саме діалогічного мовлення дітей шестирічного віку є не тільки показником, але й необхідною умовою розвитку зв'язного мовлення першокласників для здійснення своїх життєвих завдань.

У словнику лінгвістичних термінів діалог визначається як “одна з форм мовлення, що є розмовою між двома або кількома особами” [57, с. 65]. Підкреслюється, що особливістю діалогу є взаємозумовленість синтаксичної будови реплік співрозмовників, що об'єднує діалог в єдине ціле.

Учені (А.Богущ, М.Львов, В.Скалкін та ін.) визначають діалог як форму усного мовлення, розмову між двома співрозмовниками, що складається із запитань і відповідей. Діалог – це ланцюг реплік, які породжуються в процесі спілкування двох або декількох осіб, тому в діалогічному мовленні найбільш яскраво виявляється функція мовлення як засобу спілкування [181, с. 140]. Традиційно вчені (О.Бігіч, Т.Олійник, Н.Скляренко) визначають чотири комунікативні функції, що виконує діалогічне мовлення: запит інформації – повідомлення інформації; пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття або неприйняття

запропонованого; обмін судженнями, враженнями, думками; взаємопереконання, обґрунтування свого погляду.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів: діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія) [141, с. 152].

Діалогічне мовлення, як зазначав В.Скалкін, треба розглядати як комунікативний акт, у якому відбувається швидка зміна актів сприймання й говоріння, зміна ролей мовця та слухача. Але у фізичному плані ті, хто діалогізує, не обмінюються висловленнями, а співвідносять ці висловлення, шикуючи їх у послідовно-часовий ряд [201, с. 7]. Крім того, підкреслює вчений, у діалогічному мовленні неможливо заздалегідь передбачити хід думок, оскільки висловлювання одного партнера багато в чому залежить від того, що йому скаже інший. Діалогічне мовлення безпосередньо звернене до слухачів, а тому не піддається попередній обробці. Цим пояснюється наявність у ньому характерних особливостей. Неофіційність, невимушеність, безпосередність спілкування роблять діалогічне мовлення явищем рухомим та дуже варіативним.

Діалогізування – процес мовленнєвої взаємодії. Це не завжди мирне кооперування партнерів. Часто в ситуаціях неформального спілкування діалог стає “змаганням супротивників”, коли один співрозмовник намагається монополізувати звуковий канал зв’язку. Так, С.Рябцева підкреслює, що діалог – це не просто розмова двох осіб. Це інше мислення, якісно інші відносини, взаємодія властивих суб’єктам різних суттєвих позицій, що розвиваються цими суб’єктами [192, с. 22].

О.Киричук підкреслює, що за своєю суттю діалог є “...конкретним способом існування людини, її іманентною характеристикою”, та наголошує на тому, що діалогічні відносини мають місце тільки коли один партнер сприймає цілісний образ іншого на ґрунті визнання його належним до деякої

спільноти, що до неї він зараховує і самого себе. Звідси випливає, що учасники діалогічної взаємодії створюють колективний суб'єкт [69, с.35].

Умовою діалогу, за словами К.Станіславського, є “зустрічний струм”, повага до співрозмовника, точніше, збереження меж свободи, вміння знаходити аргументи та використовувати їх, досягаючи поставленої перед собою мети, а саме – переконати співрозмовника. А щоб переконувати, треба мати власну думку, вміти читати невербальну інформацію та підтекст [271].

Н. Єлухіна підкреслює, що підтекст мовлення передбачає наявність спільних для учасників комунікації цінностей, і тому може використовуватися для встановлення й зміцнення особистісного контакту, ідейно-емоційної “співзвучності” та налагодження на цій основі ефективної спільної діяльності. Підтекст може бути ненавмисним і навмисним. Ненавмисний підтекст фактично присутній у кожному висловлюванні, тому що незалежно від спеціальних намірів людини її мовлення завжди виражає більше того, що вона передає безпосередньо у “відкритому” усному тексті. Що ж до випадків свідомого навмисного створення підтексту, то до них треба віднести ті мовленнєві ситуації, коли мовець спеціально розмежовує два плани в семантиці висловлень: один – для відкритої репрезентації в усному тексті, другий – для неявного виразу [148, с. 231 – 232].

У загальному широкому розумінні вчені (Л.Богатикова, З.Кісарчук, Г.Кучинський та ін.) пропонують уважати діалог актом безпосереднього спілкування двох людей, який відбувається у формі навперемінних ситуативно обумовлених мовленнєвих дій (вчинків), акт, який виникає з ініціативи одного з мовців у процесі його діяльності в той момент, коли обставини цієї діяльності створюють перед ним проблему, яку він може (або вважає доцільним) вирішити тільки шляхом включення у цю діяльність іншої особи (співрозмовника), у зв'язку з чим їхнє спілкування розвивається в бік вирішення якоїсь проблеми та згасає після її розв'язання.

Л.Якубинський уперше дав класифікацію зовнішніх обставин, які визначають різні форми мовних висловлювань, а саме: діалогічну та

монологічну. Він вважає, що діалог майже завжди пов'язаний зі спілкуванням, яке є, з одного боку, безпосереднім, тобто характеризується безпосереднім (у зоровому та слуховому відношеннях) сприйняттям людьми один одного, з іншого – навперемінним, тобто передбачає швидку зміну актів сприймання й говоріння. Монологічна форма мовлення зазвичай пов'язана з одностороннім спілкуванням, яке передбачає тривалий вплив одного з учасників спілкування на іншого (або інших) та може бути як безпосереднім, так і опосередкованим [254, с. 112].

Поряд із “чистими” формами діалогу і монологу існує низка проміжних форм. Серед них Л.Якубинський виділяє бесіду, що відрізняється від звичайної розмови більш повільним темпом обміну, більш довгими репліками, більш свідомою побудовою мовлення. А також “монологічний діалог”, який характеризується тим, що монологічне мовлення одного подекуди ніби акомпонується репліками іншого з тих, хто спілкується. Таке мовлення учений назвав “уявним діалогом” [254].

Учені (В.Біблер, Л.Виготський, О.Леонтьєв, К.Левітин, В.Титов та ін.) як окремий вид діалогу визначають внутрішній діалог, що розглядається як спілкування людини із собою, тобто в певному розумінні процес соціальний. Багатьма авторами відзначається згорнутість внутрішнього діалогу, його фрагментарність, наявність редукованих форм. Позиції партнерів у внутрішньому діалозі часто тільки позначаються, спираючись на точки мовчання у вираженій позиції партнера. Це точки розширення смислу, його “зони найближчого розвитку” [69, с.85].

Діалогічне мовлення – це: вид мовлення, що характеризується ситуативністю (залежністю від обставин розмови), контекстуальністю (обумовленість попередніми висловлюваннями), безпосередністю та низьким рівнем організованості (незапланованим характером); функціональний різновид мови, який реалізується у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками та складається зі стимулюючих і реагуючих реплік, що послідовно чергуються.

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

Лінгвісти й психолінгвісти по-різному визначають структурну одиницю форми мовленнєвого спілкування. Л.Виготський такою одиницею вважав слово [40], Л.Веккер – речення [39], Я.Яноушек – висловлювання [256], І.Святогор – репліку [196]. Підкреслимо, що в усіх випадках за одиницю форми мовленнєвого спілкування береться фрагмент мовлення, який належить тільки одному співрозмовнику. Це призводить до дослідження впливу одного із суб'єктів спілкування на іншого замість дослідження взаємодії під час спілкування, тобто не враховуються основні функції спілкування. Виникає необхідність визначення структурної одиниці, яка охоплювала б активність хоча б двох суб'єктів спілкування.

Ми погоджуємось з О.Тимошенком, який головним в усномовленнєвому спілкуванні визначає комунікативний стан, що виникає з потреби певним чином відреагувати мовленням на певну ситуацію. Комунікативний стан означає наявність “комунікативного наміру; виникнення та реалізацію задуму висловлювання, що відбувається у внутрішньому мовленні й є загальним психологічним фактором мовленнєвої діяльності; готовність здійснити намір; фізичну реалізацію мовлення – висловлювання” [220, с. 94]. Тобто діалог, як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів виступає одиницею комунікації.

Г.Кучинський писав: “... реальною одиницею мови-мовлення є не ізольоване одиничне монологічне висловлення, а взаємодія двох

висловлювань, тобто “діалог” [108, с. 27]. Учений виділяє як структурну одиницю мовленнєвого спілкування діалогічний цикл. Елементарний діалогічний цикл утворюють взаємопов’язані мовленнєві акти. Тобто перший мовленнєвий акт ніби відкриває, започатковує спілкування та детермінує наступний. Другий – підтримує його та розвиває.

Поняття “діалогічний крок” вводить З.Кісарчук. Це поняття вужче, ніж поняття “діалогічний цикл”. “Діалогічний крок” створюють два висловлювання партнерів, які йдуть одне за одним [93].

Ф. Бацевич одиницею діалогу визначає “мовленнєвий хід”, який охоплює повідомлення від початку розмови мовцем до зміни мовця. Усі типи ходів об’єднуються у мовленнєві взаємодії, а мовленнєві взаємодії – у трансакції. Тобто утворюється ієрархія мовленнєвої діяльності в діалозі: повідомлення (мовленнєвий акт) – мовленнєвий хід – мовленнєва взаємодія – мовленнєва трансакція [15, с. 74].

Одиницею діалогу, на думку М.Бахтіна, є “двохголосне слово”. У діалозі збігаються два розуміння, два погляди, два рівноправні голоси; у двухголосному слові, у репліці діалогу чуже слово певним чином ураховується, на нього реагують або його передбачають, воно переосмислюється чи переоцінюється [125, с. 110].

У низці дисертаційних досліджень (О.Єфіменко, З.Косарчук, Г.Кучинський та ін.) учені спираються на уявлення про діалог, яке розвинув у своїх роботах Я.Яноушек. Він розмежовував, з одного боку, діалог, з іншого – звичайну розмову. Діалог Я.Яноушек розумів як взаємну комунікацію, яка має такі специфічні риси: тематична цілеспрямованість або проблемність, двобічність інформації, поєднання тематичної цілеспрямованості з двобічним передаванням інформації, що треба розуміти як вирішення головної задачі, яке досягається завдяки з’ясуванню стосунків обох партнерів один до одного (розподіл ролей між ними). Для розмови у формі діалогу в лінгвістичному розумінні, на погляд дослідника, характерне

реплікування, чергування мовлення, що визначає деякі властивості, які відрізняють діалогічне мовлення від монологічного [255].

У багатьох лінгвістичних дослідженнях (О.Єфименко, А.Остапенко, Є.Розенбаум, Л.Фесенко) з цього питання вчені порівнюють діалогічне та монологічне мовлення. За висловом І.Святогора, “репліка – одна з тих мовних одиниць, які відбивають специфіку діалогу. Вона вказує на характер діалогічного спілкування - обмін висловлюваннями по черзі” [196, с. 3]. Я.Яноушек визначає репліку як “сукупність висловлювань одного з учасників, які не перериваються висловлюваннями іншого” [255, с. 171].

На нашу думку, таке розуміння репліки є дещо звуженим. Воно не дає можливості ретельно проаналізувати процес безпосереднього мовленнєвого спілкування партнерів. У реальному, живому діалозі часто буває, що один з учасників перериває іншого, не дочекавшись закінчення його промови. Подекуди той, кого перервали, не реагує на це та продовжує висловлювання, подекуди замовкає та поступається словом іншому. У першому випадку реальною межею репліки буде природне завершення промови, що супроводжується відповідною інтонацією, у другому – межею репліки буде початок репліки іншого партнера. Отже, розширення мовлення словами партнера не є вирішальною ознакою кінця репліки. З.Кисарчук пропонує вважати реплікою “одне чи декілька висловлювань учасника діалогу, які становлять його окремий виступ у діалозі” [93, с. 51].

С.Беркнер, досліджуючи особливості взаємодії реплік та їх мовну природу, виділяє двочленні та багаточленні єдності реплік. До двочленних належать: запитально-відповідальна єдність; єдність із реплікою-підхопленням і єдність з реплікою-повтором. У першому випадку структура відповіді залежить від структури запитання. У багаточленних єдностях, які складаються з трьох і більше реплік, ті ж самі зв'язки в різному сполученні, що й у двочленних [17, с. 2 – 4].

Натомість Е.Вільчек визначив два основні типи функціонального взаємозв'язку реплік. У кожному типі виділяється по три види взаємозв'язку

реплік: запитання – відповідне висловлювання (одержання інформації, перевірка правильності міркування, констатація факту з афективним відтінком); повідомлення – відповідне висловлювання (заперечення, підхоплення, обмін думками) [41].

Дещо по-іншому розглядає це питання К.Саломатов. Він називає чотири найважливіші види взаємодії реплік: запитання й відповідь; запитання і зустрічне запитання; повідомлення й викликане ним запитання; повідомлення й викликане ним відповідне повідомлення [195, с. 2].

Способи структурного зв'язку реплік визначив І.Святогор:

- “одноплощинний зв'язок” – наступна репліка координує свої форми з попередньою реплікою за нормами сурядного чи підрядного приєднання;
- паралельний зв'язок – друга репліка дублює частково структуру першої репліки [196].

Хоч у названих авторів і є деякі розбіжності щодо виділення видів взаємозв'язку реплік, усе ж вони дійшли спільного висновку, що головним є запитально-відповідна єдність і зміна реплік-повідомлень. Отже, діалогічному мовленню однаковою мірою властиві і перший, і другий типи поєднання висловлень.

Висловлювання – це лінійний відрізок мовлення в конкретних мовленнєвих обставинах, який виконує комунікативну функцію, і його досить для повідомлення про щось. З.Кісарчук називає висловлюванням окрему вербальну реакцію учасника діалогу на ситуацію, на дію партнера [93].

Отже, однією із специфічних рис діалогу є властивість репліки бути не тільки носієм певної предметної інформації, що повідомляється партнерові, але й спонукати його до висловлювання у відповідь. Іншою особливістю діалогу є реактивний характер його реплік, який виражається в тому, що кожне висловлювання у відповідь є реакцією на попереднє та впливає з нього.

Репліка – це висловлювання мовця. Діалог може складатись як з двох, так і з великої кількості реплік. Мовленнєва організація діалогу – це ланцюг реплік, які змінюють одна одну. Межею між ними є кінець висловлювання одного співрозмовника та початок мовлення іншого [15, с. 76].

Взаємозв'язок реплік у діалозі найчастіше смисловий і в окремих випадках – структурно-мовний. За наявності відносно-смислової та формально-граматичної завершеності репліка виступає як особлива одиниця комунікації. Із реплікуванням пов'язано багато синтаксичних особливостей діалогу: стислість, лаконічність його синтаксичних конструкцій, своєрідність їх сполучення одна з одною, специфіка функцій членів речення і т. ін.

Деякі репліки відносно самостійні у своїх формах та в змістовому відношенні. Зв'язок між ними тільки смисловий. Інші не мають цієї самостійності. Мовні межі між такими репліками значною мірою стерті, висловлювання, які належать різним учасникам розмови настільки тісно пов'язані та структурно взаємообумовлені, що їх треба розглядати, як особливе комунікативне та структурно-граматичне об'єднання [15].

За В.Скалкіним, основною структурною одиницею діалогу є діалогічна єдність, що об'єднує відносно автономні пари реплік, між якими є особливо тісний змістово-лінгвістичний зв'язок [201, с. 14].

Діалогічна єдність - це складна комунікативна одиниця діалогу, їй властиві: специфічна побудова та використання синтаксичних конструкцій, що до неї входять; особливий спосіб зв'язку реплік, тісний різнобічний зв'язок та взаємозумовленість їх синтаксичних структур; своєрідність функцій членів речення та засобів вираження предикативності та модальності; замкненість мовленнєвої організації; інтонаційна співвідносність реплік; комунікативна взаємозумовленість реплік, перенесення функцій вираження комунікації з окремої репліки на словниковий та граматичний склад усієї діалогічної єдності [200, с. 179].

Е.Сосенко так визначає семантичний зміст діалогічних єдностей: повідомлення інформації та мовленнєва реакція на повідомлення; запит

інформації та мовленнєва реакція на запитання; спонука до дії та мовленнєва реакція на неї [179].

Інші вчені (С.Ніколаєва), в залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють вісім видів діалогічних єдностей, об'єднаних у три групи за комунікативною функцією першої репліки, четверта група об'єднує три види діалогічних єдностей, що включають репліки мовленнєвого етикету:

- | | |
|-----------|--|
| I група | Повідомлення – повідомлення. Повідомлення – запитання.
Повідомлення – спонукання. |
| II група | Спонукання – згода. Спонукання – відмова. Спонукання – запитання. |
| III група | Запитання – відповідь. Запитання – зустрічне запитання. |
| IV група | Привітання – привітання. Прощання – прощання.
Висловлювання вдячності (комплімент) – реакція на вдячність (комплімент). |

Головним засобом формування діалогічної єдності є структурний зв'язок [141, с. 150].

У діалогічній єдності перша репліка є вихідною для діалогічної єдності, наступні репліки орієнтуються на її словниковий та граматичний склад, дублюють її особливості. Перша репліка є вихідною для діалогічної єдності, вона завжди ініціативна, її називають реплікою-спонукою або керуючою реплікою. Тому вона більш самостійна у своїх формах, ніж наступні репліки. Склад першої репліки формують переважно синтаксично розгорнуті речення. Друга репліка може бути або повністю реактивною, тобто залежною, або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного. Отже, для наступних реплік, навпаки, характерні синтаксично нерозгорнуті речення. Вони мають у своєму складі такі синтаксичні конструкції, які породжені умовами та специфікою діалогічного спілкування, і без зв'язку з попереднім висловлюванням у мовленні не використовуються [260, с. 74 – 75].

Л.Скалкін визначив основні мовні особливості діалогу: велика кількість питальних та спонукальних речень серед стимулюючих реплік, їх синтаксичне скорочення, яке компенсується за рахунок попереднього висловлювання [201, с. 64].

Учений визначає характерні мовні особливості діалогічного мовлення, а саме його еліптичність, наявність “готових” мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз. Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин діяльності, а в більшості випадків – і один одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, відповідно до змісту попередньої репліки.

У діалозі широко вживаються “готові” мовленнєві одиниці. Їх називають “формулами”, “шаблонами”, “кліше”, “стереотипами”. Вони використовуються для висловлювання вдячності, обміну привітаннями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. “Готові” мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності [201].

У діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають “заповнювачами мовчання”. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз у ній, коли мовець підшукує відповідну репліку [260].

Отже, специфічними рисами діалогічного мовлення як найбільш характерного різновиду усного мовлення є: еліптичність; згорнутість синтаксичних засобів; зверненість до співрозмовника; ненормативність (наявність незавершених речень, псевдопочатків і т. ін.); клішованість.

Серед засобів, що організують діалогічну єдність, одним з основних є інтонація. Вона використовується для виявлення змістових та синтаксичних відношень між складовими частинами діалогічної єдності. У діалогічній єдності інтонація виконує чотири функції, які визначив академік В.Виноградов: граматично-синтезуючу, розчленовуючу на синтагми,

предикативну та модально-диференціюючу [48]. Засобами інтонації виражається: запитання – відповідь; запитання – зустрічне запитання, яке вимагає конкретизації першої репліки; повідомлення; ствердження; розповідь – запитання за змістом першої репліки та ін.

Для розуміння та реакції, тобто продовження діалогу, реципієнту не обов'язково перекодувати кожне слово попередньої репліки. Відповідно до теорії М.Жинкіна про “перекодування” повідомлень та заміну їх у процесі обробки простими сигналами або наочними образами, про перебудову вихідного матеріалу, що відбувається у трьох основних напрямках: ущільнення мовленнєвого повідомлення, його розширення й різні внутрішні трансформації повідомлення, що сприймаються на слух [75, с. 3 – 10]; та враховуючи зауваження О.Леонтьєва про те, що процес репрезентації смислів у діалозі за посередництвом значень не просто технічна операція, “переклад” з однієї системи знаків на іншу, а практичний вибір не між значеннями слів, а між громадськими позиціями, що зазнають зіткнень і за посередництвом цих значень виявляються й усвідомлюються, можна дійти висновку, що для продовження діалогу достатньо “перекодувати” та “перекласти” з однієї системи знаків в іншу тільки основні, опорні слова попередньої репліки. Такі опорні для діалогу слова ми назвали діалогічними знаками. Практично зв'язок між репліками в діалозі, тобто утворення діалогічної єдності, здійснюється завдяки зв'язку між діалогічними знаками. Саме через діалогічні знаки у діалозі реалізується зв'язність та послідовність тексту.

Отже, зв'язним діалогічним ми будемо вважати мовлення, якому притаманні такі характерні ознаки: безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами; специфічна побудова та використання синтаксичних конструкцій, що в нього входять; особливий спосіб зв'язку реплік за допомогою діалогічних знаків; замкненість мовленнєвої організації; інтонаційна співвіднесеність реплік, особливі інтонаційні структури; комунікативна взаємозумовленість реплік, перенесення функцій вираження

комунікації з однієї репліки на склад усієї діалогічної єдності. Ми розглядаємо поняття зв'язного діалогічного мовлення і як процес створення зв'язного діалогічного висловлювання і як продукт мовлення (текст чи дискурс).

1.2. Текст як засіб розвитку зв'язного мовлення

Текст був предметом вивчення вчених-лінгвістів та лінгводидактів ще у XIX столітті (М.Бахтін, Ф.Буслаєв, О.Потебня, І.Срезневський, К.Ушинський, Л.Щерба). Продовжується це дослідження і в роботах сучасних учених (Є.Акастелова, Л.Варзацька, М.Вашуленко, В.Виноградов, І.Гальперін, Б.Головін, Г.Колшанський та інші). Визначення феномена “текст” із психологічного погляду знаходимо в працях Л.Виготського, Д.Ельноніна, М.Жинкіна, О.Леонтєва, О.Лурії, С.Рубінштейна.

Існує чимало різних поглядів на визначення сутності феномена “текст” у словниках. Так, у лінгвістичних словниках текст розглядається як “витвір мовлення (висловлювання), що відтворюється на письмі чи у друкованому вигляді” [184, с. 483], як “продукт, результат мовленнєвої діяльності, витвір мовлення (усний чи письмовий)”, та підкреслюється, що термін “текст” стоїть у синонімічному ряду з терміном “висловлювання” та терміном “зв'язне мовлення” [135, с. 206]. Інші визначають текст як “послідовність декількох або багатьох речень, об'єднаних змістом та побудованих згідно з правилами певної мови” [224, с. 209], або як “слова, речення в певній послідовності та зв'язку, які складають або висловлення, або твір, або документ, надруковані, написані чи закріплені в пам'яті” [208, с. 346], чи як “оригінал, справжнє, буквальне мовлення письменника” [222, с. 396]. Як бачимо, у словниках немає одностайної думки щодо визначення тексту.

Розглянемо сутність тексту з мовознавчого погляду. Так, І.Гальперін зазначав, що текст – це “витвір мовнотворчого процесу, що визначається завершеністю, він об'єктивований у вигляді письмового документа;

літературно оброблений у відповідності з типом цього документа твір, який складається з назви та низки особливих одиниць (надфразових єдностей), що об'єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову [55, с. 18]. В іншому визначенні тексту І.Гальперін додає, що текст як певний знятий момент процесу характеризується дистинктивними ознаками, та підкреслює, що текст має подвійну природу – стан спокою та руху, тільки імпліцитно розрахований на слухове сприйняття і є певним творінням, яке виникає, існує та розвивається в письмовому варіанті літературної мови [55, с. 15].

Підтримуючи цю думку, Л.Лосєва стверджує, що текстом можна вважати тільки повідомлення в письмовій формі, яке характеризується змістовою та структурною завершеністю й має авторську настанову [127, с. 4]. Усупереч цьому Л.Блумфілд, Дж.Лайонз та інші розглядають звукове мовлення як єдине реальне існування мови, зовсім відкидаючи існування особливого різновиду мови – письмового варіанту. Вони стверджують, що письмо – це не мова, а тільки спосіб фіксації мови за допомогою видимих знаків [261, 262].

Г.Колшанський визначає текст як мовленнєву одиницю, у структурі якої реалізується насамперед двобічний напрям мовленнєвого акту та змістова завершеність у межах певного відрізка мовленнєвого спілкування. “Власне сутність мовленнєвого акту й визначає необхідність утворення тексту, у якому ця двобічність обов'язково існує в експліцитній та імпліцитній формах” [47, с. 12].

За Б.Головіним, текст – це реальна єдність змісту та мовлення, яке його передає. Натомість М.Бахтін зазначав, що текст не описує реальність, а входить з нею в складні взаємостосунки. Те, що є правдивим в одному тексті, може бути хибним в іншому. Текст не застигла сутність, а діалог між автором, читачем та культурним контекстом [233, с.64]. “Будь-який текст,

зазначав Л.Щерба, – вимагає для свого розуміння перекладу на мову, що промовляється” [250, с. 25].

Ф.Бацевич розглядає текст як результат спілкування, співвідносячи його з поняттям “дискурс”. За визначенням автора, текст – структура, в яку втілюється “живий” дискурс після свого завершення [15, с. 147]. У такому розумінні текст постає як “вичерпаний”, “зупинений” дискурс. Водночас створений кимось у певний момент, у конкретній ситуації текст унаслідок інтерпретаційної діяльності адресата (читача, дослідника) наповнюється індивідуальним, особистісним смислом, тобто перетворюється на дискурс.

Н. Арутюнова зазначає, що “дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, письмову, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів” [263, с. 136 – 137].

Іншими словами, дискурс – це носій різних типів інформації в комунікації, комунікативний процес, сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов’язаних із пізнанням, осмисленням та презентацією мовцем інформації для слухача. Письмовий текст дуже недосконалий, і багато що в тексті може промовлятися й водночас розумітися по-різному. Тому необхідно мати великий досвід, літературну начитаність та глибоке знання мови, щоб правильно промовляти текст або відгадувати задуми автора. Дискурс постає текстом, “заплідненим” діяльністю адресата з одного боку, з іншого – спочатку породжується дискурс, який з плином часу “осаджується” у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс [15, с. 146].

Але якщо враховувати, що більшість авторів розглядають текст як результат спілкування, його кінцеву реалізацію, то поняття “дискурс” і

“текст” на перший погляд, за багатьма ознаками збігаються. Порівнюючи поняття “дискурс” і “текст”, М. Бісімалієва доводить, що між текстом і дискурсом наявні певні відмінності, а саме: текст – ніби “застиглий” дискурс, це дискурс, який “зупинили”, вилучивши з нього живі обставини, учасників з їх психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування тощо; у тексті, на відміну від дискурсу, не виявляються паралінгвістичні засоби; текст – одиниця лінгвістичного аналізу, дискурс – комунікативного; текст – одиниця лінгвальна, дискурс – соціолінгвальна, інтерактивна; термін “дискурс”, на відміну від терміна “текст”, не застосовують до давніх текстів, зв’язки яких із життям не відтворюють безпосередньо [264, с. 79 – 83].

В.Кухаренко визначає текст як середній елемент схеми комунікативного акту, який можна подати у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат) [107, с. 8]. “Текст як продукт мовленнєвої діяльності, – зазначає С.Ільєнко, – є комунікативною одиницею вищого ґатунку, що характеризується зв’язністю та змістовою цілісністю. Тематична єдність передбачає наявність таких ознак, як назва, що є комунікативною настановою автора, а також завершеність стилізованої тональності” [87, с. 53].

Під зв’язністю тексту Б.Ходос розуміє особливості його мовної структури, що призводять до єдності тексту як цілого, до його відмінності від набору не пов’язаних одне з одним речень [239].

Визначається ще одна ознака тексту – цілісність. Текст не хаотичне нагромадження одиниць різних мовленнєвих рівнів, а впорядкована система, в якій усе взаємопов’язане та взаємозумовлене. Але це не означає, що текст нечленований моноліт. Так само, як слова й речення, текст може ділитися на більш елементарні компоненти. Цілісний текст - це текст, який при переході від однієї послідовної ланки компресії до іншої, більш глибокої, кожного разу зберігає змістову тотожність [115, с. 47].

Загалом психологія традиційно вивчає текст як продукт мовленнєвого спілкування. У теорії мовленнєвої діяльності – у психолінгвістиці – моделювання комунікативного акту здійснюється в межах діяльнісного підходу, згідно з яким активність комунікантів може бути описана як діяльність. Зазначений підхід дозволяє представити схему діяльності, що об'єднує такі елементи, як суб'єкт, об'єкт, засоби, мета як модель комунікативного акту.

М.Жинкін визначав текст як спосіб передавання думки, як систему слів, що виникають у результаті їх відбору за плином думки, мовно-розумовий твір, у якому здійснюється намір мовця. Учений підкреслював, що тематична спрямованість тексту, мовні засоби, що розкривають задум, підпорядковані меті та умовам спілкування, центральним моментом якого є розуміння [78]. Вочевидь, що текст виникає в процесі спілкування як один з його продуктів, тому текст може бути адекватно дослідженим (описаним, розтлумаченим, інтерпретованим) тільки якщо на певному етапі дослідження встановлюються зв'язки тексту зі спілкуванням та діяльністю, заради яких в остаточному підсумку і з'явився цей текст.

З психологічного погляду, текст – це сукупність взаємопов'язаних між собою думок [78], що характеризується цілісністю змісту та зв'язністю викладу [24], відрізняється змістовою та структурною завершеністю [127] та складається з двох основних елементів, в одному з яких виражений предмет думки, а в іншому - ознаки, які його характеризують [33].

Л.Доблаєв підкреслював, що в групі речень, які складають судження, тобто в тексті, завжди виражені текстовий суб'єкт і текстовий предикат. Текстовий суб'єкт – це те, про що говориться в тексті, текстовий предикат – це те, що говориться в тексті про текстовий суб'єкт. У тексті суб'єкт (предмет висловлювання) розкривається не в одному реченні, а в ланцюгу суджень-речень. Предмет (суб'єкт) повідомлення тільки називається або мається на увазі; він невідомий тому, хто слухає, у якихось ознаках, що

визначаються системою взаємопов'язаних предикатів цілої низки суджень-речень.

Отже, текст як лінгвістичне явище характеризується такими ознаками: зв'язністю, цілісністю, авторською метою, інформативністю, ситуативністю, наявністю смислових частин та єдністю цих частин, модальністю, розгорнутістю, послідовністю тощо.

Підсумовуючи висловлене, зазначимо, що беручи участь у процесах комунікації, учасники спілкування водночас створюють текст. Тобто дискурс і текст пов'язані між собою як процес і його результат. Але для того, щоб перетворити текст у дискурс, людина має володіти багатьма вміннями, а саме: умінням прочитати текст, зрозуміти, відчувати настрій тощо. У зв'язку з тим, що в дослідженні вивчається розвиток зв'язного мовлення першокласників, а вони такими вміннями не володіють, ми будемо користуватися поняттям “текст”, а не “дискурс”.

1.2.1. Художні тексти як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей.

У сучасній лінгводидактичній літературі так само відсутня одностайна думка про те, що таке текст. Одні вчені (В.Бадер, А.Богущ, Н.Луцан) вважають, що текстом може бути одне речення. Це, наприклад, прислів'я, крилаті вислови, афоризми, гасла, заклики. Інші ж (Г.Колшанський, Л.Лосєва, Б.Ходос) розглядають текст як комунікативну одиницю, яка складається з певної кількості об'єднаних між собою за змістом і граматичними зв'язками речень. Усупереч цьому Фр.Лейзингер стверджує, що текст є цілеспрямованим зверненням до людей та підкреслює, що це не комунікація, а інформація. Метою продукування текстів є передавання змісту, тобто вербальні реакції на нього випадкові [47, с. 170].

Визначення структури тексту, аналіз синтаксичної та стилістичної будови тексту ми знаходимо в працях В.Бадер, М.Бахтіна, Л.Варзацької, С.Іконнікова, О.Сохор, І.Фігуровського, Б.Ходос та інших. Учені висловлюють різні підходи до аналізу тексту. Так, І.Фігуровський

використовує граматичний аналіз тексту, якщо його структура виглядає як різновид складнопідрядного речення [236].

Логічний або логіко-граматичний метод застосовує О.Сохор, якщо структура тексту будується на відношеннях логічних або граматичних, які показують послідовність переходу від одного елементу повідомлення до іншого [211]. Стилiстичний аналіз тексту як засобу збагачення мовлення, що сприяє засвоєнню закономірностей використання мовленнєвих одиниць у зв'язку з різними цілями та умовами мовленнєвого спілкування, розглядав С.Іконніков [86].

М.Бахтін визначив контекстуальний аналіз тексту, де одиницею дослідження виступає речення (як одиниця мови), та ситуативний аналіз тексту, в якому першим осередком є висловлювання (як одиниця мовленнєвого спілкування) [14]. Виділяє в тексті інформаційно-цільові блоки, тобто визначає структуру тексту як ієрархію цілей, Т.М.Дрідзе. І тому текст визначається як система елементів різного ступеня складності, комплексності та значимості (щодо його основної ідеї), які функціонально об'єднані в єдину структуру загальної концепції [73]. Л.Бабенко виділяє два комунікативні центри тексту: тему (подане, відоме) та рему (нове, невідоме), що об'єднуються в нерозривну єдність. Обидва компоненти виконують текстотвірну функцію. За ствердженням автора, “динамічна єдність тексту забезпечується поступальним рухом у ньому інформації” [9, с. 195].

Л.Доблаєв пропонує різні форми змістового аналізу тексту:

- простий (“лінійний”) аналіз передбачає роздріб тексту на змістові частини з визначенням головних думок або образів, із якими в нашій свідомості пов'язаний основний зміст кожної частини; встановлення зв'язку між частинами, що виділили, та складання плану тексту;
- складний аналіз передбачає виявлення ієрархічної структури текстових суб'єктів та предикатів, у яких відбивається зміст тексту [70].

Найчастіше тексти поділяють на художні та наукові (Ю.Арешенков, П.Білоусенко, Г.Віняр, В.Капінос, М.Львов, М.Успенський, М.Скиба,

В.Явір). Залежно від комунікативної мети тексти поділяють на тексти-розповіді, описи та міркування (роздуми) [128]. Окремі вчені (М.Мещерякова, О.Противенська, Я.Теміз) виділяють ще текст-характеристику та текст-діалог [169].

У тексти-розповіді йдеться про пов'язані між собою події. Тому послідовність викладу залежить від послідовності розвитку подій, про які повідомляється в тексті. У зв'язку з цим речення пов'язані між собою ланцюговим зв'язком. Велика роль у таких текстах належить дієсловам, оскільки події завжди пов'язані з рухом, динамікою [165, с. 13 – 14].

Текст-опис – це словесне зображення предмета, особи, явища, процесу, місцевості. В описі перераховуються істотні ознаки й властивості, які дають змогу одержати чітке уявлення про описуваний об'єкт і відрізнити його від інших. Тому в цих текстах переважають прикметники, дієприкметники та іменники. Їм здебільшого властивий паралельний тип зв'язку [165, с. 15].

Міркуванням (роздумом) називають такий текст, у якому щось доводиться, стверджується чи заперечується. Текст-міркування складається здебільшого з трьох частин: твердження (або теза) – це необхідна для доказу думка; доказ (доведення) – це ланцюг міркувань, доведення істинності тез; висновок, у якому міститься певна оцінка, враження, підсумок.

Характеристикою називають такий текст, у якому опис поєднаний із роздумом [165, с. 16 – 17].

У літературознавчих дослідженнях текст-діалог визначається по-різному. В одних діалог розглядається як частина словесно-художнього тексту, один з його компонентів, що відтворює мовленнєве спілкування персонажів і не входить у розповідь [169]. В інших діалог є невід'ємною частиною художнього твору, що виокремлюється тільки пунктуаційно-графічно. У цьому випадку діалог є не тільки засобом вираження, але й засобом зображення [107]. Традиційно діалог визначається як самостійна форма літературного твору, що побудована виключно на розмові персонажів, це є органічною ознакою драматичного твору, або недраматичні поетичні

твори, побудовані на діалозі, які містять літературно-суспільне кредо автора [91]. Найчастіше діалог відносять до філософсько-публіцистичного жанру, в якому думка автора розгорнута у вигляді співбесіди-суперечки двох чи більше осіб [123].

Тобто діалог як частина художнього твору або самостійний художній твір є багатофункціональним. Його призначення – з одного боку, створити самохарактеристику персонажа, з другого – ввести інший погляд (скільки персонажів, стільки думок), іншу оцінну позицію, сприяє створенню ефекту об'єктивності та достовірності подій.

Л.Варзацька зазначає, що смислова цілісність тексту знаходить вираження у тому, що: всі його елементи пов'язані з предметом висловлювання та головною думкою; предмет або головна думка висловлювання визначається заголовком тексту; зміст тексту співвідноситься із заголовком; текст розчленовується на три взаємообумовлені частини: початкову (зачин), основну (розробку теми), заключну (кінцівку) [33, с. 7].

Перше речення (зачин) стисло називає предмет висловлювання, наступні ж речення конкретизують, пояснюють, розгортають думку, що була спланована зачином, так що ми зримо уявляємо зображені події, предмети, явища. Прикінцеве речення інтонаційно завершує розповідь, стимулює новий розвиток думки [133, с. 127].

У мовознавчій літературі мінімальні тексти, що складаються тільки з цих трьох частин, називають складним синтаксичним цілим, або надфразовою єдністю.

Отже, текст – це повідомлення на певну тему в усній чи письмовій формі, сукупність речень, об'єднаних мікротемою. Тексту властиві змістова (початок, виклад основної думки, закінчення) та структурна завершеність; складні синтаксичні цілі (надфразові єдності) є тими блоками, тими компонентами, в єдності яких реалізується структурно-змістова завершеність тексту. У тексті виражається авторський задум (ідея, основна думка). Текст реалізується в одній з форм – розповіді, описі, міркуванні, характеристиці чи

діалозі – або є поєднанням різних форм з перевагою однієї з них. Якщо значення понять “текст” і “складне синтаксичне ціле” (“надфразова єдність”) збігається, тоді останнє набуває всіх ознак тексту. Це дає можливість прийняти робоче визначення тексту, яким ми будемо користуватись у дослідженні.

Текст – це витвір мовнотворчого процесу, що має форму змістово та структурно завершеного повідомлення на певну тему в усній чи письмовій формі, у якому втілюється сукупність взаємопов’язаних між собою авторських думок.

Комунікативна спрямованість тексту, що складається з таких взаємодіючих ознак, як зв’язність, змістова єдність, завершеність і стилістична цілісність, зумовила в сучасній методиці навчання мови вибір його як головного дидактичного засобу. М.Вашуленко стверджує, що без належного опертя на текст, де слово найбільшою мірою виявляє свої функції, ефективність роботи з розвитку мовлення буде невисокою. Текст є зовнішньою і внутрішньою формами взаємозв’язків між мовними одиницями різних мовних рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного) та є зв’язним висловлюванням, що водночас належить до найвищого рівня в ієрархіях мовних елементів [37].

У методиці початкової школи М.Львов пропонує використовувати такі види текстів, які належать безпосередньо учням (або вправи з розвитку зв’язного мовлення): розгорнуті відповіді на запитання; різні текстові вправи, пов’язані з аналізом прочитаного, з вивченням граматичного матеріалу, з активізацією граматичних форм або лексики; записи за спостереженнями; усний переказ прочитаного (в усіх його варіантах); усні розповіді учнів за визначеною темою, за малюнками, за спостереженнями, за наведеним початком або кінцівкою тощо; розповідь художніх текстів, вивчених напам’ять; імпровізація казок, зачатки літературно-художньої творчості; перебудова наданих учителем текстів (вибіркові перекази, творчі форми переказів, інсценування оповідань); діалоги-перекази зі збереженням

діалогічної форми, а також самостійні діалоги між учнями; різні види драматизації, усного (словесного) малювання, уявна екранізація прочитаних творів, або особистих оповідань; письмові твори різних типів; статті в газети, відгуки на прочитані книги, спектаклі, кінофільми, тобто твори особливих жанрів; листи; ділові папери: заяви, оголошення, телеграми тощо [133, с. 73].

У початковій школі використовують різні види роботи з розвитку усного зв'язного мовлення. Н.Політова основними з них у першому класі виділяє переказ і розповідь. головною ознакою зв'язного тексту є єдність змісту. Його діти усвідомлюють через роботу над заголовком, відновлюванням деформованого тексту. Ця робота допомагає усвідомити й іншу ознаку тексту – зв'язність викладу [165, с. 21]. “Для вільного оволодіння усним мовленням, – зазначає Н.Сентюріна, необхідна одна дуже важлива умова - багатство матеріалу цієї мови. Матеріал для усного мовлення міститься в безмежжі слів, зворотів мовлення, в умінні складати їх в одне ціле [197, с. 19].

Для виконання цієї умови правильного усного мовлення необхідно знайомити дітей зі словниковим багатством мови та виробляти в них уміння складати ці слова в речення для того, щоб вони могли грамотно, правильно та вільно передавати чужі та свої думки.

Отже, текст є одним із найкращих засобів розвитку зв'язного мовлення молодших школярів загалом та розвитку діалогічного мовлення зокрема. Саме тому, що він має весь необхідний матеріал для розвитку та вдосконалення мовлення, а саме: зв'язність і цілісність, змістову єдність і завершеність. Текст завжди містить необхідний мовний матеріал, глибокий виховний потенціал, він є чудовим зразком мовлення. Сприймаючи та аналізуючи зміст тексту, учень збагачується конкретними уявленнями про довкілля, враженнями, фактами, що допоможуть йому більш повно розкрити тему у власному тексті.

Одним із основних засобів розвитку зв'язного мовлення є літературний текст. Таке твердження ми знаходимо в працях І.Гудзик, А.Зимульдінової,

З.Романовської, С.Русової, Н.Сентюріної, В.Сухомлинського, Е.Палихати та інших. В.Сухомлинський вважав однією з найголовніших педагогічних проблем сучасної школи “дати учню життя у світі книг” [215, с. 81]. Художня література – це особливий вид пізнання дійсності. У кожному літературному творі життя не просто копіюється, а перетворюється, надихається творчістю художника. І тому знання, які засвоюють школярі під час вивчення художньої літератури, – це знання особливого роду. “Наш обов’язок, додає С.Русова, давати дитині лише справді гарні, художні, пройняті гуманністю твори, щоб дати можливість дитині за час читання пережити декілька чудових хвилин захоплення красою змісту й форми” [187, с. 111]. Далі вчена підкреслює, як важко вибрати саме таке оповідання, щоб і захопило дітей, і викликало в них той суто моральний гуманний настрій, який найбільше складається під впливом художнього слова. Але цю роль література виконує тоді, коли вона розглядається в єдності своїх функцій – комунікативної, пізнавальної, виховної, естетичної, та коли самі твори є справжніми творами мистецтва, які відрізняються високою художністю, глибиною думки чи почуття в поєднанні з досконалою формою.

Н.Сентюріна закликає розвивати в учнях здібність до розуміння та засвоєння того, що вони читають. Вона зазначала, що кожний літературний твір вимагає вивчення з трьох боків: зовнішнього – літературна побудова, зврати мовлення, етимологічні, синтаксичні правила і т. ін.; логічного – думки, що закладені в текст, їх взаємозв’язки, мета автора – тобто все, що можна засвоїти розумовим розмірковуванням; психологічного – дух твору в розумінні загального настрою, розуміння вкладених у нього почуттів, знайомство з душевним світом дійових осіб тощо [197, с. 54].

І.Гудзик визначає такі аспекти аналізу літературного твору, як уточнення значення окремих слів, словосполучень, речень, перевірка розуміння фактичного змісту твору, його сюжету. І рекомендує види робіт, що тренують дітей схоплювати зміст твору з першого читання: розташуй малюнки до твору в потрібному порядку (або знайди помилку в

розташуванні малюнків); розташуй імена дійових осіб у тому порядку, в якому вони з'являються у творі; зверни увагу на запитання до тексту; розташуй запитання (визначити порядок розташування запитань, щоб вони правильно вказували на послідовність подій у творі); поділи текст на частини; знайди місце у творі, де могло б стояти подане речення; розташуй речення в потрібному порядку тощо [61, с. 17 – 18].

Е.Палихата зазначає, що “літературний текст (мається на увазі прозовий текст) завжди містить певні умови та обставини, що спонукають школяра висловлюватися замість героя або разом із ним” [157, с. 21]. Перевага літературного тексту в навчанні діалогу полягає в тому, що тут, крім проблемних ситуацій, які відповідають віковій та інтересам дітей, є й належний мовний матеріал. Водночас Е.Палихата попереджає, що не кожен літературний текст може бути використаний для навчання діалогу молодших школярів. Тут неодмінно потрібні гострий, цікавий сюжет, захопливі епізоди, завдяки чому школярам легко входити в ситуацію і вести діалог замість героя або разом із ним. Тексти, які побудовані як зразки діалогічного мовлення, служать чітким орієнтиром для учнів у висловлюваннях. Робота з діалогічним текстом дається молодшим школярам набагато легше, ніж із монологічним. Тому навчання краще починати з діалогічних зразків.

При цьому застосовують різні види роботи: відтворення діалогу (читання за особами); інсценування його; видозмінювання зразків; продовження діалогу або навпаки, скорочення до мінімуму; зміна в діалозі дієвих осіб, зміна часу або місця, де відбувається діалог; зміна ситуації, яка подається в діалозі на протилежну за значенням; добір більш ввічливої форми прохання, привітання, прощання тощо. Цікавим і важливим є завдання виділити репліки з тексту й застосувати в інших діалогах. Усі завдання на побудову діалогу використовуються безпосередньо на основі літературного тексту шкільного підручника для початкових класів. Головне їх призначення – служити базою для опанування школярами мови так, щоб вільно спілкуватись у межах змісту [158].

Проблемам розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення засобами тексту присвячено чимало дисертаційних досліджень та наукових розробок. Для розвитку мовлення в дітей ученими використовуються різні тексти: прозові твори (Е.Палихата, А.Зимульдінова), народні казки (Л.Фесенко, М.Чумарна, Ю.Руденко), тексти народних ігор (Н.Луцан, І.Марченко), фразеологічний фонд мови (Л.Скрипник), загадки (М.Кучинський).

Логіка дослідження вимагає класифікації художньої літератури за жанрами. Словник літературознавчих термінів визначає жанр літературний як історично сформований тип літературного твору. Термін “жанр” вживається у значенні літературного роду, виду, він об’єднує всю класифікацію літературних творів за різними типами їх художньої структури [120]. Найпоширенішою є класифікація за способом зображення життя на три роди: епос, лірику, драму [62]. Вирізняють так звані жанри мішаної форми: ліро-епічні [71] та ліро-драматичні жанри [169]. Як самостійний літературно-публіцистичний жанр існує і діалог. Цей жанр дістав розвитку ще в античності (філософські діалоги Платона, сатиричні діалоги Лукіана) [267].

В епічних творах письменник у розповідно-описовій формі змальовує події, людей, їхні вчинки. Епічні твори завжди сюжетні. Пишуться вони здебільшого прозою. До епічного жанру відносять: казки, оповідання, нариси, новели, повісті та романи. Ліро-епічний жанр охоплює скоромовки, загадки, думи, балади, поеми, байки, романи у віршах.

У ліричних творах письменник передає почуття, переживання, думки, настрої людей, викликані певними життєвими обставинами. У ліриці сюжету майже немає. Пишуться вони переважно віршованою формою. Основними жанрами лірики є філософська, громадянська (суспільно-політична), пейзажна, інтимна лірика, оди, панегірики, вірші, гімни, балади, сонети, елегії, епіграми, пісні, ліричні портрети, сатира тощо.

Драматичним називаються такі твори, у яких життя й характери героїв показано у формі розмови дієвих осіб (діалогів і монологів). Пишуться вони

здебільшого в прозовій формі. Основними видами в цьому жанрі є трагедія, драма, комедія, трагікомедія, мелодрама, драма-феєрія, водевіль, містерія. До лірично-драматичного жанру відносять драматичні поеми або драми для читання – твори, що написані у формі діалогу, однак не розраховані на сценічні втілення та кінодраматургію [268].

Нам видається, що серед усього жанрового розмаїття найкращими засобами розвитку діалогічного мовлення в початковій школі можуть стати оповідання для дітей, казки та вірші, а саме – поезія малих форм.

Оповідання як жанр є малою формою епічної прози зі своїм особливим предметом зображення та своїм способом і специфічними засобами художнього опанування життя [150, с. 5]. Оповідання ближчі за своїм змістом дитячому життєвому досвіду, оскільки в них переважно змальовуються події повсякденного життя.

В.Белінський писав, що оповідання містить у своїх стислих рамках такі події, такі “випадки, яких не вистачило б на драму, не стало б на роман, але які глибокі, які в одну мить зосереджують стільки життя, скільки не прожити його і за віки” [141, с. 272]. В.Астаф'єв стверджував, що оповідання – це маленький роман і підкреслював, що “у справжньому оповіданні куди як більше змісту, ніж у товстому романі, з якого вода так і плеще” [145]. За висловом Джека Лондона, “оповідання – це завершений епізод з життя, єдність настрою, ситуації, дії” [150, с.4]. Найважливішим для оповідання є його цілісність, до того ж цілісність оповідання якісно інша, ніж великого жанру. Це зумовлено характерними рисами оповідання: зображення однієї події або епізоду з життя головного героя, наявність однієї сюжетної лінії, обмежена кількість дійових осіб, нетривалий час дії описаної в оповіданні, невеликий обсяг. Іще одна з ознак оповідання – прозова форма викладу. Малий обсяг та гранична стислість викладу ставить особливі вимоги до головного героя, інтонацій та емоційно-оцінних слів, підтексту та художніх деталей [268, с. 273].

3. Гриценко визначає різні модифікації оповідань для дітей: гумористичні, дидактичні, природознавчі, науково-пізнавальні, історичні, ігрові оповідання [269, с. 163]. Основним протиріччям у гумористичному оповіданні для дітей є невідповідність між тим, що відбувається, і тим, як це сприймає та пояснює дитина. Бути та здаватися – одне з головних протиріч дитячого характеру. У гумористичних оповіданнях головним героєм є дитина. Вона мимоволі створює комічну ситуацію. Комічну функцію виконують і діалоги героїв. Дидактичне оповідання містить наочності в художніх образах, що дає читачеві (слухачеві) уявлення про етичну норму. Найважливішим у такому оповіданні є те, що дитина набуває чітких уявлень про добро і зло, відносини з однолітками та дорослими тощо. Метою науково-пізнавальних оповідань є повідомлення дітям знань про довкілля, пробудження в них допитливості, пізнавальної активності. Герой цих оповідань – це герой-чомучка, допитливий малюк, який емоційно сприймає світ. Для історичного оповідання неприйнятна пряма мораль: уроки з історії читач (слухач) має зробити сам. Героєм історичного оповідання може бути особистість, яка прославила Батьківщину в науці, в управлінні державою, у прояві громадянської мужності тощо. Ігровим називається той текст, де фантазією автора створено небувальщину [269].

Під час опрацювання оповідань у початковій школі вчитель повинен чітко розмежовувати зміст і сюжет твору. Сюжет – подія чи система подій, у яких розкриваються характери і розв'язуються суперечності між ними. У сюжеті виділяють п'ять основних елементів: експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку. Але зміст оповідання багатший, ширший, ніж сюжет. Зміст охоплює тему, проблему, художню ідею, конфлікт, пафос художнього твору. Він обов'язково включає ідейну оцінку зображуваного через характеристики героїв, їхні портрети, розмови між дійовими особами, описи природи, авторські відступи тощо [269, с. 26].

Казка – це той жанр світової літератури, з яким людина зустрічається в ранньому дитинстві та не розлучається з ним усе життя. Саме казка вводить

дитину у світ рідної мови, знайомить зі споконвічними категоріями моралі – Добром та Злом, Правдою та Неправдою, Щастям та Бідою, які повинна з перших же кроків засвоїти людина, щоб стати справжньою Людиною.

Більшість дослідників казкою називали все, що “промовлялося”. Так, Ю.Соколов писав: “Під народною казкою в загальному розумінні цього слова ми розуміємо уснопоетичну розповідь фантастичного, авантюрно-новелістичного та побутового характеру” [4, с. 7]. І підкреслював, що казка охоплює цілу низку особливих жанрів та видів, які можна розглядати кожен окремо.

За змістом казки поділяються на три групи: казки про тварин, героїчно-фантастичні (або чарівні), соціально-побутові (або новелістичні). Також визначають народні казки та казки, що переважно створюються на основі народних і мають багато спільного з ними [71, с. 68].

Однією з характерних рис казки є її побудова. Започатковуються вони найчастіше традиційним зачином: “Був собі...”, “Жили колись...”. Більшість казок і закінчуються своєрідно: “От вам казка, а мені бубликів в’язка”, “І я там був, мед-пиво пив...”. Казкам, особливо народним, властиві трикратні повтори дій. Визначається і своєрідність мови народних казок: використання особливих формул звертання, невеликих ритмічних і пісенних частин у монологіях героїв, загадок, прислів’їв, приказок, особливих формул простору і часу. Казки відрізняються використанням виняткових стилістичних формул, а саме великою кількістю суфіксів зменшувально-пестливого та згрубілого значення, використанням гіперболи, тавтології, особливого значення набувають епітети, дієслова та слова-символи. Особливого значення набуває в казках діалог. Він є не тільки характеристикою персонажів, а й передає усно-виконавську гру. Гра та діалог у казці пов’язані настільки щільно, що їх можна розглядати тільки як взаємодоповнюючі частини [4, с. 83].

Дітям народна казка потрібна як духовна пожива, що як хліб насущний ніколи не обридає. У ній відобразилися світогляд народу, його морально-етичні й естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід

виховання підростаючого покоління. За висловом В.Сухомлинського, “Казка – благодатне та нічим не заміниме джерело виховання любові до Батьківщини. Вона виховує любов до рідної землі вже тому, що вона витвір народу” [217, с. 154]. Казки, підпорядковуючись загальним закономірностям творів народного епосу, містять етнічні характеристики. На необхідність використання цієї особливості вказувала С.Русова, наголошуючи, що в естетичному вихованні дітей надзвичайно велику роль має відігравати національний фактор, суть якого полягає в урахуванні умов життя, історії, культури, звичаїв, побуту, світогляду того народу, тієї нації, серед яких народилася дитина, і які знайшли чи не найповніше своє відображення в народних казках [187].

Для практичної роботи особливого значення набуває те, що народна казка була розрахована насамперед на дорослого, здатного через художнє слово – “із вуст у вуста” – передати її зміст дітям, дбаючи про цілеспрямоване сприйняття. Тут усе важливе: і форма, і зміст, і художній рівень тексту з урахуванням вікових особливостей; але найголовніше – вміння у трактуванні зберігати живу народну мудрість. Інакше кажучи, ознайомлюючи дитину з казкою, дорослий повинен замислитися: що ж лежить в основі її змісту, з якою метою вона створена першим автором (чогоось навчити, здивувати чи розважати?). А ще – зрозуміти, якими ціннісними орієнтирами казка є цікавою і для сучасної дитини [156, с. 28]. Але під час бесіди за змістом казки не варто доводити дітям, що в ній правдивого, а що є домислом. Сприймання творів мистецтва як реальної дійсності, як правди є віковою особливістю молодших школярів. На цій основі ґрунтується співпереживання маленького слухача героям, що є неодмінною умовою впливу казки на учня. У початкових класах достатньо буде звернути увагу на ідейний задум казки: що схвалюється в ній чи що засуджується, кому співчуваємо, хочемо допомогти, а кому ні, якими зображено позитивних героїв, а якими негативних і таке інше. А висновків

дитина мусить дійти сама. У цьому й полягає особливе, надзвичайне значення казки в навчанні, вихованні та розвитку дитини.

Авторська казка продовжила традицію жанру народної казки – бути одночасно і “уроком юнакові”, і розвагою для нього. З Гриценко вводить класифікацію авторської казки як виду літератури: поетичні казки, прозаїчні казки, драматичні казки [269, с. 90].

Поряд з казкою і оповіданням (а може, навіть, і вище за них), – наголошувала Є.Тихеева, – як фактор розвитку мовлення дітей повинен бути поставлений художній вірш [221, с. 116].

У тлумачному словнику знаходимо визначення поетичного тексту: “Поезія – це витонченість у писемності, все художньо, духовно та морально прекрасне, яке виражено словами, до того ж більш мирною мовою” [222, с. 376]. С.Ожегов подає інше визначення: “Поезія – це словесна художня творчість, найчастіше віршована” [151, с. 528]. В іншому словнику читаємо: “Поезія – це мистецтво образного вираження думки в слові, мислення в образах” [208]. Поезія – це не просто мовлення, не просто явище мови, а витвір мистецтва, створений з мовного матеріалу. В основі поетичного мовлення лежать не тільки закони мови, а й закони вірша. Існує теза: у вірші немає нічого такого, чого не було б у мові. Б.Томашевський додав до цього висловлення: “У вірші нема нічого, чого нема в мові, окрім... вірша!” [223, с. 85].

Свого роду ідеалом є вірші, де буквально не можна змінити жодного слова, де закони вірша і закони мови певним чином злилися в одне ціле. І.Ковтунова визначає характерну тенденцію поетичного мовлення. Це “тенденція до концентрації ознак, яка веде до змістової навантаженості, “ущільненості”, більш високої інформативності поетичних текстів” [94, с. 165]. Продовжуючи цю думку, М.О.Богомолів розкриває зміст так званого “закону єдності та щільності віршованого ряду”, під яким він розуміє складну систему трансформації змісту у вірші, коли під впливом суто віршових факторів – ритму, звукової організації, рими і т. ін. – зміст слова

змінюється, стає не таким, яким він був у діловій розмові або навіть у художній прозі [21, с. 3].

О.Анастасова визначає характерні риси поетичного синтаксису: велика кількість та частотність вживання питальних речень; використання речень без дієслів; часте використання однорідних членів речення; експресивність, що утворюється не стільки підбором спеціальних слів, скільки їх розташуванням [1, с. 28].

З порядком слів та інтонацією пов'язані стилістичні засоби мови. За словами В.Виноградова, “стилі мовлення – це насамперед якісь комунікаційні системи в колі основних жанрів” [43, с. 14]. Далі автор визначає специфічний бік та ознаки поетичного мовлення – ритміку, риму, строфіку, інтонаційно-мелодійну структуру.

О.Потебня визначив стихії поетичного твору: “зміст (або ідея), які відповідають чуттєвому образу або розвинутому з нього поняттю; внутрішня форма, образ, що указує на цей зміст, і, нарешті, зовнішня форма, у якій об'єктивується художній образ” [167, с. 26]. Учений зазначає, що в поезії зв'язок образу та ідеї не доводиться, а стверджується як безпосередня вимога духу. Тому, чим легше зрозуміти поетичний образ та чим більше можна з цього отримати насолоди, тим більш бездоганними та завершеними видаються нам ці образи. Поетичне слово є рефлексуюче слово. “Ця поетична рефлексія оживляє у мові мертво, мотивує немотивоване” [43, с. 157].

З.Гриценко визначає основну тематику віршів для дітей: тема природи, вірші пізнавального характеру, тема дитинства, поезія нонсенсу [269].

Поетичний образ – це не застигла картина, а рух, не статичне зображення, а думка митця, що розвивається безпосередньо перед читачем. У цьому й прихована та природна єдність поетичного та діалогічного мовлення. В.Сухомлинський визначав поетичну творчість як найвищий щабель мовленнєвої культури. “Дитячу поетичну творчість неможна вважати ознакою обдарованості, – писав учений. – Вона таке саме закономірне явище, як малювання. Але поетична творчість стає звичайним явищем у житті дітей

тільки тоді, коли вчитель відкриває перед дітьми красу довкілля та красу слова” [217, с. 209]. Але найголовніше в розвитку мовлення дітей початкових класів, як зазначала С.Русова, – “створити такий настрій, за якого дитяча фантазія працювала б дуже жваво й задля прояву її знаходилися б слова, що з’єднувалися б в послідовних гарних реченнях” [187, с. 107]. Такий настрій у дітей початкових класів може утворитися під час розігрування поетичних творів, казок та оповідань в іграх за змістом художніх творів.

Тема дитинства є провідною у поезії для дітей і про дітей. Вона часто пов’язана з іншими темами, тому, що показує природний процес перебування дитини в довкіллі. Крім того, діти із задоволенням підхоплюють ритм та рими і тому вірш є прекрасним засобом розвитку зв’язного мовлення.

На наш погляд, з метою розвитку зв’язного діалогічного мовлення першокласників найдоречніше використовувати оповідання (гумористичні, дидактичні, історичні, ігрові), казки (народні, авторські) та поетичні твори малих форм. Оповідання та казки як епічні жанри передбачають розповідь про одну але яскраву, значиму подію в житті героя. Це і є цінним для дітей, та робить оповідання та казки неоціненними у розвитку мовлення. Дітям легко утримувати в пам’яті події, що описані в оповіданні, казці чи віршику, їх сюжет для дітей тісно пов’язаний з дитячою психологією, події, близькі до життя дитини, мова часто наближена до мовлення дітей, казки та вірші насичені діалогами, часто оповідання, казка або вірш є суцільним діалогом.

1.2.2. Специфіка розуміння тексту учнями початкових класів.

Психологи розглядають текст з позицій розуміння, (Г.Костюк, О.Лурія, С.Рябцева та інші). С.Рябцева визначає основну мету та головний сенс навчання розуміння тексту так: навчити розуміти навіть те, про що не йдеться, читати те, що не написано [192]. Цей висновок логічно випливає зі зробленого О.Лурією аналізу глибини “читання” тексту або виявлення його підтексту, його внутрішнього змісту. Учений зазначав, що процес розуміння тексту має “активний пошуковий характер” [130, с. 238]. Людина, яка читає,

не тільки виділяє окремі змістові ядра тексту, але й співвідносить їх одне з іншим, часто повертаючись до вже прочитаного місця. Цей процес активного аналізу та уточнення змісту тексту шляхом співставлення його елементів учений назвав процесом аналізу шляхом порівняння або синтезу. В. Кухаренко, пов'язуючи безпосереднє сприйняття тексту з особистісними характеристиками людини, яка сприймає текст, називає розуміння тексту інтерпретацією, де інтерпретатор (читач, слухач) постійно та неминуче підключає свій досвід до сприйняття та розуміння тексту [187, с.9].

Отже, головним ланцюгом для розуміння тексту є пошук змісту, розуміння значення усієї ситуації спілкування та мовлення, що дозволяє утворити загальний зв'язок та внутрішній зміст тексту, зрозуміти вкладений у нього автором підтекст. Підтекст створює додаткову глибину та значущість; він не просто поширює та поглинає, а змінює зміст художнього твору. Підтекст для своєї повної реалізації вимагає цілого тексту.

Своєрідність розуміння в навчальній діяльності розглядав Г.Костюк. Він зазначав, що у навчальній діяльності процес розуміння завжди характеризується цілеспрямованістю. Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати певну, нехай маленьку, пізнавальну задачу. “Процеси розуміння – це і процеси мислення, що спрямовані на розкриття тих чи інших об'єктів у їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Тому в навчанні для досягнення розуміння учнями тих чи інших об'єктів ми повинні пробуджувати їхню думку, активізувати її, спрямовуючи на вирішення поставлених запитань” [101, с. 199]. Розуміння тексту з рівнем розвитку мисленнєвих операцій пов'язує і Н.Чепелева. Учена зазначає, що “розуміння тексту – це аналітико-синтетичний процес, який включає в себе виділення та об'єднання у єдине ціле основних елементів матеріалу” [246, с. 8].

Процеси розуміння завжди мотивовані, це завжди продуктивні процеси. Викликати їх до життя можливо, якщо викликати в учнів прагнення зрозуміти нові явища, виховувати в них допитливість, формуючи пізнавальні інтереси, намагання знайти відповідь на запитання, самому поставити

запитання до вчителя. Суттєві запитання до вчителя стають проявом їхньої думки та суджень, що народжуються та формуються у процесі пізнання нових об'єктів. “Вони стають рушійною силою подальшого ходу процесу розуміння” [74, с.123]. Тому і в керівництві цим процесом важливу роль відіграє уміння викликати ці запитання в учнів, уважно до них ставитися, враховуючи їх при викладанні матеріалу уроку, включаючи в пояснення нового матеріалу, вчити дітей обґрунтовувати та правильно ставити запитання, спрямовувати їхню думку на самостійне вирішення.

Мотиви, що змушують людину відповідати на запитання та ставити запитання, настільки різноманітні, що виникає необхідність у класифікації запитань. Найбільш загальний поділ на прямі та непрямі запитання [136]. Традиційно визначають загальні, альтернативні та спеціальні запитання [201]. Фр. Лейзінгер до зазначених додає розчленовані запитання, які в першій частині містять ствердження, а друга частина підтверджує його та запитання з декількома варіантами відповіді. У цьому випадку відповіді можуть бути взаємодоповнюючими [47]. С.Хаджирадева як окремий вид виділяє уточнювальні запитання, що необхідні для уточнення змісту окремих слів чи понять запропонованого тексту [238]. Н. Чепелева визначає три типи запитань до тексту. З-поміж них: а) закриті запитання. Їх пропонують після ознайомлення з текстом. На кожне з них додається декілька відповідей, з яких треба вибрати правильну; б) відкриті запитання. У цьому разі читач (слухач) самостійно формулює розгорнуту відповідь, висловлює особисту думку; в) напіввідкриті, або спрямовуючі, запитання. Учні не пропонують готових відповідей, проте обмежують свободу вибору, спрямовують відповідь у потрібному руслі [246].

Одним із найважливіших мотивів розуміння є потреба розповісти іншим про щось, поділитися з ними своїми думками. Тому серед тих засобів, за допомогою яких здійснюється розуміння, істотну роль відіграє мова. Завдяки мові досягнення думки одного покоління людей стає надбанням наступних поколінь. Але щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння,

ними треба оволодіти. А це означає – передусім зрозуміти їх зміст. Зокрема оволодіння учнями значення слів та виразів необхідне для розуміння ними тексту, “воно є засобом проникнення у зміст художнього твору, розуміння ставлення автора до зображуваних ним персонажів” [101, с. 216].

Розуміння нерозривно пов'язане з мовою. За допомогою мови розуміння звільнилося від безпосереднього зв'язку з практичними діями та набуло нової форми свого існування. Мовленнєві акти прийняли на себе функцію спілкування і водночас функцію визначення речей та їх узагальненого відображення. Труднощі словесного оформлення думок – це насамперед труднощі розуміння того, про що йдеться. Як тільки ці труднощі розуміння зникають, зникають і труднощі в оформленні думки у мовленні. За характером розуміння сприйнята на слух інформація (аудіювання) поділяється на такі підвиди, як глобальне (синтетичне), детальне (аналітичне) та критичне [245].

Синтетичне, або глобальне, розуміння вимагає від слухача загального охоплення змісту повідомлення, вміння визначити тему, основну думку повідомлення, ділити його на смислові частини, розрізняти композиційні елементи. Детальне, або аналітичне, розуміння передбачає найповніше докладне сприймання змісту повідомлення, усвідомлюючи смисл кожного з його елементів. Такий вид розуміння вимагається тоді, коли потрібно писати переказ тексту або переказ пояснення вчителя, чи слід запам'ятати декілька завдань, не записаних на дошці, з метою їх виконання у певній послідовності. Критичне розуміння базується на глобальному й детальному та вимагає висловлення власної думки з приводу почутого, своєї мотивованої згоди чи незгоди з певним твердженням, критичного осмислення сприйнятого на слух [148, с. 225].

Основними показниками, за якими визначають рівень обізнаності з текстом, є його глибина та повнота. Керуючись показником глибини, можна назвати такі ступені розуміння: а) перехід від загального сприймання предмета до визначення окремих його частин та їх співвідношення; б)

усвідомлення окремих властивостей предметів та їх взаємозв'язків; в) осмислення походження явищ та їх причин; г) встановлення логічних зв'язків між окремими частинами тексту; д) з'ясування мотивів поведінки людей та розкриття підтексту. Повнота розуміння тексту характеризується осмисленням усіх його тем та підтем у їх зв'язках та відношеннях [246].

Особливо важливу роль у процесах розуміння відіграє внутрішнє мовлення, яке стає формою існування розумових дій. Натомість єдність думок і слів у процесі розуміння не означає їх тотожності. У навчальній роботі з дітьми треба звертати увагу не тільки на те, що одна і та сама думка може бути вираженою різними словесними формами, але й піклуватися про те, щоб учні могли переказувати їх “власними словами”, ніби перекладаючи текст своєю мовою. Оволодіння учнями мовленням – необхідна передумова успішного здійснення процесів розуміння та їх розвитку. М.Жинкін підкреслював, що для того щоб навчитися розуміти мовлення, треба говорити, і по тому, як буде сприйняте ваше повідомлення, судити про своє розуміння. Розуміння формується в процесі говоріння, а говоріння – у процесі розуміння [77].

Т.Піроженко зазначає, що розуміння тексту не менш складне, ніж його створення, воно передбачає співтворчість обох сторін, діалогічну активність, діалогічну взаємодію. Саме розуміння, таким чином, “носить комунікативний характер, воно входить у діалогічну систему відношень та змінює загальний зміст сприйняття ситуативної текстової інформації обох учасників комунікації” [163, с. 22].

Психологи визначили формулу розуміння [179, с.24]:

$$\text{Розуміння} = \frac{\text{Правила, які застосовує слухач}}{\text{Правила, які застосовує мовець під час інтерпретації інформації}}$$

Однією з найважливіших вимог, що ставляться до сучасної початкової мовної освіти, є вміння учнів слухати й розуміти словесну інформацію, тобто

аудіювання. Підтвердження цієї думки знаходимо в роботах М.Вашуленка, І. Гудзик, І.Дівакової, С. Дубовик, О.Хорошковської, Н. Чепельової та інші.

Зміст роботи з розвитку навичок аудіювання визначається багатоаспектністю процесу сприймання усного мовлення, яке здійснюється і на сенсорному (акустичному, чуттєвому), і на перцептивному (смісловому) рівнях. При цьому власне аудіювання – у вузькому значенні слова – є смисловий рівень, саме про нього можна сказати, що це розуміння почутого. Однак із методичного погляду доцільно тлумачити термін “аудіювання” розширено – включаючи до нього сприймання усного мовлення та його розуміння [265, с. 4].

Н.Чепелева зазначає, що процес і якість аудіювання перебувають у нерозривному зв'язку із увагою у процесі слухання. Увага залежить від мотивації, психічного та фізичного стану першокласників. Увага та настанова обумовлюють запам'ятовування сприйнятого [246].

Отже, робота з аудіювання в початковій школі має бути спрямована і на розвиток мовленнєвого слуху, і на усвідомлення почутого. Крім того, засвоєння мови та розвиток мовленнєвих навичок шестирічних першокласників відбувається головним чином через слухання-розуміння. Особливо це вміння необхідне для діалогічного мовлення саме тому, що в процесі діалогу дитина виступає і як мовець, і як слухач. Тому аудіювання (сприйняття, розуміння, запам'ятовування почутої інформації) має бути розвинуто краще за інші вміння. Хоча треба зазначити, що не всі аспекти розуміння тексту однаковою мірою доступні дітям на початковому етапі навчання мови, особливо у сприйнятті матеріалу на слух.

1.2.3 Стан дослідженості проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей, вміння вести бесіду не нова в педагогіці. У школах античного світу метод бесіди застосовувався особливо широко. Метод діалогу використовувався у школах стародавньої

Греції і Риму як основний метод навчання. Платоном, Арістотелем, Сократом діалогічна форма передавання знань була доведена до високого рівня майстерності і досконалості. Сократ був родоначальником евристичної бесіди. “Заговори, щоб я тебе побачив,” – закликав він [89, с. 27].

Нового змісту і спрямування набирає метод бесіди у працях Я. Коменського. Він уважав метод бесіди найбільш природним і доцільним способом передавання знань, оскільки більша частина життя людини проходить у розмовах, то найкраще можна приготуватися до цього в тому випадку, коли діти привчаються не тільки розуміти докільля, але й обговорювати його “різноманітно, красиво, серйозно і швидко” [97, с. 403]. За словами Я.Коменського, розмова робить пізнання міцнішим. Він зазначав, що коли ми про щось дізнаємося з розмови, то нам видається, що ми не тільки чуємо, але й бачимо. Я.Коменський підкреслював особливе значення мови як засобу спілкування, розробив систему вправ з розвитку зв’язного мовлення, оскільки був впевнений, що “дві особливості рішуче відрізняють людину від тварини: розум та мова; розум потрібен людині для самої себе, а мова – для ближнього” [98, с. 227].

Питання організації бесіди, важливості розвитку мовлення розроблялись педагогами XVIII-XIX століть. Так, М.Ломоносов вимагав вивчення дитячих схильностей, організації навчання рідною мовою. Наполягаючи на важливості розвитку мовлення, вчений підкреслював: “Сколько корисно людському суспільству в словесних науках вправи, про те свідчать давні та сучасні освічені народи” [126, с. 69].

В.Одоевський приділяв велику увагу розробці методу розвивальних бесід. Він створив навчальний посібник для початкової освіти дітей. У ньому подана система вправ для порівняння предметів. Ці вправи повинні були не тільки розвивати мовлення, а й “пробудити від сну його власні сили”. В.Одоевський підкреслював, що справжня розмова може відбутися тільки, за умови якщо дитина глибоко розуміє предмет бесіди. Він наполягав вчити

правильно та послідовно викладати думки, “бо нічим не можна замінити живого слова” [88, с.70 – 76].

Одним із найважливіших завдань виховання К.Ушинський визначав навчання мовлення рідною мовою. Особливу увагу він приділяв розвитку вміння вести бесіду. Бесіда, на погляд К.Ушинського, набирає дієвого характеру, сприяючи в однаковій мірі як збагаченню знаннями й розвитку логічного мислення, так і розвитку мовлення учнів. Метод бесіди К.Ушинський поділяв на сократичний, або питальний, та евристичний, такий, що дає завдання – проведення досліджень, супроводжуваних бесідою. Уміння правильно ставити запитання – одна з ознак педагогічної майстерності вчителя, одна з головних і необхідних педагогічних звичок, стверджував вчений. Але шляхи розвитку діалогічного мовлення ним не були розвинуті [230].

Природно, що питанням розробки методики розвитку мовлення, визначенню джерел розвитку мовлення приділяли велику увагу вчені-педагоги ХХ століття.

Розвивати зв'язне діалогічне мовлення на основі так званого “драматичного інстинкту” запропонувала С. Русова. Вона вважала драматизацію найкращим засобом викликати в дітей активне мовлення, й радила давати дітям волю самим добирати розмови, цілком самостійно проводити драматизацію, при найменшому втручанні самого педагога [188].

В.Сухомлинський вважав, що треба домагатися, щоб діти глибоко знали рідну мову, щоб рідне слово увійшло в їхнє духовне життя, стало і гострим різцем, і барвистою палітрою, і тонким засобом пізнання істини. “Мова – це матеріальне відображення думки, і дитина лише тоді буде знати її, коли разом зі змістом сприймає яскраве емоційне забарвлення, живе тріпотіння музики рідного слова” [217, с.179].

Особливу увагу вмінню вести бесіду приділяла Н.Сентюріна. Вчена констатує, що, на жаль, діти в школі часто тільки відповідають на запитання учителя, а між іншим, “будь-яка бесіда – це обмін думками, тобто взаємні

запитання та відповіді. Навіть існує така форма мовлення, коли мовець сам собі ставить запитання та сам на них і відповідає” [197, с.72]. Тому той, хто вчиться говорити, повинен учитись і ставити запитання. Потрібно вміти викладати свою думку в запитальній формі, щоб той, кого запитують, ясно зрозумів зміст запитання. Завдяки такому мовленню звичайний урок усного мовлення буде мати характер цікавої бесіди, в якій діти повинні пропонувати запитання не стільки вчителю, скільки один одному. А вчитель повинен влучно керувати цією бесідою.

Найважливішою функцією мовлення С.Рубінштейн визначав – спілкування. Молодший школяр, спілкуючись із дорослими та однолітками, користується ситуативною, контекстовою та пояснювальною формами мовлення. Ситуативне мовлення пов’язане з конкретною ситуацією. Характерною особливістю такого мовлення є те, що воно “більше виражає, ніж висловлює” [186, с. 470]. Таке мовлення найбільш типове для дітей раннього та дошкільного віку. Але й шестирічна дитина користується ним, хоча загалом ситуативне мовлення до шести років згортається та поступається місцем контекстовому мовленню. Його розвиток викликаний розширенням кругозору дитини, її самостійності, розвитком потреби, щоб її зрозуміли незалежно від ситуації. Щоб бути зрозумілим людям, котрі не були в тій ситуації, про яку дитина хоче розповісти, її мовлення має бути зв’язним, розгорнутим, логічним. Характерною його рисою є довільність. Водночас контекстове та ситуативне мовлення першокласника завжди знаходяться у взаємодії і взаємозв’язку. “Коли в дитини, – стверджує С.Рубінштейн, – розвивається контекстове зв’язне мовлення, воно не напаровується зовнішньо над ситуативним та не витісняє його; вони співіснують, і дитина, як і дорослий, користується то одним, то іншим у залежності від змісту та характеру самого спілкування.” [186, с. 469].

Проблему співвідношення ситуації, теми та соціального контакту при навчанні діалогічного мовлення розглядав Ю.Пассов. Учений наполягав на використанні навчальних мовленнєвих ситуацій у розвитку діалогічного

мовлення та підкреслював їх характерні риси, а саме: єдність компонентів ситуації, її динамічний та стимульований характер, момент віддзеркалення ситуації у свідомості мовця. Мовленнєву ситуацію Ю.Пассов розглядає як “динамічну систему взаємовідносин, що базується на віддзеркаленні об’єктів та подій зовнішнього світу, збуджує потребу до цілеспрямованої діяльності в розв’язанні мовленнєвої та розумової задач і живить цю діяльність” [161].

Для учнів середньої школи В.Скалкін визначив особливості діалогічного мовлення, запропонував чітку методику розвитку діалогічного мовлення на уроках іноземної мови. Автор зазначав: “Діалогічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і лінгвістичними особливостями... Діалогічне мовлення – це об’єднане ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, які послідовно породжуються двома чи більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування” [201, с. 6]. Учений визначає діалогізування як процес мовленнєвої взаємодії та зазначає, що діалог розуміють і як процес діалогізування, і як його результат – текст. В.Скалкін пропонує методичну систему розвитку діалогічного мовлення, що ґрунтується на принципі комунікативної спрямованості навчання та охоплює моделювання типових комунікативних ситуацій, навчання діалогу як мовленнєво-розумової діяльності, навчання діалогічного мовлення як форми соціальної поведінки, багатоступінчастий підхід до навчання діалогу, принцип ролей та комплекс вправ [201, с. 30 – 36].

Питанням розвитку зв’язного мовлення іноземною мовою дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку присвячена низка дисертаційних досліджень. Навчання діалогічного англійського мовлення учнів п’ятих-шостих класів досліджувала Н.Слободкіна [207]. Е.Вільчик розробив систему вправ для розвитку діалогічного мовлення на початковому етапі вивчення французької мови [42]. Взаємодію реплік англійського діалогічного мовлення вивчав С.Беркнер [17]. С.Боднар розробила

класифікацію немовних комунікативних засобів, що вживають дошкільники, виявила механізми взаємодії мовних та немовних засобів [27].

Дослідження вчених щодо розвитку зв'язного мовлення загалом та діалогічного зокрема при вивченні іноземних мов надають нових можливостей для вдосконалення методики розвитку рідної мови дітей дошкільного віку.

Методику навчання російського діалогічного мовлення дітей дошкільного віку досліджувала Г.Чулкова [248]. Під діалогічним мовленням автор розуміє особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якої реалізуються в процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками в результаті послідовного чергування реплік-стимулів та реплік-реакцій. У дисертаційному дослідженні Г.Чулкової подано послідовність формування навичок діалогічного мовлення, розроблено базовий зміст засвоєння навичок на кожному віковому періоді дошкільного дитинства. Учена виявила вихідні та прикінцеві рівні розвитку діалогічного мовлення дошкільників, вивчила динаміку розвитку діалогічного мовлення, особливості діалогу в різних вікових групах. Автор визначила оптимальні умови формування діалогічного мовлення: поетапне навчання діалогу, система вправ, що побудовані на ситуативній основі, де одиницею навчання виступає діалогічна єдність, створення ігрових мовленнєвих ситуацій, ознайомлення дітей із структурними компонентами діалогу [248].

Предметом дослідження Т.Постоян було обрано процес навчання дітей старшого дошкільного віку зв'язного мовлення у продуктивно-творчій діяльності. Автор визначила місце образотворчої (продуктивної) діяльності в навчанні дітей розповідання, встановила рівні розвитку зв'язного мовлення дітей у процесі складання розповідей за продуктами дитячої образотворчої діяльності та виробами народних майстрів. Ученою була розроблена дидактична модель комплексного розвитку зв'язного мовлення дітей у різних видах діяльності (продуктивно-творча, художньо-мовленнєва, мовленнєва,

ігрова), що обіймала чотири послідовні шаблі: чуттєво-інформаційний, продуктивно-творчий, констатуючо-описовий, резюмуючий [166].

У дисертаційному дослідженні Н.Водолаги вперше визначено вплив театралізованої діяльності на навчання творчого розповідання. Автор розробила та науково обґрунтувала поетапну методику навчання творчого розповідання в процесі театралізованої діяльності, розробила класифікацію видів театралізованої діяльності відповідно до пріоритетів мовленнєвих завдань, визначила ефективні педагогічні умови навчання розповідання в театралізованій діяльності [46].

С.Хаджирадева обрала предметом дослідження процес формування культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку. У процесі дослідження автор виявила основні напрями в навчанні дітей старшого дошкільного віку мовленнєвого етикету: розширення уявлень про правила та норми мовленнєвого етикету, збагачення словника дітей формулами мовленнєвого етикету, формування знань, умінь і навичок використання мовленнєвого етикету адекватно до стандартних ситуацій мовленнєвого спілкування, навчання “розгортання” формул мовленнєвого етикету, формування уявлень про відповідність немовленнєвої форми спілкування правилам і нормам мовленнєвого етикету [238].

Використовувати тексти українських народних ігор для розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку запропонувала в дисертаційному дослідженні Н.Луцан. Учена розкрила специфіку розвитку діалогічного мовлення та збагачення словника дітей засобами українських народних ігор в умовах дошкільного закладу, зробила узагальнення щодо впливу народних ігор на розвиток мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства, розробила варіативну авторську класифікацію українських народних ігор та методику лексичної роботи й розвитку діалогічного мовлення за текстами українських народних ігор. Специфікою методики розвитку діалогічного мовлення було залучення дітей до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри, поступове збільшення

словесного навантаження в діалогічних єдностях та максимальна мовленнєва активність дітей в іграх [131].

Тексти українських народних казок виступили засобом розвитку зв'язного монологічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку в дослідженні Л.Фесенко [235]. Учена проаналізувала місце й роль української народної казки в навчально-виховній роботі дитячого садка, розробила критерії добору українських народних казок для здійснення завдань розвитку зв'язного мовлення дітей. Автором була розроблена дидактична модель розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку за змістом народних казок.

Н.Кирста розробила методику використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Вчена виявила місце творчості Марійки Підгірянки в навчально-виховній роботі дитячого садка, проаналізувала лексику та тематику віршів поетеси, визначила ефективні педагогічні умови розвитку словника дітей засобами поетичних творів. У дослідженні встановлено, що в основі збагачення словника дітей засобами поетичних творів лежить безпосередній чуттєвий досвід дитини, ефективність засвоєння поетичної мови творів залежать від рівня розуміння дітьми лексичного значення слів і образних виразів, темпи засвоєння лексики обумовлюються розвитком поетичного слуху та індивідуальними особливостями мовленнєвого розвитку, міцність – від рівня активності дітей у процесі його використання в різних видах діяльності [92].

Розглянемо дисертаційні дослідження щодо розвитку зв'язного мовлення учнів загальноосвітньої та зокрема початкової школи.

Заслуговує на увагу дослідження О.Єфименко щодо розвитку діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках російської (рідної) мови. Автор уперше в методиці російської мови розробила систему навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів у процесі навчання російської мови з урахуванням ситуативності мовленнєвого спілкування. Метою дослідного навчання діалогічного мовлення учнів стала розробка та перевірка

оптимальної системи навчання розмовного діалогічного мовлення на уроках російської мови, а також встановлення шляхів розвитку та вдосконалення вмінь і навичок користування засобами російської мови у повсякденній ситуації. Для досягнення цієї мети О.Єфименко пропонує визначені напрями діяльності, а саме: поповнювати мовлення учнів лексико-граматичним матеріалом, необхідним для включення в репліки діалогів, навчити стилістично правильно його використовувати; відпрацьовувати вимову та інтонацію висловлювання, виявляючи при цьому складніші ідеї, емоції; удосконалювати навички й уміння створювати реактивні, ініціативні та реактивно-ініціативні репліки; вчити компонувати, будувати діалоги за зразком, початком, ситуацією, на основі тексту, запропонованої теми; навчити логічно розкривати зміст мовлення, добираючи необхідний матеріал; розвивати навички етики, мовленнєвої поведінки відповідно до ситуації [74].

У дисертаційному дослідженні Е.Палихати розроблена методика навчання російського діалогічного мовлення учнів початкових класів шкіл з українською мовою навчання. Учена визначила шляхи розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів засобами художніх текстів підручника для уроків читання. Початковий етап – зазначала Е.Палихата, – характеризується тим, що в учнів ще відсутній лінгвістичний досвід, тобто на цьому етапі лише формуються вміння працювати над мовним матеріалом, виконувати вправи та завдання” [158].

Специфіка дослідження О. Артемової полягає в розробці методики навчання креативного, творчого мовлення учнів четвертих класів. Під креативним мовленням учена розуміє один із різновидів зв’язного мовлення; продукування особистістю нових оригінальних мовленнєвих образів і сюжетів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю і словесною творчістю [7].

Дидактичні умови розвитку зв’язного мовлення шестирічних першокласників досліджувала А.Зимульдинова. Учена визначила умови, які

забезпечують таку організацію навчання, що спрямована на інтенсивний розвиток зв'язного мовлення учнів шляхом системи вправ міжпредметного характеру у взаємозв'язку змістового, мотиваційного та операційного компонентів навчання. В основу навчання зв'язного мовлення було покладено речення з урахуванням його комунікативного спрямування, що сприяло розвитку мовлення як зі змістового, так і зі структурно-логічного боку. Широко використовувалися мовленнєві ситуації, різні види дидактичних ігор, що викликають зацікавленість, пробуджують допитливість шестирічних дітей [83].

Процес розвитку усного мовлення учнів першого класу під час навчання грамоти став предметом дослідження Р.Вовкотруб. Учена вперше довела залежність між рівнем розвитку усного мовлення першокласників і доцільністю добору вправ, розробила лінгводидактичну модель розвитку усного мовлення, критерії, показники й рівні розвитку усного мовлення першокласників під час навчання грамоти. Автор запропонувала систему вправ для розвитку мовлення першокласників, а саме: I блок – вправи для роботи над словом; II блок – завдання для роботи над словосполученням; III блок – опрацювання речення як засобу спілкування; вправи, об'єднані у IV блок, були спрямовані на формування вміння будувати монологічне висловлювання, розвиток зв'язного мовлення. Розвиток саме монологічного мовлення Р.Вовкотруб вважає основою мовної підготовки першокласників. Такий підхід, – стверджує вчена, – визначається тим, що монологічне мовлення є одночасно і об'єктом вивчення, і засобом навчання. Основним посібником для розвитку усного мовлення першокласників є ілюстративний та текстовий апарат підручника [45].

Текст у наукових дослідженнях часто виступає засобом розвитку мовлення. Так, у дисертаційному дослідженні О.Заболоцька визначає, що в старших класах гімназії інформаційний текст може бути кращим засобом розвитку усного експресивного мовлення. Вона доводить, що текст підручника або текст, безпосередньо промовлений у ході уроку, з

методичного погляду завжди є функціональним. Зокрема текст пред'являє нову лексику, ілюструє її використання в контексті, ілюструє використання граматичних структур. Текст є аутентичним зразком зв'язного мовлення за темою, дає матеріал для переказу, бесіди, дискусії та інших видів тренування в усному мовленні [79].

А.Нікітіна обрала предметом свого дослідження лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5–7 класів. Автор уперше теоретично обґрунтувала та розробила ефективну методику застосування лексико-стилістичного аналізу тексту на уроках української мови в 5–7 класів. Запропонована методика спрямована на вдосконалення комунікативної компетентності учнів [146].

Граматики-стилістичний аналіз тексту як засіб розвитку зв'язного мовлення молодших школярів досліджувала В.Бадер [11]. Лінгвістичний аналіз тексту поклала в основу розвитку образного мовлення учнів 5–7 класів Л.Кулибчук. Ученою була розроблена інструментально-комплексна модель розвитку образного мовлення учнів 5 – 7 класів на уроках української мови. Експериментальне дослідження проходило у три етапи, а саме: теоретико-інформаційний, тренувальний та комунікативно-творчий [103].

Практична значущість дисертаційного дослідження М.Казанджиєвої “Формування комунікативно-мовленнєвих вмінь у процесі роботи з навчальними текстами шкільних предметів немовного циклу” полягає в тому, що на основі курсу географії 7-го класу створена програма навчання з опертям на мовознавчі знання. Автор розробила методичне забезпечення для функціонування запропонованої системи навчання. В основу системи мовознавчих знань учена поклала базові поняття теорії та створення тексту і теорії мовленнєвої комунікації [90].

Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти досліджувала М.Орап. Учена визначила ефективні умови розвитку мовленнєвої діяльності в період навчання грамоти в першому класі, а саме: умотивованість процесу розвитку мовленнєвої діяльності,

забезпечення одночасного розвитку мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку, чітке визначення мовленнєвих навичок та вмій, на формування й розвиток яких спрямований курс навчання грамоти й розвитку мовлення [153].

Як бачимо, питання розвитку зв'язного мовлення дітей завжди знаходилися під прискіпливою увагою вчених. Але треба зазначити, що ґрунтовних досліджень щодо використання художніх текстів різних жанрів з метою розвитку зв'язного діалогічного мовлення у першому класі загальноосвітньої школи нам знайти не вдалося. Тому започаткували пошуково-розвідувальний експеримент.

1.3. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення першокласників у практиці сучасної школи

Метою пошуково-розвідувального експерименту було виявлення місця розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у навчальному процесі. Експериментально-пошукова робота передбачала: а) порівняльний аналіз вимог Державного стандарту початкової загальної освіти й Базового компонента дошкільної освіти щодо розвитку зв'язного мовлення дітей сьомого року життя та програм з української мови для початкової школи і дошкільних навчальних закладів; б) аналіз підручників для 1-го класу загальноосвітньої школи щодо наявності текстів різних жанрів та використання вправ, спрямованих на розвиток зв'язного діалогічного мовлення; в) аналіз календарних та поурочних планів учителів початкових класів; г) аналіз відвіданих уроків навчання грамоти, української мови та читання; г) анкетування вчителів.

З метою порівняльного аналізу вимог щодо розвитку зв'язного мовлення дітей сьомого року життя було проаналізовано Державний стандарт початкової загальної освіти (освітня галузь “Мови і література”,

розділ “Українська мова”) та Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (сфери життєдіяльності “Культура”, “Люди”, “Я сам”).

У Державному стандарті початкової загальної освіти, основною змістовою лінією якого є комунікативна, розвитку усного мовлення приділено велику увагу. Розвиток мовлення, за Державним стандартом, має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в початковій школі. Комунікативна змістова лінія Державного стандарту передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цією метою розвиваються, вдосконалюються усні види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння, діалогічне та монологічне мовлення. Державний стандарт вимагає формування та розвитку навички мовленнєвої діяльності, що передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань. Мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів; розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів. Особлива увага приділяється навичкам дотримання етикетних норм спілкування: умінню звертатись один до одного і до старших, брати участь у розмові (ставити запитання, давати аргументовані відповіді, правильно висловлювати власні думки), толерантно ставитися до думок інших [65].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає особливості оволодіння дітьми навичками спілкування дітей з людьми різного віку, визначає особливості спілкування з дітьми ідентичної та відмінної статі, особливості спілкування з рідними, друзями, знайомими та незнайомими людьми. Базовий компонент наголошує на розвитку комплексної характеристики дошкільника – його компетентності [12].

У мовленнєвій діяльності розрізняють мовну й мовленнєву компетенції. А в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діамонологічну та комунікативну. Діамонологічна компетенція

передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатись із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей. Комунікативна компетенція – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Базовий компонент стверджує, що дитина повинна вміти обмінюватися інформацією, брати почуте до уваги з метою налагодження взаємодії. Вона цінує партнера по спілкуванню, уміє дорожити взаєминами [270, с. 22 – 23].

Як бачимо, хоча вимоги до розвитку зв'язного мовлення дітей сьомого року життя Державного стандарту початкової загальної середньої освіти та Базового компонента дошкільної освіти в Україні дещо відрізняються, водночас вони передбачають високий рівень сформованості комунікативних навичок, особливо розвитку діалогічного мовлення.

Наступне завдання полягало в порівняльному аналізі програм для першого класу загальноосвітньої школи та дошкільних навчальних закладів щодо розвитку діалогічного мовлення. До аналізу були залучені Програма для середньої загальноосвітньої школи (1 клас) (розділ «Українська мова»), Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина» (розділ «Мова рідна, слово рідне»: «Ми розмовляємо» і «У нас в гостях книжка»), Програма виховання дітей дошкільного віку «Малятко» (розділ «Мовленнєве спілкування»: «Наші співрозмовники» та розділ «Художня література»), Програму «Дитина в дошкільні роки» (розділ «Розвиток особистості»: «Мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, розвиток мовлення», «Мовленнєвий етикет», «Художньо-мовленнєва діяльність» та розділ «Естетичний розвиток» – «Театральне мистецтво»), Програма «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (Розділ «Мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, розвиток мовлення рідною мовою»: «Мовленнєвий етикет», «Зв'язне мовлення») [168; 137; 68; 67; 44].

Програма з української мови (1-й клас) вимагає відтворення (за ролями) діалогів із прослуханих казок, розповідей, побудови запитань і відповідей на них за прослуханим чи прочитаним текстом, малюнком, діафільмом, навчальною ситуацією в класі, складання та розігрування діалогів за темами, близькими до життя дітей, – після попередньої підготовки (обговорення змісту, робота зі словом, словосполученням, етикетними мовленнєвими формулами, що використовуються в діалогах) [168].

Програма виховання й навчання дітей дошкільного віку «Дитина» основним завданням щодо розвитку діалогічного мовлення зазначає навчання культури мовлення (вибір ввічливої інтонації при розмові з дорослими; уміння триматися із співрозмовником, уміння звернутися, називаючи ім'я та по батькові дорослого, ім'я товариша в кличній формі, привітатися й попрощатися, вживати слова ввічливості, звертаючись з проханням, висловлюючи подяку, вибачаючись тощо) [137].

Значно вищі вимоги щодо розвитку діалогічного мовлення висунуті у Програмі виховання дітей дошкільного віку «Малюток». А саме. вільно спілкуватися з вихователем та іншими дорослими, відповідати на запитання, звертатися із запитаннями, виявляти ініціативу в доборі теми спілкування; вести діалог на запропоновані теми; вести різні форми діалогу в невимушеній розмові на заняттях; засвоїти форму звертання до товариша, друга (друже); не вживати образливих слів у розмові з товаришами; додержувати ввічливих форм спілкування з незнайомими однолітками; використовувати різні форми ввічливості відповідно до ситуації спілкування з дорослими та дітьми; оволодівати ввічливими формами писемного мовлення при написання листів; брати участь в іграх-драматизаціях і театралізованих іграх за змістом казок, оповідань, віршів [68].

Деякі інші вимоги висуває Програма «Дитина в дошкільні роки», яка передбачає, що шестирічна дитина має вільно й невимушено спілкуватися з вихователем, дорослими та дітьми, відповідати на запитання, звертатися із запитаннями, підтримувати розмову, діалог, виявляти ініціативу в доборі тем

спілкування, вести діалог на запропоновані теми. Натомість вихователь повинен: активізувати вживання дітьми як на заняттях, так і в повсякденному спілкуванні стандартизованих формул мовленнєвого етикету в ситуаціях привітання, знайомства тощо; поєднувати словесні форми та немовні засоби виразності; учить дітей доречно і точно добирати перші репліки діалогу, третю репліку діалогу, розгортати діалог; вести невимушену розмову з вихователем; відповідати на запитання різного типу за змістом оповідання, ставити себе на місце героя, діяти за нього в уявній ситуації, вести уявні діалоги з героєм, листування з негативним та позитивним героєм, розігрувати жартівливі сценки за змістом гумористичних творів; залучати дітей до показу вистав театрів іграшок (лялькового, пальчикового) за змістом знайомих казок, сюжетів та за сценаріями, які склали самі діти під час сюжетно-рольових ігор в «Театр»; підтримувати і розвивати у дітей бажання грати в ігри-драматизації; володіти пластикою, мімікою, жестами [67].

Найбільш високі вимоги щодо розвитку діалогічного мовлення дітей сьомого року життя висуває Програма «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» [44]. Програма вимагає, щоб дитина вільно й невимушено спілкувалася з вихователем, дорослим та дітьми, відповідала на запитання, зверталася із запитаннями, підтримувала розмову, діалог, виявляла ініціативу в доборі тем спілкування; вміла підтримувати діалог на задані вихователем теми. Основними завданнями вчителя стає активізація вживання дітьми як на заняттях, так і в повсякденному спілкуванні стандартизованих формул мовленнєвого етикету. Учить дітей доречно й точно добирати перші репліки діалогу. Добирати другу і третю репліки діалогу, розгортати діалог. Вміти вести трилог і полілог. Учить дітей вести невимушену розмову з вихователем, розповідати про минулі події із власного життя, про бачене і пережите із монологічними вставками. Виконувати словесні доручення, звітувати про виконане доручення. Учить дітей брати активну участь у заключній тематичній бесіді на занятті, у відповідях використовувати приказки, образні вирази, віршовані тексти, розповіді різних типів [44].

Як бачимо, програми для дошкільних навчальних закладів та 1-го класу загальноосвітнього закладу висувають високі вимоги щодо розвитку діалогічного мовлення дітей 6–7 років життя: від відтворення прослуханого діалогу [168] до створення діалогу на задану вихователем тему [44]. Якщо деякими програмами діалогічне мовлення обмежується розвитком культури мовлення і спілкування [137], інші ж вимагають вміння вести невимушену розмову з вихователем та однолітками [67, 44]. На жаль, літературному тексту в процесі розвитку зв'язного мовлення виділено підпорядковане місце, зокрема тексти, рекомендовані для розвитку зв'язного мовлення, обмежене казками та оповіданнями. Вірші пропонуються тільки для заучування напам'ять.

Учені (А.Богущ, Е.Палихата, В.Скалкін, О.Хорошковська, О.Чулкова) визначили основні вміння, що є показниками діалогічної компетенції. Дитина семирічного віку володіє діалогічним мовленням, якщо вона вміє: регулювати силу голосу, темп мовлення; говорити чітко, виразно, правильно; доречно застосовувати немовні інтонаційні засоби виразності; застосовувати мовні інтонаційні засоби виразності (репліки подиву, прохання, радості, суму тощо); спілкуватися з дорослими й однолітками, дотримуючись правил ввічливості; вживати різноманітні форми звертання, в залежності від ситуації спілкування, та співрозмовника, використовувати кличну форму при звертанні; формулювати запитання за змістом прослуханого тексту та адекватно відповідати на запитання співрозмовника; відтворювати в особах прослуханий діалог; невимушено вступати в розмову, використовуючи ініціативну репліку; підтримувати запропонований діалог; самостійно драматизувати, інсценізувати казку, художній твір; самостійно створювати власний діалог.

Нами було проведено також порівняльний аналіз програмних вимог щодо рівня сформованості діалогічного мовлення дітей сьомого року життя, тобто очікувані обов'язкові результати навчання. Результати порівняльного

аналізу вимог програм щодо сформованості діалогічного мовлення подано в таблиці 1.1

Таблиця 1.1.

Вимоги програм щодо сформованості діалогічного мовлення

№	Обов'язкові результати навчання	Програма для середньої загальноосвітньої школи (1 клас)	Програма «Малятко»	Програма «Дитина»	Програма «Дитина в дошкільні роки»	Програма «Витоки мовленнєвого розвитку дітей»
		Продовження таблиці 1.1.				
1	Регулювати силу голосу, темп мовлення	+	-	-	-	+
2	Говорити чітко, виразно, правильно	-	-	+	-	+
3	Доречно застосовувати немовні інтонаційні засоби виразності (жести, міміка, рухи)	-	-	-	-	+
4	Застосовувати мовні інтонаційні засоби виразності (репліки подиву, прохання, радості, суму тощо)	-	-	+	-	-
5	Спілкуватися з дорослими і однолітками дотримуючись правил ввічливості, уважно слухати, не переривати співрозмовника	-	-	+	+	+
6	Вживати різноманітні форми звертання, в залежності від ситуації спілкування, та співрозмовника,	-	+	+	-	+

	використовувати кличну форму при звертанні					
7	Формулювати запитання за змістом прослуханого тексту та адекватно відповідати на запитання співрозмовника	+	-	-	+	+
8	Відтворювати в особах (з іншим учнем, або дорослим) прослуханий діалог	+	-	-	-	+
9	Невимушено вступати в розмову, використовуючи ініціативну репліку	-	-	-	+	+
10	Підтримувати запропонований діалог	+	Продовження таблиці 1.1.			
11	Самостійно драматизувати, інсценізувати казку, художній твір	-	+	-	+	+
12	Самостійно створювати власний діалог	-	-	-	+	+

Як засвідчує таблиця, жодна з програм не охоплює весь спектр умінь щодо розвитку діалогічного мовлення дітей. Зазначимо, що більш повно подано вимоги з розвитку діалогічного мовлення дітей шести-семирічного віку в програмі «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку». Із дванадцяти основних вимог вона охоплює одинадцять. У програмі «Малятко» зазначено три (вживати різноманітні форми звертання, використовувати кличну форму при звертанні, самостійно драматизувати, інсценізувати казку, художній твір), у програмі «Дитина» – чотири з найважливіших умінь щодо розвитку діалогічного мовлення дітей (говорити виразно, застосовувати мовні засоби виразності, спілкуватися дотримуючись правил ввічливості, вживати різноманітні форми звертання). Тільки половину необхідних умінь забезпечує програма «Дитина в дошкільні роки», а саме: дотримуватись правил ввічливості, формулювати запитання за

змістом прослуханого тексту, невимушено вступати в розмову, підтримувати діалог, драматизувати художні твори, самостійно створювати власний діалог.

Не краще становище з розвитком діалогічного мовлення в початковій школі. З одного боку, одним з основних завдань вивчення рідної мови в початкових класах Програма визначає необхідність створення можливості для розвитку соціальних навичок учнів насамперед уміння спільно працювати в парах, у невеликих групах. При цьому зазначається важливість прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й уміння уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитися іншому, погоджувати свої репліки з тим, що промовив співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження у такій формі, щоб нікого не образити і т. ін. Особливу увагу Програма спрямовує на виховання у дітей самоповаги та поваги до інших, уміння дати оцінку роботі інших або висловити з цього приводу критичні зауваження, змінити свою думку в разі переконливих аргументів інших учасників спільної роботи і т. ін. З цією метою рекомендовано використовувати сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце дії, співрозмовник, мета висловлювання [168]. З іншого боку, в державних вимогах щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів у розділі «Говоріння» визначено всього чотири основні вміння з дванадцяти щодо розвитку діалогічного мовлення першокласників.

Тому наступним кроком пошуково-розвідувального етапу експерименту був аналіз підручників з мови для 1-го класу, щодо наявності літературних текстів різних жанрів, які можна використовувати для розвитку діалогічного мовлення та завдань, безпосередньо спрямованих на розвиток цього виду мовленнєвої діяльності.

Було проаналізовано одинадцять підручників для першого класу. Для зручності надалі ці підручники буде позначено відповідними буквами А, Б, В, Г, Д, Е, Є, Ж, З, К, Л. (повний перелік підручників дивись у додатку А).

Результати аналізу в кількісному та відсотковому вираженні надано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Наявність текстів, придатних для розвитку діалогічного мовлення

Підруч-ник	Кількість уроків, загальна кількість текстів	Тексти-діалоги	Монологічні тексти із діалогічними конструкціями	Вірші – діалоги	Загальна кількість текстів – діалогів
А	71 урок, 54 тексти	12 текстів 22,2%	7 текстів 12,9%	2 тексти 3,7%	21 текст 38,8%
Б	71 урок, 50 текстів	—	4 тексти 8%	1 текст 2%	5 текстів 10%
В	330 текстів	2 тексти 0,6%	6 текстів 1,8%	9 текстів 2,7%	17 текстів 5,15%
Г	85 уроків, 72 тексти	9 текстів 12,5%	4 тексти 5,5%	3 тексти 4,1%	16 текстів 22,2%
Д	81 урок, 71 текст	13 текстів 18,3%	6 текстів 8,4%	18 текстів 25,3%	37 текстів 52%
Е	71 урок, 80 текстів	—	4 тексти 5%	3 тексти 3,7%	7 текстів 8,7%
Є	71 урок, 48 текстів	2 тексти 4,1%	10 текстів 20,8%	2 тексти 4,1%	14 текстів 29,1%
Ж	62 уроки, 79 текстів	—	1 текст 1,2%	5 текстів 6,3%	6 текстів 7,5%
З	48 уроків, 48 текстів	15 текстів 31,2%	4 тексти 8,3%	2 тексти 4,1%	21 текст 43,7%
К	54 уроки, 61 текст	2 текста 3,2%	9 текстів 14,7%	2 тексти 3,2%	13 текстів 21,3%
Л	64 уроки, 84 тексти	—	7 текстів 8,3%	1 текст 1,1%	8 текстів 9,5%

Як бачимо, підручники надають обмежену кількість зразків діалогічних текстів. Так, на етапі навчання грамоти “Буквар”(М.Вашуленко, Н.Скрипченко) (в таблиці позначено [А]) пропонує 21 текст (38,8%), що можна використовувати, як зразок діалогічного мовлення, та тільки два з них вірші-діалоги. А саме: С. Черкасенко “Зима і весна”, українська народна пісенька “Зайчику, зайчику”.

“Буквар” (Д.Луцик, М.Проць, А.Савшак) (у таблиці позначено [Б]) із 71-го уроку тільки для п’яти пропонує зразки текстів-діалогів, що складає 10% від загальної кількості текстів. На жаль, серед цих текстів немає жодного чистого діалогу без монологічних конструкцій та віршований зразок діалогу подано тільки для одного уроку – це вірш «Польові дзвіночки». Авторство жодного тексту не вказано.

В інтегрованому підручнику “Горішок” (М.Вашуленко, Н.Бібік, Л.Кочина) (у таблиці – [В]) загальна кількість текстів, які можна використовувати для розвитку діалогічного мовлення, складає найменшу частку – 5%. Підручник пропонує дев’ять віршів-діалогів (2,7%), такі, як «Мама і діти» І.Блажкевич, «Хто ти?» (автора не вказано), два тексти-діалоги (0,6%), а саме казка «Як вони стали друзями», оповідання «Лінива дівчинка» (автори текстів не вказані), та шість текстів монологічного характеру з діалогічними вставками (1,8%), наприклад, українські народні казки «Солом’яний бичок», «Босий з чобітьми».

У «Букварі» (Л.Вавіна) (у таблиці позначено [Г]) для 85-ти уроків запропоновано 72 тексти та тільки для 16-ти (22,2%) рекомендуються тексти, які можна використовувати для розвитку діалогічного мовлення. Серед них дев’ять текстів-діалогів (12,5%), чотири тексти-монолози з діалогічними вставками (5,5%), три вірші-діалоги (4,1%).

Достатньо подано тексти з метою розвитку діалогічного мовлення в підручнику “У світі чарівних букв” (О.Хорошковська), у таблиці цей підручник позначено [Д]. Практично кожен другий урок (52%) містить тексти, прийнятні до розвитку діалогічного мовлення: тринадцять текстів-діалогів (18,3%), такі, як «Яринка – Ялинка», «Розмова кольорів» М.Стоян, «Гнатко і гуси» тощо, шість текстів монологічної конструкції з діалогічними вставками (8,4%): «Варвара вчиться читати» О.Іваненко, «Краплина роси» В.Сухомлинського, «Пустотливий дощик» А.М’ястківського тощо, вісімнадцять віршів-діалогів (25,3%) «Лелека ластівку питає» Н.Забіли, «Помила...» Г.Бойка, «Равлик» В.Лучук тощо.

Найбільша загальна кількість текстів подана в Букварі К.Прищепи, В.Колісниченко (у таблиці – [Е]), всього 80 текстів. Але тільки 7 (8,7%) із них можна використовувати для розвитку діалогічного мовлення. Серед них: 4 тексти (5%) – монологічні тексти з діалогічними конструкціями (українська народна казка «Без труда нема плода», «Неня» А.М'ястківського, «Сини» К.Прищепи, «Буквар і читанка» О.Льїна) та 3 вірші-діалоги (П.Воронька «Кошеня», І.Кульської «Зайчик і капуста», І.Франка «Плакала киця»).

З 48 текстів, поданих у Букварі (М.Вашуленко, І.Гудзик) (таблиця – [Є]) для шкіл із російською мовою навчання, 14 текстів (29,1%) – зразки діалогічного мовлення, але тільки 2 (4,1%) з них – вірші-діалоги. А саме: «Чайки» В.Степанова, «Гуси» (українська народна гра).

Нами було проаналізовано й підручник для дошкільників (І.Гончаренко) (у таблиці позначено [Ж]). Він містить 79 текстів, але тільки 6 (7,5%) з них – це приклади текстів діалогів: «Соловейко навесні», «Ведмідь і півень», «Щітка щітці говорила» тощо. На жаль, авторство текстів не вказано.

Дещо краще становище у підручниках для уроків читання. Найбільш повно відображено використання текстів для розвитку діалогічного мовлення в «Супутнику Букваря» (М.Вашуленко, В.Вашуленко) (у таблиці [З]). Підручник містить двадцять один текст (43,7%), який можна використовувати з метою розвитку діалогічного мовлення, серед них п'ятнадцять (31,2%) – тексти-діалоги. На жаль, вірші-діалоги та монологічні тексти з діалогічними вставками в підручнику представлені недостатньо – 4% та 8,3% відповідно. Це оповідання «У кого яка допомога», «Втрачений день», «Наш рід» тощо, українська народна казка «Лисичка-сестричка», вірші-діалоги «Смачний обід», українська народна пісня-гра «Ходить гарбуз по городу» та інші.

Післябукварик (М.Вашуленко, В.Науменко, М.Захарійчук) (у таблиці – [К]) вміщує 61 текст. Та тільки 13 (21,3%) є зразками текстів-діалогів. Серед

них 2 вірші-діалоги, а саме: «Телефон» К.Чуковського та «Паровоз» О.Багіної.

Підкреслимо, що одержані відомості з різних аспектів мовленнєвої діяльності на уроках рідної мови першокласники мають можливість постійно закріплювати їх на інших уроках, у щоденній навчальній роботі, оскільки мовленнєві вміння, маючи міжпредметний характер, належить до загальнонавчальних, а точніше – до загальномовленнєвих умінь. У цьому зв'язку нами було проаналізовано навчальний посібник з українознавства для 1-го класу «Світлиця» (В.Цимбалюк, В.Жайворонок, А.Соколовська) (у таблиці позначено [Л]). На жаль, із 84 текстів, запропонованих підручником, тільки 8 (9,5%) це тексти, що можна використовувати для розвитку діалогічного мовлення. З них тільки один вірш-діалог М.Познанської «Що сказав мені лелека».

Отже, обмежена кількість текстів-діалогів, монологічних текстів з наявністю діалогічних конструкцій та віршів, написаних у діалогічній формі, які подано в підручниках для дітей семирічного віку, не може задовольнити потреб у літературних діалогічних зразках, необхідних для розвитку зв'язного діалогічного мовлення.

Надалі було проаналізовано види вправ та завдань, поданих у підручниках, спрямованих на розвиток діалогічного мовлення першокласників, або які можна використовувати з цією метою. Серед таких вправ було виокремлено малюнки, за сюжетом яких можна створювати діалоги, та малюнки із завданням озвучити їх, завдання знайти відповідь на запитання у тексті чи поставити запитання до тексту, продовжити діалог чи придумати його початок, відтворити зразок діалогу, співвіднести малюнок і діалог, прочитати текст за особами або драматизувати його і, нарешті, самостійно скласти діалог.

Кількість та відсоткове співвідношення вправ і завдань із розвитку діалогічного мовлення у зазначених підручниках подано в таблиці 1.3.

Стовпчики в таблиці розташовано таким чином:

1. Підручник. (А, Б, В, Г, Д, Е, Є, Ж, З, К, Л за попереднім позначенням).
2. Загальна кількість вправ у підручнику.
3. Завдання озвучити малюнок чи наявність сюжетного малюнка.
4. Завдання: знайти відповідь на запитання в тексті чи поставити запитання.
5. Продовжити діалог за початком чи за кінцівкою.
6. Відтворити діалог за наданим зразком чи співвіднести діалог з малюнком.
7. Прочитати діалог в особах.
8. Драматизувати діалогічний текст.
9. Скласти діалог самостійно.

Таблиця 1.3

Наявність завдань із розвитку діалогічного мовлення

1	2	3	4	5	6	7	8	9
А	156	10–6,41%	4 – 2,56%	1–0,64%	-	-	-	-
Б	142	5 – 3,52%	-	-	-	-	-	-
В	330	9 – 2,7%	15 – 4,5%	8 – 2,4%	-	1 – 0,3%	-	-
Г	204	15 – 7,3%	-	-	-	1 – 0,4%	-	-
Д	284	10 – 3,5%	5 – 1,7%	-	2 – 0,7%	-	-	-
Е	710	9 – 1,2%	5 – 0,7%	-	-	-	-	1–0,1%
Є	360	10 – 2,7%	3 – 0,8%	6–1,6%	-	-	-	1–0,2%
Ж	192	1 – 0,5%	-	-	-	-	-	-
З	190	6 – 3,1%	-	-	-	-	3 – 1,5%	-
К	290	4 – 1,3%	11 – 3,7%	2 – 0,6%	1-0,3%	5 – 1,7%	1 – 0,3%	-
Л	117	-	-	-	-	-	1–0,85%	-

Як свідчать дані таблиці, вправи й завдання з розвитку зв'язного діалогічного мовлення, запропоновані у підручниках, не відрізняються кількістю та різноманітністю. Так, у “Букварі” (М.Вашуленко, Н.Скрипченко) ([А]) із 156 завдань, тільки 14 (8,97%) опосередковано спрямовані на розвиток діалогічного мовлення (сюжетні малюнки, відповіді

на запитання), і тільки одне завдання безпосередньо: закінчити діалог за початком. Інших завдань з розвитку діалогічного мовлення “Буквар” не пропонує.

“Буквар” (Д.Луцик, М.Проць, А.Савшак) (у таблиці [Б]) взагалі не пропонує жодного завдання з розвитку діалогічного мовлення, та має тільки п’ять малюнків придатні для складання діалогу за їх сюжетом.

Підручник “Горішок” (М.Вашуленко, Н.Бібік, Л.Кочина) ([В]) містить значно більшу кількість завдань із розвитку діалогічного мовлення – 33, але це тільки 10% від загальної кількості завдань, до того ж вони не відрізняються різноманітністю. Найчастіше це малюнки для створення на їх основі діалогів – 9 (2,7%) та завдання продовжити діалог за запитаннями – 8 (2,4%). Нестандартно автори подають завдання щодо відповідей на запитання до тексту. Ці запитання побудовані таким чином, що їх можна використовувати як ініціативні репліки діалогу. Таких завдань 15, що становить 4,5% від загальної кількості вправ.

«Буквар» (Л.Вавіна) ([Г]) пропонує тільки одне завдання прочитати діалог в особах та п’ятнадцять малюнків, які можна використовувати для розвитку діалогічного мовлення. О.Хорошковська в букварі “У світі чарівних букв” ([Д]) пропонує сімнадцять завдань для розвитку діалогічного мовлення, що становить 5,9% від загальної кількості завдань. Це малюнки, за сюжетами яких треба скласти діалоги, відповіді на запитання до текстів, відтворення діалогів прочитаних казок.

Із 710 вправ, що містить Буквар (К.Прищепа, В.Колісниченко) (у таблиці – [Е]), тільки 15, що становить 2,1% від загальної кількості – це вправи, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення дітей. До того ж тільки одна з них – на самостійне створення діалогу, інші вправи мають умовно комунікативне спрямування, а саме: малюнки, за сюжетом яких можуть бути складені діалоги, та завдання знайти відповідь на запитання у тексті.

Буквар (М.Вашуленко, І.Гудзик) ([Є]) пропонує всього 20 (5,5%) завдань із розвитку діалогічного мовлення: 10 сюжетних малюнків, три завдання знайти відповідь на запитання у тексті, шість завдань продовжити діалог за початком, одне завдання створити діалог самостійно за прочитаним текстом. У «Букварі для дошкільнят» (І.Гончаренко) ([Ж]) немає жодного завдання з розвитку діалогічного мовлення дітей.

На жаль, «Супутник букваря» (М.Вашуленко, В.Вашуленко) ([З]), що містить найбільшу кількість текстів, які можна використовувати з метою розвитку діалогічного мовлення, з 190 вправ має тільки 3 суто комунікативні завдання – драматизувати діалогічний текст, та шість сюжетних малюнків. Інші завдання із розвитку діалогічного мовлення в підручнику відсутні.

Найбільше подано різноманітних вправ з розвитку діалогічного мовлення в навчальному посібнику «Післябукварик» (М.Вашуленко, В.Науменко, М.Захарійчук) (у таблиці – [К]). Тут пропонуються і сюжетні малюнки із завданням їх озвучити (4 завдання), і завдання знайти відповідь на запитання в тексті (11 вправ), і два завдання продовжити діалог за початком, і завдання відтворити діалог за наданим зразком, п'ять вправ на вправляння у читанні тексту за особами, завдання драматизувати діалогічний текст. На жаль, підручник не містить жодного завдання на самостійне створення діалогу.

У навчальному посібнику «Світлиця» (В.Цимбалюк, В.Жайворонок, А.Соколовська) ([Л]) зі 117 завдань для розвитку діалогічного мовлення пропонує єдине – драматизувати діалогічний текст. Інші завдань з розвитку діалогічного мовлення в підручнику відсутні.

Як бачимо, найчастіше в різних підручниках пропонується завдання озвучити малюнок та знайти відповідь на запитання в тексті, рідше – продовжити діалог чи відтворити його за поданим зразком. Тільки два підручники пропонують самостійно скласти діалог за визначеною темою та три рази запропоновано драматизувати текст.

Аналіз текстів та вправ підручників свідчить, що досягти достатнього рівня розвитку діалогічного мовлення, як того вимагає Державний стандарт початкової загальної школи та Програма з української мови, користуючись тільки підручником, неможливо.

Тому наступним завданням пошуково-розвідувального етапу експерименту став аналіз календарних планів для 1-го класу щодо вивчення планування уроків розвитку зв'язного діалогічного мовлення. Нами було проаналізовано 97 календарних планів учителів Миколаївської, Херсонської та Одеської областей за 2005 – 2006 навчальні роки за розробленою нами схемою (Див. додаток Б/2)

Аналіз 97-ми календарних планів засвідчив, що в I семестрі було всього заплановано 776 уроків з розвитку зв'язного мовлення. Уроків розвитку писемного мовлення не проводилось у зв'язку з тим, що ще не закінчився букварний період. 773 (99,6%) з них – уроки розвитку усного монологічного мовлення:

- переказ прослуханого тексту за серією малюнків – 102 уроки (13,%);
- вільна розповідь про себе (родину) – 97 уроків (12,5%);
- складання опису природи під час екскурсії – 64 уроки (8,2%);
- переказ прослуханого тексту за кадрами діафільму – 63 уроки (8%);
- складання опису тварини – 68 уроків (8,7%), іграшки – 70 уроків (9%);
- вибіркового переказ частини казки за малюнками – 22 уроки (2,8%);
- порівняльний опис іграшок (тварин, людей) – 9 уроків (1%);
- вільна розповідь на задану тему – 54 уроки (6,9%);
- складання опису природи за малюнками – 70 уроків (9%);
- складання тексту за опорними словами та малюнками – 54 уроки (6,9%);
- переказ почутого або прочитаного тексту за колективно складеним планом – 46 уроків (5,9 %);
- складання тексту за частиною (початком, кінцівкою) – 24 уроки (3%);
- скорочений переказ прослуханого – 17 уроків (2%);
- колективне складання казки за початком – 13 уроків (1,6%).

Тільки три уроки (0,3%) в I семестрі було заплановано на цілеспрямований розвиток усного діалогічного мовлення: один урок – розповідь по телефону про перший день у школі, два уроки з теми “Знайомство”.

У II семестрі було заплановано всього 970 уроків із розвитку мовлення. Серед них 907, що склало 93,5% від загальної кількості уроків, – уроки розвитку писемного монологічного мовлення, 63 уроки (6,5%) – уроки розвитку усного монологічного мовлення:

- складання текстів за серією малюнків – 15 уроків (1,5%);
- переказ прочитаного тексту за серією ілюстрацій – 14 (1,4%);
- колективне складання казок за опорними словами та ситуацією – 13 (1,3%);
- порівняльний опис предметів – 12 уроків (1,2%);
- складання текстів-міркувань за початком – 9 уроків (0,9%).

Уроків цілеспрямованих на розвиток діалогічного мовлення (усного чи писемного) заплановано не було. Це переконує нас у тому, що з появою писемного мовлення учителі не займаються цілеспрямовано розвитком усного мовлення загалом та діалогічного зокрема.

Кількісні та відсоткові дані щодо розвитку різних видів мовлення під час уроків з розвитку зв’язного мовлення у першому класі наводимо в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Кількість уроків розвитку мовлення у першому класі

Загальна кількість уроків	Усне мовлення		Писемне мовлення	
	Монологічне	Діалогічне	Монологічне	Діалогічне
1746 уроків	836 ур. – 47,9%	3 ур. – 0,20%	907 ур. – 51,9%	-

Результати, наведені в таблиці, свідчать про недостатню увагу вчителів до розвитку усного мовлення загалом та діалогічного мовлення, зокрема у першому класі. Тільки 3 уроки, що складає 0,20% від загальної кількості

уроків розвитку зв'язного мовлення, було заплановано як уроки розвитку усного діалогічного мовлення, натомість уроків, присвячених розвитку усного монологічного мовлення, було 836 – це становить 47,9%. Щодо розвитку писемного мовлення у першому класі, то уроків з розвитку діалогічного мовлення не було заплановано зовсім, хоча завдання з розвитку писемного монологічного мовлення ставилося на 907 уроках (51,9%). Кількість уроків з розвитку діалогічного мовлення у першому класі не може задовольнити вимогам Державного стандарту початкової загальної школи та Програми з української мови щодо реалізації основної мети курсу української мови, а саме: забезпечення розвитку, вдосконалення вмінь і навичок усного мовлення.

Наступним завданням було відвідування уроків з навчання грамоти, української мови, читання та їх аналіз з метою визначення місця розвитку зв'язного діалогічного мовлення та використання з цією метою текстів різних жанрів.

Було відвідано, запротокольовано та проаналізовано 80 уроків у першому класі різних шкіл Миколаївської та Херсонської областей: 25 уроків навчання грамоти, 25 уроків української мови та 30 уроків читання у післябукварному періоді. Для аналізу відвіданих уроків була розроблена схема. Уроки записувалися на магнітофонну плівку, а потім повністю, докладно переносилися у протокол за схемою (див. додаток Б).

Аналіз відвіданих уроків засвідчив, що вчителі здебільшого не ставлять мету щодо розвитку зв'язного діалогічного мовлення. Так, тільки на п'яти уроках навчання грамоти (20%), трьох уроках (12%) мови та семи уроках (23%) читання вчителями на початку уроку перед дітьми була поставлена мета розвитку діалогічного мовлення. Наприклад: «Сьогодні ми будемо вчитися ставити запитання до співрозмовника» (урок навчання грамоти, м. Вознесенськ Миколаївської області, ЗОШ №3, учитель Мельник Т.), «Сьогодні ми дізнаємося, чи важлива інтонація, з якою ми розмовляємо з людьми» (урок навчання грамоти, Троїцько-Сафонівська ЗОШ,

Казанківського району, Миколаївської області, учитель Варламова Г.) Тобто тільки на п'ятнадцяти уроках (18,7%) з восьмидесяти перед дітьми була висунута мета розвитку саме діалогічного мовлення. Зазначимо, аналіз поурочних планів засвідчив, що мета розвитку діалогічного мовлення була поставлена у двадцяти чотирьох планах (30%). Це означає, що вчителі відводять розвитку зв'язного діалогічного мовлення підпорядковане місце, не визначають його як основну мету уроку. До того ж найчастіше (77 – 96%) ця мета ставилася перед дітьми формально і звучала: “Будемо розвивати діалогічне мовлення”, без вказівки на розвиток конкретних видів умінь. Тільки у трьох випадках (3,7%) учителями була поставлена конкретна мета: “Сьогодні ми будемо вчитися застосовувати різноманітні формули привітання і прощання” (урок навчання грамоти, Миколаївська ЗОШ №55, учитель Федькова Л.), “Сьогодні ми будемо вчитися змінювати діалог у залежності від умов” (урок читання, Миколаївська ЗОШ I ступеня №59, учитель Аладова Г.), “Сьогодні ми будемо вчитися ставити запитання” (урок навчання грамоти, Миколаївська ЗОШ №55, учитель Апостолова Т.)

Не краще становище із аргументацією мети на уроці. Тільки на чотирьох уроках (два уроки навчання грамоти та два уроки читання), що становило 5% від загальної кількості уроків, мета розвитку діалогічного мовлення була аргументована або діяльність дітей була вмотивована. Так, учителька Апостолова Т. (ЗОШ №55, м. Миколаїв) на уроці навчання грамоти мету навчання формулювати запитання аргументувала таким чином: “Щоб вміти дізнатися про все, що нам треба”. Учителька Аладова Г. (урок читання, Миколаївська ЗОШ №59) мету навчання змінювати діалог – аргументувала таким чином: “Щоб вміти підтримувати розмову в будь якій ситуації”. Але навіть за умови спроби мотивації діяльності дітей, аргументація мети навчання часто була неадекватною. Так, на уроці читання вчителька Маталашнюк С. (Миколаївська область, Доманівська ЗОШ №2) аргументує мету розвитку діалогічного мовлення: “Щоб вміти виразно читати діалоги з казок.”.

Спостереження засвідчили, що не завжди поставлена перед дітьми мета розвитку зв'язного діалогічного мовлення реалізувалася на уроці. Так, серед п'ятнадцяти уроків, на яких була сформульована мета розвитку діалогічного мовлення, тільки на десяти з них вона реалізовувалась у різних формах. Спостерігалися випадки, коли на початку уроку мета розвитку діалогічного мовлення загалом або окремих умінь діалогізування зокрема поставлена не була, хоча робота з розвитку діалогічних навичок проводилася на уроці. Протоколи свідчать, що на двадцяти дев'яти уроках, що становить 36% від загальної кількості відвіданих, спостерігалась робота, яка певним чином впливала на розвиток діалогічного мовлення. Найчастіше така робота проводилася на уроках читання 43,5% (13 уроків), уроків навчання грамоти з відповідними завданнями було дев'ять (36%), найменше уваги розвитку діалогічного мовлення приділялося на уроках мови 28% (7 уроків).

Нас цікавило, які саме методи, прийоми та вправи використовували вчителі на уроках з метою розвитку зв'язного діалогічного мовлення. Спостереження засвідчили, що, з погляду на організацію навчального процесу, найчастіше з метою розвитку діалогічного мовлення використовувався метод бесіди вчителя з учнями. У переважній більшості учні відповідали на запитання учителя, тільки на двох уроках (2,5%) учитель пропонував учням у бесіді звертатись із запитаннями до нього та на трьох уроках (3,75%) учитель організував бесіду між учнями. За джерелом знань, найчастіше з метою розвитку діалогічного мовлення на уроках використовувалися словесні методи та практичні роботи. Наочність використовувалася здебільшого як основа для створення ситуації спілкування. Щодо використання прийомів розвитку діалогічного мовлення на уроках можна стверджувати, що саме в ігровій формі проводилася більшість вправ. Найбільшу частку серед них склали: розігрування діалогів із казок, читання текстів діалогічної конструкції за особами, поширення речень тощо.

Було вивчено також використання учителями текстів різних жанрів, а саме: казок, оповідань та віршів з метою розвитку зв'язного діалогічного мовлення. Аналіз уроків засвідчив, що найчастіше основою навчання діалогу виступає саме текст. Якщо враховувати тільки ті уроки, на яких відбувався розвиток зв'язного діалогічного мовлення, то літературний текст був підґрунтям для 86% уроків. Але найчастіше це текст, запропонований підручником. Тільки на двох уроках навчання грамоти (8%) учителі використовували додаткові віршики-діалоги для заучування напам'ять та драматизації. Загалом літературні тексти для розвитку діалогічного мовлення були використані на двадцяти п'яти уроках, що складає 31,2% від загальної кількості уроків. Зокрема, на п'яти уроках навчання грамоти (20%), семи уроках мови (28%) та тринадцяти уроках читання (43,3%).

Загальний стан розвитку зв'язного діалогічного мовлення на різних уроках у першому класі відображено в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5.

Стан розвитку діалогічного мовлення на уроках у першому класі

Завдання	Навчання грамоти	Українська мова	Читання	Усього
Кількість відвіданих уроків	25 уроків	25 уроків	30 уроків	80 уроків
Визначення цілей	5 – 20%	3 – 12%	7 – 23%	15 – 18,7%
Мотивація	2 – 8%	-	2 – 6,6%	4 – 5%
Робота на уроці	9 – 36%	7 – 28%	13 – 43,3%	29 – 36,2%
Використання текстів:	5 – 20%	7 – 28%	13 – 43,3%	25 – 31,2%
а) казки	3 – 12%	3 – 12%	7 – 23%	13 – 16,2%
б) оповідання	-	3 – 12%	4 – 13,3%	7 – 8,7%
в) вірші	2 – 8%	1 – 4%	2 – 6,6%	5 – 6,2%

Як засвідчує таблиця, учителі не приділяють достатньої уваги розвитку зв'язного діалогічного мовлення на уроках у першому класі. Так, серед 80-ти

уроків тільки на п'ятнадцяти, що становить 18,7% від загальної кількості однією з основних цілей було поставлено завдання розвитку зв'язного діалогічного мовлення, а саме: на читанні це відбувалося на 23% уроків, усього на 3 уроках (12%) рідної мови та на чверті уроків навчання грамоти.

Мотивація діяльності дітей на уроці – одна з основних вимог сучасного уроку мови. Мета цього етапу уроку – сфокусувати увагу на проблемі й викликати інтерес до навчання. Учень повинен усвідомлювати, що і для чого він робитиме на уроці. На жаль, тільки на чотирьох уроках мови (2 уроки навчання грамоти та 2 уроки читання), що становить 5 % від загальної кількості уроків була вмотивована робота з розвитку зв'язного діалогічного мовлення.

Не приділяється розвитку зв'язного діалогічного мовлення достатньої уваги під час уроку. Тільки на 9-ти уроках (36%) навчання грамоти, 7-ми уроках (28%) рідної мови та 13-ти уроках (43,5%) читання була організована цілеспрямована робота з розвитку діалогічного мовлення першокласників. Серед загальної кількості відвіданих уроків це склало 36,2% (29 уроків).

Текст – один із основних засобів розвитку зв'язного мовлення дітей. На жаль, на уроках мови в першому класі для розвитку діалогічного мовлення тексту відведено підпорядковане місце. Так, тільки на п'яти уроках (20%) навчання грамоти вчителі використовували тексти як засіб розвитку діалогічного мовлення, а саме: 3 казки (12%) та 2 вірші (8%). Жодного разу не були використані оповідання. На уроках української мови з метою розвитку зв'язного діалогічного мовлення було використано по три казки та оповідання, та тільки один вірш, що становить 4% від загальної кількості уроків рідної мови. Дещо кращі умови для розвитку зв'язного діалогічного мовлення на основі тексту були створені під час уроків читання у післябукварний період. Так, серед 30-ти відвіданих уроків, на семи уроках з цією метою використовувалася казка (23%), на чотирьох уроках – оповідання (13,3%), на двох уроках – вірші (6,6%). З усіх відвіданих уроків на 25, що

становить 31,2%, учителі використовували різноманітні тексти з метою розвитку зв'язного діалогічного мовлення.

Одержані результати не можуть задовольнити вимоги Державного стандарту початкової загальної середньої освіти з розвитку комунікативних здібностей дітей загалом та зв'язного діалогічного мовлення зокрема.

Наступним завданням пошуково-розвідувального етапу експерименту стало анкетування вчителів початкової школи, яким було охоплено 230 педагогів Миколаївської, Херсонської, Одеської областей. Нами була розроблена анкета (див. текст анкети в додатку В). Проаналізуємо результати анкетування учителів.

Відповіді на перше запитання “Що таке зв'язне мовлення?” засвідчили, що найбільш повними були визначення “зв'язне мовлення – це мовлення, яке необхідне для спілкування, передавання думок, знань, почуттів, яке підпорядковане всім законам мови, має тему, є закінченим, самостійним висловлюванням” – 4%. Найчастіше (31% учителів) під зв'язним мовленням розуміють “уміння зв'язно висловлювати свої думки в певній послідовності”; “уміння зв'язно, лаконічно, точно передати почуте, побачене, висловити свою думку, описати свої враження, події, вміння спілкуватися” – 17%; “уміння висловлювати свою думку не окремими словами, а зв'язним текстом” – 11%; “здатність послідовно, грамотно, красиво говорити” – 7%; “уміння правильно подавати інформацію” – 6%; “вміння грамотно висловлювати власну думку, дотримуючись послідовності у висловлюваннях, закінченості думки” – 4%; “чітке, вміле висловлювання своїх думок з дотриманням усіх мовно-етичних вимог” – 5%; “вміння будувати зв'язні розповіді за темою, за планом” – 4%; 11% учителів неправильно визначили поняття зв'язного мовлення як “великий словниковий запас”, “правильно побудовані речення”, “вміння мислити”, “вміння сприймати інформацію” тощо.

Щодо визначення вимог до зв'язного мовлення дітей, найчастіше в анкетах учителів було зазначено: правильність, точність, логічність – 95%;

“ясність” – у 70% анкет; вимогу змістовності зазначали 62% учителів; у 46% анкет зустрічається вимога багатства мовлення. Тільки у семи анкетах (3%) учителі підкреслили необхідність виразності мовлення, у двох (0,86%) була висунута вимога відповідності мовлення темі висловлювання, в анкеті однієї вчительки (0,4%) була зазначена вимога щодо змістової завершеності зв’язного висловлювання. У жодній анкеті не було зазначено вимоги виразності та комунікативної спрямованості зв’язного мовлення.

Щодо повноти відповідей, то жоден учитель не назвав усі вимоги до якості зв’язного мовлення (змістовність, логічність, точність, багатство, ясність, виразність, правильність, відповідність темі висловлювання, змістова завершеність, комунікативна спрямованість мовлення). У 0,4% анкет було визначено по вісім критеріїв, 2% учителів назвали сім вимог до зв’язного мовлення, 26% – шість, 69% учителів визначили п’ять вимог до зв’язного мовлення, 2,6% - тільки чотири.

До одиниць зв’язного мовлення вчителі відносять розповідь, твір, переказ – 70% реципієнтів; 10% учителів додають поширену усну відповідь; 5% – повідомлення. У 10% анкет одиницею зв’язного мовлення визначено будь-який зв’язний текст чи вислів. 5% учителів одиницею зв’язного мовлення вважають речення чи слово, без особливого пояснення. Таку відповідь ми вважали помилковою.

Друге запитання вимагало назвати види зв’язного мовлення. Більшість реципієнтів (42%) до видів зв’язного мовлення віднесли діалог і монолог, 24% опитаних – усне й писемне мовлення, 3% учителів як окремий вид мовлення визначають внутрішнє мовлення. Жоден учитель не згадав ситуативне та контекстне мовлення. 31% учителів не дали відповіді взагалі. Повної характеристики видів зв’язного мовлення в анкетах не було. 69% реципієнтів частково правильно назвали види мовлення. 31% учителів до видів зв’язного мовлення віднесли типи висловлювання: “це розповідь, опис, переказ”, “аудіювання, говоріння, читання та письмо”, “переказ, твір”, “бесіда” тощо.

На наступне запитання “Що таке діалог?” були одержані такі відповіді: “діалог – це розмова (спілкування) двох чи більше людей” – 54% учителів; “розмова, усне мовлення” – 12%; “це бесіда вчителя і дітей” – 18% опитаних; “це відповіді на запитання” – 9% учителів; “це вміння спілкуватися, підтримувати бесіду” – 4%; “вміння спілкуватися за допомогою усного мовлення” – 2% вчителів. 1% учителів діалогічне мовлення визначали як “спосіб спілкування”, “усне мовлення”.

На наступне запитання “Яка структурна одиниця діалогічного мовлення?” правильно (“репліка”) відповіли 27% реципієнтів. В інших відповідях структурною одиницею діалогу вчителі називали: “речення” – 25%; “запитання – відповідь” – 24% опитаних; “фраза”, “висловлювання” – 3%; “пряма мова” – 2% учителів; “слово” та “співрозмовники” – по 1% відповідно. 17% опитаних не відповіли на це запитання.

На запитання “Що, на Вашу думку, є одиницею навчання діалогічного мовлення?” жоден з опитуваних не зміг назвати діалогічну єдність як одиницю навчання діалогічного мовлення. 76% взагалі не дали відповіді на це запитання. Серед інших відповідей були: “культура спілкування між людьми” (5%), “спілкування з учнем” (4%), “опорні слова” (2%), “речення” (7%), “висловлювання” (6%).

Наступне запитання вимагало відповіді, на яких уроках та в яких класах учителі розвивають зв’язне діалогічне мовлення. Усі опитувані (100%) відповіли, що розвивають діалогічне мовлення з першого класу протягом усього періоду навчання у початковій школі. Щодо уроків, на яких учителі розвивають діалогічне мовлення, то результати анкетування вміщено в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6.

Дисципліни, під час яких учителі розвивають зв’язне діалогічне мовлення

Дисципліни	Кількість учителів (%)
------------	------------------------

1. На всіх уроках	23%
2. Мова і читання	41%
3. Мова, читання, природознавство	22%
4. Мова, читання, праця, образотворче мистецтво	13%
5. Мова, читання, навчання грамоти	0,8%
6. Мова, читання, розвиток мовлення	0,2%

Як бачимо, найчастіше (41%) розвиток зв'язного діалогічного мовлення відбувається, за відповідями вчителів, на уроках мови і читання; 22% вчителів додають уроки природознавства; 13% учителів розвивають діалогічне мовлення, окрім уроків мови і читання, на уроках праці та образотворчого мистецтва. На жаль, тільки два вчителі (0,8%) у переліку уроків зазначили уроки навчання грамоти та один учитель – уроки розвитку мовлення. 23% учителів вказали, що розвивають діалогічне мовлення на всіх уроках.

Наступне запитання вимагало назвати, які методи й прийоми використовують учителі для розвитку зв'язного діалогічного мовлення. Зазвичай учителі називали декілька методів. З'ясувалося, що серед методів найчастіше вчителі використовують роботу в парах – 36% опитаних, бесіду – 31%, народні, сюжетно-рольові та дидактичні ігри – 27%, інсценізацію та драматизацію казок – 24% учителів, розігрування життєвих ситуацій – 13%. Щодо прийомів було отримано такі відповіді: “читання діалогів в особах” – 42% опитаних; “створення діалогів за сюжетними малюнками” – 35%, “навчання дітей ставити запитання” – 21% учителів, “використання мовних ігор” – 18% реципієнтів, “створення діалогів за зразком” – 9% учителів, “створення діалогів за ситуацією” – 9%, “відтворення телефонної розмови за заданою темою” – 9%, “складання власних діалогів за прочитаним текстом” – 2%. Серед опитаних учителів 7% не дали відповіді на це запитання, а 12% – до прийомів розвитку діалогічного мовлення віднесли переказ, заучування напам'ять та декламація віршів, складання казок і оповідань, інші прийоми

розвитку монологічного мовлення. Достатньо повно на сьоме запитання дали відповідь 14% учителів.

На запитання: “Чи використовуєте Ви художні тексти для розвитку зв’язного діалогічного мовлення?” 99% учителів дали стверджувальну відповідь. Тільки двоє з опитаних (1%) зазначили, що з метою розвитку зв’язного діалогічного мовлення використовують не художній текст, а життєві ситуації, наприклад, “У магазині”, “У бібліотеці” тощо.

Останнє запитання передбачало відповісти, тексти яких саме жанрів використовують учителі для розвитку зв’язного діалогічного мовлення. У відповідях найчастіше зустрічалися казки – 91% учителів, оповідання – 73% опитаних, тексти народних ігор – 12%, гумористичні вірші – 6%, байки – 5% учителів, п’єси – 1%.

Запитання анкети умовно можна поділити на запитання, пов’язані із теорією розвитку зв’язного мовлення та на запитання практичного спрямування, що вимагали пояснення, як саме вчителі розвивають зв’язне мовлення на уроках у початкових класах. Як з’ясувалося, рівень теоретичних знань щодо обізнаності із проблемою зв’язного мовлення учителів початкової школи дуже низький. Тільки 4% учителів змогли правильно і повно дати визначення зв’язного мовлення. Всі інші зробили це частково правильно (85%) або неправильно (11%). Жоден з учителів не зміг правильно і повно назвати вимоги та одиниці зв’язного мовлення, а 5% учителів загалом не розуміють що таке одиниці, тобто продукт, результат мовленнєвої діяльності. Частково правильно змогли визначити одиниці зв’язного мовлення 95% учителів. Тільки 69% опитаних частково правильно назвали види мовлення, 31% до видів мовлення віднесли види мовленнєвої діяльності, види чи жанри текстів тощо. У жодній анкеті не було повного аналізу видів мовлення. Правильне та частково правильне визначення діалогу знаходимо у 99% анкет, але двоє вчителів (1%) не змогли дати визначення діалогу. Правильно визначити структурну одиницю діалогічного мовлення

змогли тільки 27% реципієнтів. А одиницю навчання діалогічного мовлення – діалогічну єдність, не назвав жоден з учителів.

Отже, відповіді вчителів на запитання анкети показали, що рівень як теоретичних знань, так і практичних навичок здійснення розвитку мовлення загалом та зв'язного діалогічного мовлення зокрема не відповідає сучасним вимогам.

Висновки з першого розділу.

Зв'язне мовлення як багатоаспектне та багатофункціональне педагогічне явище виступає об'єктом активного вивчення в різних напрямках.

Так, лінгвістичний аспект проблеми передбачає розуміння продукту або результату діяльності, яким є текст, – зв'язне висловлювання.

У психології об'єктом теоретичного аналізу виступає зв'язне мовлення як процес, що розкриває закономірності породження та сприйняття висловлювань з точки зору мовленнєвої діяльності. З іншого боку, мовлення є найважливішим засобом комунікації, засобом пізнання впливу на особистість шляхом спілкування.

Дидактичний аспект розвитку зв'язного мовлення розкриває загальні тенденції розвитку особистості з розвитком зв'язного мовлення.

Зв'язне мовлення – це самостійний вислів, що не вимагає спонукання ззовні. Воно змістове, логічне, послідовне, достатньо зрозуміле саме по собі та не потребує додаткових запитань і уточнень. Це таке мовлення, у якому думки викладаються точно й у повному обсязі, тобто і основні думки і деталі розкриваються правильно, послідовно, зв'язно, без протиріч та логічних помилок. До основних комунікативних ознак зв'язного мовлення відносимо точність, доречність, багатство, виразність, нормативність, адекватність, естетичність, поліфункціональність. Зв'язне мовлення органічно поєднане із процесом спілкування, є одним із важливих факторів соціального розвитку людини.

Спілкування розглядають як полікомпонентний утвір, який охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: комунікацію (обмін

інформацією), інтеракцію (зв'язки і впливи учасників), перцепцію (сприйняття органами чуття). Особливою та головною характеристикою спілкування як специфічного виду діяльності є те, що через нього людина будує свої взаємини з іншими людьми. Тобто спілкування виступає як умова соціалізації особистості.

Спілкування – це комунікативний процес, у якому основного значення набуває його діалогічний характер, що передбачає взаємодію, взаєморозуміння, взаємовідносини між двома чи кількома суб'єктами. Спілкування супроводжує всі види діяльності людини.

Мовленнєва діяльність загалом та навчально-мовленнєва зокрема неможливі без мотиву мовлення. Для молодших школярів мотиви можуть бути вже в самому процесі діяльності.

Діалог – це найвища форма мовленнєвого спілкування. Діалог відбувається в процесі спілкування, при цьому людина самовизначається, виявляє свої індивідуальні особливості. За формою взаємодії можна судити про комунікативні вміння, риси характеру людини; за специфікою організації мовлення – про загальну культуру та грамотність. Навіть процес навчання на комунікативно-діяльнісній основі передбачає його побудову як моделі процесу спілкування.

Якщо основна мета навчання української мови – формувати комунікативне мовлення то реалізувати її можна тільки розвиваючи вміння спілкуватися українською мовою, тобто вміння діалогічного мовлення.

Діалог – безпосередньо звернений до слухачів, а тому не піддається попередній обробці. Учені по-різному визначають функції діалогічного мовлення, структурну одиницю мовленнєвого спілкування, типи взаємозв'язку реплік у діалозі, характерні риси діалогу.

Зв'язним діалогічним мовленням ми вважаємо безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами, структурною одиницею якого є діалогічна єдність, що об'єднує відносно автономні пари реплік, у середині яких є особливо тісний змістовний зв'язок за допомогою

діалогічних знаків. Діалогічні знаки – це опорні слова попередньої репліки у діалогічній єдності, що несуть основне змістове навантаження висловлювання.

Одним з основних засобів розвитку зв'язного мовлення є літературний текст. Текст як лінгвістичне явище характеризується такими ознаками: зв'язністю, цілісністю, інтенційністю (авторською метою), інформативністю, ситуативністю (зв'язністю з контекстом), членованістю (наявністю смислових частин), інтегративністю (єдністю цих частин), модальністю (особистісним ставленням), розгорнутістю, послідовністю, динамізмом зображуваного тощо.

Текст як явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, який виконує різноманітні функції. Текст – результат спілкування, його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура в яку втілюється “живий” дискурс (мовленнєвий потік) після свого завершення. У такому розумінні текст постає як “вичерпаний”, “зупинений” дискурс. У процесі розвитку зв'язного мовлення засобами художніх текстів різних жанрів практично відбувається зворотній процес, тобто перетворення адресатом тексту на дискурс.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей досліджувалася протягом всієї історії педагогіки. Цим проблемам присвячена низка дисертаційних досліджень, у яких вивчалися проблеми розвитку діалогічного мовлення іноземною мовою, зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Особливого значення набуває аналіз дисертаційних досліджень щодо розвитку зв'язного мовлення учнів загальноосвітньої та зокрема початкової школи. Він засвідчив, що ґрунтовних досліджень щодо використання художніх текстів різних жанрів з метою розвитку діалогічного мовлення у першому класі загальноосвітньої школи немає.

Вивчення реального стану розвитку діалогічного мовлення в практиці сучасної школи дозволило виявити низку труднощів. З-поміж них:

- наявність розриву між вимогами щодо розвитку діалогічного мовлення Державного стандарту початкової загальної освіти та Програм для середньої загальноосвітньої школи (1 – 4-ті класи);
- недостатня кількість вправ і завдань, що містяться в підручниках для 1-го класу щодо розвитку діалогічного мовлення засобами художніх текстів різних жанрів;
- відсутність систематичної, цілеспрямованої роботи на уроках у 1-му класі щодо розвитку діалогічного мовлення;
- теоретична та методична непідготовленість вчителів до розвитку діалогічного мовлення засобами текстів казок, оповідань, віршів у 1 класі.

Основною причиною такого стану вважаємо відсутність методики розвитку діалогічного мовлення рідною мовою у 1-му класі, недостатнє забезпечення вчителів необхідними методичними посібниками з означеної проблеми, відсутність навчальних посібників з достатньою кількістю текстів різних жанрів для розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ

2.1. Характеристика рівнів розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників

Завданнями констатувального експерименту виступило з'ясування рівня розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників за змістом художніх текстів різних жанрів.

У констатувальному експерименті взяли участь 486 (243 – ЕГ; 243 – КГ) учнів перших класів Херсонського навчально-виховного комплексу – загальноосвітньої школи I – III ступенів № 9 Херсонської ради, Миколаївської спеціалізованої школи I ступеня № 59 з поглибленим вивченням іноземної мови з 1 класу Миколаївської міської ради, Миколаївської загальноосвітньої школи I – III ступенів №7 Миколаївської міської ради, Первомайської загальноосвітньої школи I ступеня № 11 Первомайської міської ради Миколаївської області, Ізмаїльської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 10 Ізмаїльської міської ради Одеської області.

Констатувальні зрізи проводилися на початку 2005 - 2006 навчального року (вересень – жовтень) та в кінці року (квітень – травень). Дослідження проводились у фронтально–індивідуальному режимі. Невеликій групі дітей (5 – 6 осіб) читався художній текст. Надалі робота проводилась індивідуально з кожною дитиною. Або в разі необхідності діти обирали собі пару з групи за бажанням. У цьому випадку кожна дитина з пари оцінювалась окремо. Після створення діалогу їм пропонувалося помінятися ролями. Відповіді дітей записувалися на магнітофонну плівку, з аудіозапису переносилися у протоколи, що аналізувались. У результаті було отримано 8748 протоколів.

Перш ніж розпочати констатувальний зріз експерименту, ми визначили критерії та показники розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів. Опишемо їх.

Перший критерій – ініціативність спілкування з показниками:

а) уміння започатковувати діалог, використовуючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, запитання, спонукання) з художнього тексту;

б) уміння підтримувати розмову, додавати до репліки співрозмовника реактивно-ініціативну репліку зі змісту художнього тексту;

в) уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог.

Другий критерій – репродуктивно – творче діалогізування з показниками:

а) вміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту, так і свої власні (імпровізовані);

б) уміння продукувати діалогічні єдності різних видів;

в) уміння продукувати власні діалоги різних функціональних типів за змістом текстів різних художніх жанрів.

Третій критерій – мовленнєво-змістовий з показниками:

а) емоційна забарвленість діалогу (використання відповідної інтонації – слів подиву, радості, недовіри тощо) та позамовних засобів (міміка, жести);

б) типи, види та кількість реплік;

в) кількість діалогічних єдностей.

До кожного критерію і показника було розроблено низку експериментальних завдань на основі художніх текстів різних жанрів, а саме: казки, вірша, оповідання. Опишемо їх.

Критерій: ініціативність спілкування

Показник: уміння започатковувати діалог відповідною ініціативною реплікою з почутого художнього тексту

Завдання 1. Вживання ініціативної репліки на основі казки.

Мета: Визначити вміння дітей починати діалог відповідною ініціативною реплікою із запропонованої народної казки.

Матеріал: Українська народна казка “Два люстерка” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Групі дітей (5 осіб) пропонується прослухати магнітофонний запис казки. Перед кожною дитиною лежать паперові площинні іграшки дієвих осіб цієї та інших казок. Запис казки прослуховується двічі.

Завдання перед першим прослуховуванням: Вибрати з іграшок дієвих осіб прослуханої казки.

Завдання перед другим прослуховуванням: З дієвих осіб казки “Два люстерка” вибрати ті, слова яких дитина могла б озвучити.

Завдання після другого прослуховування: Тримавши вибрану іграшку в руках, звернутися від її імені до експериментатора зі словами, з якими ці герої звертались у казці.

Відповіді дітей індивідуально прослуховувалися та записувалися на магнітофонну плівку експериментатором та асистентами.

Завдання 2. Вживання ініціативної репліки на основі вірша.

Мета: Визначити вміння дітей починати діалог відповідною ініціативною реплікою із запропонованого вірша.

Матеріал: В. Багірова “Мій дідусь” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Кожній дитині двічі читається вірш.

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухати вірш, визначити дієвих осіб.

Завдання перед другим прослуховуванням: Запам’ятати, з якими пропозиціями звертається онука до дідуся.

Завдання після другого прослуховування: Звернутися від імені онуки до дідуся (експериментатор).

Завдання 3. Вживання ініціативної репліки на основі прослуханого оповідання.

Мета: Визначити вміння дітей починати діалог відповідною ініціативною реплікою із запропонованого оповідання.

Матеріал: В. Осєєва “Сині листочки” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Групі дітей (5 осіб) пропонується двічі прослухати магнітофонний запис оповідання.

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухати оповідання, визначити дійєвих осіб.

Завдання перед другим прослуховуванням: Визначити, між ким відбуваються діалоги в оповіданні.

Завдання після другого прослуховування: Озвучити репліки, з якими Оленка зверталася до Каті або (за вибором дитини) вчитель звертався до Оленки.

Відповіді дітей індивідуально прослуховувалися та записувалися на магнітофонну плівку.

За означеним показником з’ясовувалось уміння першокласників починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку з художнього тексту: казки, вірша, оповідання. Критеріями оцінювання ступеня сформованості вміння починати діалог виступили:

Для високого ступеня (5 балів): вміння в усіх випадках швидко починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку з тексту художнього твору.

Для достатнього ступеня (4 бали): вміння практично в кожному випадку швидко знаходити необхідну репліку для початку діалогу. Але діти мали проблеми з озвученням цієї репліки, тобто починали спочатку описувати мовленнєву ситуацію або, не відступаючи від теми тексту, починали діалог реплікою, якої в тексті не було.

Для задовільного ступеня (3 бали): діти знаходили відповідну ініціативну репліку не в кожному тексті, вагались у виборі ролі, яку треба грати, у репліках були мовленнєві помилки, цим дітям було важко розпочинати діалог без підказки вчителя.

Для низького ступеня (2 бали): діти не могли вибрати роль без допомоги вчителя, вибирали для початку розмови не ініціативну репліку.

У стані формування (1 бал): діти не розуміли, що треба було говорити, відмовлялися виконувати якусь роль.

Кількісні дані щодо вміння першокласників починати діалог з відповідною ініціативною реплікою з художнього тексту (казки, вірша, оповідання) подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Ступені сформованості вміння починати діалог (%)

Група	Ступені (%)				
	Високий (5 б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	5	13,3	36,7	38,4	6,6
КГ	6,7	13,3	40	35	5

Як засвідчує таблиця, першокласників з високим ступенем вміння починати діалог, вживаючи ініціативну репліку з художнього тексту в експериментальних групах виявлено 5%, а в контрольних – 6,7%. По 13,3% експериментальних та контрольних груп володіють цим вмінням на достатньому ступені. 36,7% експериментальних та 40% дітей контрольних груп володіють вмінням починати діалог реплікою з художнього тексту на задовільному ступені. Низький ступінь володіння вмінням починати діалог засвідчили 38,4% учнів експериментальних та 35% першокласників контрольних груп. Діти цієї групи не могли вибрати роль без допомоги вчителя, вибирали для початку розмови не ініціативну репліку. Наведемо приклади відповідей дітей за казкою “Два люстерка” Інна Ч. (ЕГ) – Черемха: “Я така красива!”, оповідання В. Осєєвої “Сині листочки” Настя Л. (КГ):

Настя Л.: “У Оленки не було зеленого олівця.”

Вчитель: “Так що треба зробити, щоб олівець був?”

Настя Л.: “Сказати: “Будь ласка.”

Вміння починати діалог у стані формування було зафіксоване у 6,6% дітей експериментальної та 5% контрольної групи. Ці діти не розуміли, що

треба було говорити, відмовлялися виконувати якусь роль. Наприклад, Алла Ц. (КГ): “Не хочу. Мені це не подобається”.

Василь С. (ЕГ): Я не знаю, що говорити.

Вчитель: Чи були розмови між героями оповідання?

Василь С.: Так.

Вчитель: Чиї слова ти пам’ятаєш?

Василь С.: Не пам’ятаю.

Показник: уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки реактивно-ініціативну репліку зі змісту художнього тексту

Завдання 4. Підтримка розмови реактивно-ініціативною реплікою на основі казки.

Мета: Визначити вміння дітей підтримувати розмову, додаючи до репліки співрозмовника реактивно-ініціативну репліку із змісту прослуханої казки.

Матеріал: Литовська народна казка “Чому кіт умивається після сніданку” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Кожній дитині пропонується двічі прослухати магнітофонний запис казки.

Завдання перед першим прослуховуванням: Прослухайте казку, визначте дійсних осіб.

Завдання перед другим прослуховуванням: Запам’ятайте розмову між дієвими особами, підготуйтеся розіграти казку, виконуючи роль Горобця.

Завдання після другого прослуховування: Одягнувши іграшки пальчикового театру, розіграти казку “Чому кіт умивається після сніданку”. Експериментатор виконує роль Кота, а дитина – роль Горобця.

Діалоги записувалися на магнітофонну плівку.

Завдання 5. Підтримка розмови реактивно-ініціативною реплікою на основі вірша.

Мета: Визначити вміння дітей підтримувати розмову, додаючи до репліки ініціативну репліку зі змісту прослуханого вірша.

Матеріал: Б. Лепкий “Пташка” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Кожній дитині двічі читається вірш.

Завдання перед першим прослуховуванням: Визначити, між ким відбувається розмова у вірші.

Завдання перед другим прослуховуванням: Вибрати роль, яку б дитина хотіла зіграти.

Завдання після другого прослуховування: Розіграти діалог з експериментатором (діалог розпочинає вчитель).

Завдання 6. Підтримка розмови реактивно-ініціативною реплікою на основі почутого оповідання.

Мета: Визначити вміння дітей підтримувати розмову, додаючи до репліки ініціативну репліку із змісту прослуханого оповідання.

Матеріал: О.Буцень “Горобчик” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Групі дітей пропонується двічі прослухати магнітофонний запис оповідання.

Завдання перед першим прослуховуванням: Прослухати оповідання, визначити дієвих осіб.

Завдання перед другим прослуховуванням: Визначити, між ким відбуваються діалоги. Завдання після другого прослуховування: Розіграти з експериментатором діалоги між сестрами або між мамою та дівчинкою (за вибором дитини). Діалог розпочинає експериментатор.

За означеним показником з’ясувалось уміння першокласників підтримувати розмову, додаючи до репліки відповідну ініціативну репліку з змісту художнього тексту: казки, вірша, оповідання. Показниками сформованості цього вміння стали:

Високий ступінь (5 балів): Дитина у всіх випадках вміє швидко знайти відповідну реактивно-ініціативну репліку з тексту прослуханого художнього твору, швидко включається в діалог.

Достатній ступінь (4 бали): Дитина достатньо швидко, але не в усіх випадках, знаходить ініціативну репліку для підтримки розмови, іноді спостерігається відхилення від теми.

Задовільний ступінь (3 бали): Дитина тільки в окремих випадках може знайти реактивно-ініціативну репліку для підтримки розмови, найчастіше дібрані репліки реактивні, спостерігається стійке відхилення від теми, запропонованої художнім текстом.

Низький ступінь (2 бали): Дитина відповідає на ініціативну репліку реактивною реплікою, що не передбачає продовження розмови.

У стані формування (1 бал): Дитина підтримує діалог, відповідаючи на запитання тільки “так” чи “ні”, якщо продовження діалогу вимагає поширеної відповіді, дитина говорить “не знаю” або зовсім відмовлялися говорити.

Кількісні дані щодо вміння першокласників підтримувати розмову, додаючи до репліки відповідну ініціативну репліку з змісту художнього тексту: казки, вірша, оповідання подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Ступінь вміння підтримувати розмову ініціативною реплікою (%)

Група	Ступені (%)				
	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	-	11,7	31,7	41,6	15
КГ	1,6	13,3	33,4	38,4	13,3

Як засвідчує таблиця, високого ступеня вміння підтримувати розмову, використовуючи ініціативну репліку з художнього тексту досягли дві дитини контрольної групи (1,6%), в експериментальних групах такі дітей виявлено не було. Першокласників з достатнім ступенем цього вміння виявлено 11,7% та 13,3% в експериментальній та контрольній групах відповідно. Задовільний ступінь володіння вмінням підтримувати розмову ініціативною реплікою з художнього твору показали 31,7% дітей експериментальної та 33,3% контрольної груп. Цим першокласникам тільки в окремих випадках

вдавалося знайти реактивно-ініціативну репліку для підтримки розмови, найчастіше дібрані репліки були реактивні, спостерігалось стійке відхилення від теми, запропонованої художнім текстом. Наприклад, уривок з протоколу бесіди з Наталкою Н. (КГ) за змістом оповідання О.Буценка “Горобчик”. Експериментатор та Наталка Н. домовилися, що вони грають сестричок: Маринку та Люду.

Вчитель: Дивись, дивись! У мене горобчик! (Показує іграшку в руці)

Наталка Н.: А я одного разу теж знайшла горобчика.

Вчитель: Так що ж, у нас тепер два горобчика?

Наталка Н.: Так, дай мені свого, а я тобі дам свого.

Низький ступінь володіння вмінням підтримувати розмову реактивно-ініціативною реплікою зі змісту художнього твору показали 41,6% дітей експериментальної та 38,4% контрольної груп. Ці першокласники на репліку вчителя відповідали тільки реактивною реплікою, що не передбачало продовження розмови. Наприклад, уривок з протоколу бесіди з Миколою К. (ЕГ) за змістом казки “Чому кіт умивається після сніданку”:

Вчитель (Кіт): Зараз я тебе з’їм.

Микола К. (Горобець): Ні.

Вчитель: Чому?

Микола К.: Ти брудний.

Вчитель: Так я тебе брудним з’їм.

Микола К.: Ні.

Вчитель: Чому я не можу тебе з’їсти брудним?

Микола К.: Вмийся.

У стані формування вміння підтримувати діалог реактивно-ініціативною реплікою з тексту художнього твору визначено в 15 % дітей експериментальної та 13,3% дітей контрольної груп. Діти цієї групи могли підтримувати діалог, відповідаючи на запитання тільки “так” чи “ні”, якщо продовження діалогу вимагало поширеної відповіді, діти говорили “не знаю” або зовсім відмовлялися говорити.

Показник: уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог за прослуханим художнім текстом

Завдання 7. Продовження діалогу за прослуханою казкою.

Мета: Визначити вміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог за прослуханою казкою.

Матеріал: В. Струтинський “Чому снігова баба втекла?” (додаток Г)

Процедура виконання: Дитині пропонується двічі прослухати казку.

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухати казку, визначити, між ким відбувається розмова.

Завдання перед другим прослуховуванням: Послухати казку вдруге, підготуватись озвучити слова Снігової Баби.

Завдання після другого прослуховування: Разом з експериментатором розіграти розмову між Хлівцем (експериментатор) та Сніговою Бабою (дитина), продовжити діалог якомога більшою кількістю реплік.

Завдання 8. Продовження діалогу за прослуханим віршем.

Мета: Визначити вміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог за прослуханим віршем.

Матеріал: Г. Бойко “Зламаний стілець” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Дитині пропонується двічі прослухати вірш.

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухайте вірш, визначте між ким відбуваються розмови у вірші.

Завдання перед другим прослуховуванням: Послухати вірш удруге, запам’ятайте репліки Сави.

Завдання після другого прослуховування: Разом з експериментатором розіграти розмову між сестрою (експериментатор) та Савою (дитина), продовжити діалог якомога більшою кількістю реплік.

Завдання 9. Продовження діалогу за прослуханим оповіданням.

Мета: Визначити вміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог за прослуханим оповіданням.

Матеріал: А. Давидов “Суниці в серпні” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Групі дітей пропонується двічі прослухати оповідання у звукозаписі.

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухайте оповідання А.Давидова, визначте дієвих осіб.

Завдання перед другим прослуховуванням: Послухати оповідання вдруге, запам'ятати репліки дітей.

Завдання після другого прослуховування: Разом з експериментатором розіграти розмову між Петром Івановичем (експериментатор) та Маринкою або Тарасиком (дитина), продовжити діалог якомога більшою кількістю реплік.

За означеним показником з'ясовувалося вміння стимулювати співрозмовника, продовжувати діалог за змістом художнього твору: казкою, віршем, оповіданням. Показниками сформованості вміння стимулювати співрозмовника, продовжувати діалог виступили:

Високий ступінь (5 балів): учень швидко включається в діалог, вміє самостійно продовжувати діалог, як мінімум, трьома стимулювальними та реактивно-ініціативними репліками за змістом кожного художнього твору.

Достатній ступінь (4 бали): учень швидко включається в діалог, але не в кожному випадку вміє швидко продовжувати діалог стимулювальними та реактивно-ініціативними репліками із змісту художнього твору. Іноді наявні паузи.

Задовільний ступінь (3 бали): дитина не може самостійно, без допомоги експериментатора знайти стимулювальну репліку, в тексті художнього твору. Їй вдається не стільки продовжити, скільки закінчити діалог однією реактивною реплікою.

Низький ступінь (2 бали): дитина важко відтворює діалоги з художніх творів, не може знаходити в тексті стимулювальні репліки, продовжувати діалог дитина може тільки в окремих випадках, найчастіше з допомогою учителя.

У стані формування (1 бал): дитина може тільки частково відтворювати діалог, з художнього твору відповідаючи на запитання “так” чи “ні”, вона не вміє стимулювати співрозмовника до висловлювання. Найчастіше дитина на ініціативну репліку з художнього твору відповідає: “не знаю”, “не пам’ятаю” або зовсім відмовлялася говорити.

Кількісні дані щодо визначення рівня вміння стимулювати співрозмовника, продовжувати діалог за змістом художнього твору (казкою, віршем, оповіданням) подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Ступінь вміння стимулювати співрозмовника, підтримувати розмову (%)

Група	Ступені (%)				
	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	8,3	13,3	35	33,3	10,1
КГ	11,6	10,1	36,7	30	11,6

Як бачимо з таблиці, високого ступеня вміння стимулювати співрозмовника та продовжувати діалог з почутого художнього твору досягли 8,3% дітей експериментальної та 11,6% – контрольної груп. Достатнього ступеня володіння цим вмінням досягли 13,3%, дітей експериментальної і 10,1% контрольної групи. Щодо задовільного ступеня вміння стимулювати співрозмовника та продовжувати діалог з почутого художнього твору, то в експериментальній групі було визначено 35% дітей, у контрольній – 46 дітей, що складає 36,7% від загальної кількості дітей. Цим дітям було достатньо легко відтворювати діалоги з художніх творів, але вони не могли самостійно побудувати стимулювальну репліку, їм вдалося не стільки продовжити, скільки закінчити діалог однією реплікою. Низький ступінь вміння стимулювати співрозмовника та продовжувати діалог з почутого художнього твору показали 33,3% першокласників експериментальної та 30% першокласників контрольної груп. Дітям цієї групи було важко відтворювати діалоги з художніх творів, вони довго

пригадували репліки з тексту, не могли створювати стимулювальні репліки, продовжувати діалог діти могли тільки в окремих випадках, найчастіше з допомогою вчителя. Наведемо приклади відповідей дітей низького ступеня. Уривок з протоколу бесіди з Надією Л. (ЕГ) за змістом казки В.Струтинського “Чому Снігова Баба втекла”:

Вчитель (Хлівець): Чого ви, бабусю, плачете?

Надія Л. (Снігова Баба): Від радощі.

Вчитель: Яка ж у вас радість?

Надія Л.: Весело.

Вчитель: Чому стало весело?

Надія Л.: Весна скоро.

Вчитель: Навіщо вам весна?

Надія Л.: Я розтану?

Вчитель: Невже це весело?

Надія Л.: Не знаю більше, що говорити. Я щось зовсім заплуталась.

Уривок з протоколу бесіди з Юрком К. (КГ) за текстом А.Давидова “Суниці в серпні”:

Вчитель: Дивіться, он кущі ожини!

Юра К.: (мовчання)

Вчитель: Хочеш скуштувати?

Юра К.: Так.

Вчитель: Візьми, але тільки одну.

Юра К.: (мовчання)

Вчитель: Ну що, як на смак?

Юра К.: Кисла.

Вчитель: Може наберемо для компоту?

Юра К.: Не треба.

У стані формування вміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог з тексту художнього твору визначено у 10,1% дітей експериментальної та 11,6% – контрольної груп. Діти цієї групи

могли тільки частково відтворювати діалог, з художнього твору, відповідаючи на запитання “так” чи “ні”, вони не стимулювали співрозмовника до висловлювання, найчастіше діти говорили “не знаю”, “не пам’ятаю” або зовсім відмовлялися відповідати.

Критерій: репродуктивно-творче діалогізування

Показник: Уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту, так і свої власні (імпровізовані)

Завдання 10. Реакція на репліку співрозмовника на основі казки.

Мета: Визначити вміння дітей швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки із запропонованої народної казки або власні реактивні репліки.

Матеріал: Українська народна казка “Ворона й рак” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Групі дітей пропонується двічі прослухати казку в звукозапису.

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухайте казку, визначте деових осіб, охарактеризуйте їх.

Завдання перед другим прослуховуванням: Поясніть, чому Ворона саме так реагувала на слова Рака?

Завдання після прослуховування: Разом з експериментатором зіграйте казку (Рак – експериментатор, Ворона - дитина), використовуючи репліки з тексту казки або свої репліки, за бажанням.

Завдання 11. Реакція на репліку співрозмовника на основі вірша.

Мета: Визначити вміння дітей швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки із запропонованого вірша або власні реактивні репліки.

Матеріал: М. Пригара “Сварка” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Дитині пропонується двічі послухати вірш .

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухайте вірш, запам’ятайте репліки кожної сестрички.

Завдання перед другим прослуховуванням: Підготуйтеся розіграти розмову між дівчатами.

Завдання після прослуховування: Розіграйте розмову між сестричками, користуючись репліками з вірша або за бажанням своїми.

Завдання 12. Реакція на репліку співрозмовника на основі оповідання.

Мета: Визначити вміння дітей швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки із запропонованого оповідання або власні реактивні репліки.

Матеріал: В. Сухомлинський “Ледача подушка” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Дитині пропонується двічі послухати оповідання.

Завдання перед першим прослуховуванням: Послухайте оповідання В. Сухомлинського, запам’ятайте репліки Яринки.

Завдання перед другим прослуховуванням: Підготуйтеся розіграти розмову між дідусем та Яринкою.

Завдання після прослуховування: Розіграйте розмову (експериментатор – дідусь, дитина - Яринка), користуючись репліками з оповідання або своїми (за бажанням).

За означеним показником з’ясовувались умінням швидко і доречно реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту: казки, вірша, оповідання, так і свої власні (імпровізовані) висловлювання. Показниками рівнів розвитку цього вміння виступили:

Високий ступінь (5 балів): Дитина вміє швидко і доречно реагувати на репліку співрозмовника як репліками з художнього тексту, так і власними, імпровізованими репліками різних видів (повідомлення, спонукання, запитання, узагальнення). Репліки-реакції найчастіше носять реактивно-ініціативний характер. Мовленнєві помилки відсутні. Діти означеного рівня самостійно складають діалог, виявляють активність та ініціативу.

Достатній ступінь (4 бали): Дитина в більшості випадків може швидко реагувати на висловлювання співрозмовника як власною реплікою,

так і реплікою з художнього твору. Мовленнєві помилки відсутні. Діалог дитина створює самостійно, в розмові виявляє ініціативу. Але подекуди наявні довгі паузи, трапляються незначні відхилення від теми.

Задовільний ступінь (3 бали): Дитина може реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як із художнього тексту так, подекуди власні репліки. Але побудова реплік в окремих випадках потребує корекції. У діалозі спостерігаються відхилення від теми, порушення зв'язку між репліками. Наявні не виправдано довгі паузи. В окремих випадках дитина потребує незначної допомоги вчителя. В оформленні реплік учень може припускатися окремих мовленнєвих помилок.

Низький ступінь (2 бали): Дитині складно реагувати на висловлювання співрозмовника, використовуючи репліку з художнього твору. Наявні не виправдано довгі паузи. Подекуди дитина потребує допомоги вчителя. Дитина добирає тільки одну репліку, яка має реактивний характер. Спостерігається часткове заміщення реплік жестами. Відсутня активність та ініціативність у діалозі. Побудова реплік потребує корекції.

У стані формування (1 бал): Дитина без допомоги вчителя не може реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліку з художнього твору, самостійно створює одну елементарну репліку. Діти означеного рівня пасивні, постійно потребують допомоги експериментатора.

Кількісні дані щодо розвитку вміння реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього твору, так і власні (імпровізовані) подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Ступінь розвитку вміння реагувати на репліку співрозмовника

Група	Ступені (%)				
	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	-	11,6	43,4	36,7	8,3
КГ	1,6	13,3	44	37,1	4

Як засвідчує таблиця, високий ступінь вміння реагувати на висловлювання співрозмовника має дві дитини (1,6%) з контрольної групи, в експериментальній групі таких дітей не виявлено. Достатнього ступеня досягли – 11,6% і 13,3% дітей експериментальної та контрольної групи відповідно. Задовільний ступінь засвідчили 43,4% дитини експериментальної та 44% учнів контрольної групи. Наприклад, уривок з протоколу бесіди з Андрієм Т. (ЕГ) за оповіданням В. Сухомлинського “Ледача подушка”:

Вчитель (Яринка): Дідусю, чому мені вранці так вставати не хочеться?

Андрій Т. (Дідусь): Тому, що ти ледаща!

Вчитель (Яринка): Може то подушка в мене погана?

Андрій Т. (Дідусь): Подушки ледачими не бувають.

Уривок з протоколу бесіди з Яною С. (КГ) за українською народною казкою “Ворона й рак” Дівчинка обрала роль Ворони:

Вчитель (Рак): Ой, Вороно! Знав я твого батька – який гарний птах!

Яна С. (Ворона): Угу!

Вчитель (Рак): Ой, Вороно! Та мабуть ти найрозумніша в родині!

Яна С. (Ворона): Угу!

Вчитель (Рак): Розкажи мені, Вороно, як тобі вдалося бути такою гарною?

Яна С. (Ворона): (закриває руками рот, хитає головою).

Вчитель (Рак): Чого ж ти мовчиш, Вороно, поділись досвідом.

Яна С.: Так, все, я більше не граю.

До низького ступеня розвитку вміння реагувати на висловлювання співрозмовника було віднесено 36,7% дітей експериментальної, 37,1% – контрольної груп. Дітям, яких ми віднесли до цієї групи, було важко підтримувати розмову, реагувати на репліку співрозмовника. Наприклад, уривок з протоколу бесіди з Оленою Ч. (КГ) за текстом казки “Ворона і рак”:

Олена Ч.: Я буду вороною.

Вчитель (Рак): Вороно, Вороно! Знав я твого батька. Який гарний птах був.

Олена Ч.: А що мені робити?

Вчитель: Пригадай як Ворона відреагувала на такі слова Рака.

Олена Ч.: Не пам'ятаю.

Вміння реагувати на висловлювання співрозмовника реплікою з художнього твору та власною реплікою у стані формування було визначено у 8,3% та 4% в експериментальній та контрольній групах відповідно. Ці діти без допомоги вчителя не могли продовжувати діалог. Наприклад, уривок з протоколу бесіди з Ірою Г. (КГ) за віршем М.Пригари “Сварка”. Учитель запропонував дівчинці розіграти діалог між сестричками:

Вчитель: Не чіпай мої книжки!

Іра Г.: (мовчання)

Вчитель: Як відреагувала дівчинка на такі слова сестри?

Іра Г.: Я так грати не буду.

Уривок з протоколу бесіди за змістом казки “Ворона і рак” з Ігорем П. (ЕГ) який вибрав роль Рака:

Ігор П. (Рак): (мовчання).

Вчитель: Пригадай, розмову розпочав Рак. Що він сказав Вороні?

Ігор П.: Я краще буду Вороною.

Вчитель (Рак): Вороно, я знав твого батька. Хороший був птах.

Ігор П.: Я не знаю, що говорити. Я більше не буду.

Показник: Вміння продукувати діалогічні єдності різних видів

Завдання 13. Створення діалогічних єдностей різних видів на основі казки.

Мета: Визначити вміння дітей створювати діалогічні єдності різних видів на основі казки.

Матеріал: І. Прокопенко “Сонце, сонечко та соняшник” (додаток Г)

Процедура виконання: Парі дітей пропонується двічі прослухати магнітофонний запис казки.

Завдання перед першим прослуховуванням: Визначте дієвих осіб казки. Пояснити поведінку героїв казки. Хто був найбільше стурбований?

Завдання перед другим прослуховуванням: Запам'ятай, з якими запитаннями зверталися дерева до сонечка та соняшника. Подумайте, як ви б змінили цю розмову?

Завдання після другого прослуховування: Домовтесь у парі, хто буде виконувати роль дерева, хто – сонечка або соняшника. Розіграйте діалог, поширивши його, додаючи свої репліки.

Завдання 14. Створення діалогічних єдностей різних видів на основі вірша.

Мета: Визначити вміння дітей створювати діалогічні єдності різних видів на основі вірша.

Матеріал: Г.Бойко “Чому Тимко подряпаний?” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Парі дітей пропонується двічі послухати вірш Г.Бойко.

Завдання перед першим прослуховуванням: Запам'ятайте, як звали хлопців. Хто з них був здивований? Чим?

Завдання перед другим прослуховуванням: Запам'ятай, з якими запитаннями звертався Юрко до Тимка. Подумайте, як ви б змінили цю розмову?

Завдання після другого прослуховування: Домовтесь у парі, хто буде виконувати роль Юрка, а хто – Тимка. Розіграйте діалог, поширивши його, додаючи свої репліки.

Завдання 15. Створення діалогічних єдностей різних видів на основі оповідання.

Мета: Визначити вміння дітей створювати діалогічні єдності різних видів на основі оповідання.

Матеріал: М. Магера “Братики” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Парі дітей пропонується двічі прослухати оповідання “Братики”.

Завдання перед першим прослуховуванням: Визначте дієвих осіб казки. Як їх можна описати?

Завдання перед другим прослуховуванням: Що так привернуло увагу Зорянки та бабусі? Подумайте, як ви б змінили цю розмову?

Завдання після другого прослуховування: Домовтесь у парі, хто буде виконувати роль Зоряни, хто – бабусі. Розіграйте діалог, поширивши його, додаючи свої репліки.

За означеним показником з'ясовувалося вміння продукувати діалогічні єдності різних видів у процесі створення діалогу за змістом прослуханого художнього твору: казки, вірша, оповідання.

Задля цього діалоги дітей записувалися на магнітофонну плівку. Відповіді дітей аналізувалися, дані заносилися в “Індивідуальну картку продукування діалогічних єдностей різних видів”. Наводимо індивідуальну картку продукування діалогічних єдностей різних видів.

Індивідуальна картка продукування діалогічних єдностей різних видів

Прізвище, ім'я дитини, група	Групи та види діалогічних єдностей										
	I			II			III		IV		
	1	2		4	5	6	7	8	9	10	11
Максим Б. (ЕГ)	-	++	-	+	-	-	++	-	+	+	-

Де “+” означає кількість разів продукування дитиною діалогічної єдності: 1) повідомлення – повідомлення; 2) повідомлення – запитання; 3) повідомлення – спонукання; 4) спонукання – згода; 5) спонукання – відмова; 6) спонукання – запитання; 7) запитання – відповідь; 8) запитання – зустрічне запитання; 9) привітання – привітання; 10) прощання – прощання; 11) висловлювання вдячності – реакція на вдячність

Як і за попередніми показниками, було виокремлено високий, достатній, задовільний, низький та у стані формування ступінь вміння створювати діалогічні єдності різних видів. Показниками сформованості вміння продукувати діалогічні єдності різних видів виступили:

Для високого ступеня (5 балів): використовуються не менше 5 видів діалогічних єдностей, діалоги мають складну структуру. Діти означеного рівня складають діалоги без допомоги експериментатора, виявляють ініціативу, активність у складанні діалогу.

Для достатнього ступеня (4 бали): наявність 4 вид діалогічних єдностей у структурі діалогу. Діти виявляють самостійність, активність та ініціативу у створенні діалогу. Але між репліками деяких діалогічних єдностей є порушення логічного зв'язку, використовується не більше трьох видів діалогічних єдностей. В оформленні окремих реплік діти припускалися окремих мовленнєвих помилок.

Для задовільного ступеня (3 бали): наявність 3 види діалогічних єдностей у структурі діалогу, створені діалогічні єдності прості, короткі, однослівні репліки. Діти часто припускаються мовленнєвих помилок. Між репліками діалогічних єдностей наявні довгі паузи.

Для низького ступеня (2 бали): наявність 2 види діалогічних єдностей. Діти не виявляють активності, діалог будують з допомогою експериментатора. Часто припускаються мовленнєвих помилок, порушення логічного зв'язку між репліками.

Для ступеня у стані формування (1 бал): дитина створює 1 вид діалогічної єдності, наявна відсутність самостійності й ініціативи. Діти пасивні, постійно потребують допомоги експериментатора. Кількісні данні щодо розвитку вміння продукувати діалогічні єдності різних видів за змістом почутих текстів різних жанрів: казки, вірша, оповідання подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Ступені продукування діалогічних єдностей різних видів (%)

Група	Рівні (%)				
	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані фор- мування (1б.)
ЕГ	-	11,7	45	30	13,3
КГ	-	15	46,3	28,6	10,1

Як засвідчує таблиця високого ступеня володіння першокласниками вмінням продукувати діалогічні єдності різних видів за змістом почутих казки, вірша, оповідання не було виявлено в жодній групі (експериментальній та контрольній). Достатнього ступеня досягли 11,7% дітей експериментальної та 15% контрольної груп. На задовільному ступені цим вмінням оволоділи 45% та 46,4% дітей експериментальної та контрольної груп відповідно. До низького ступеня було віднесено 30% дітей експериментальної та 28,6% першокласників контрольної груп. Ці діти могли створити не більше двох різних діалогічних єдності. Найчастіше це були діалогічні єдності “запитання - відповідь”, “спонукання - згода”, в окремих випадках діалогічні єдності етикетного характеру. Вміння продукувати діалогічні єдності різних видів у стані формування визначено у 13,3% дітей експериментальної та 10,1% – контрольної груп. Діти цієї групи не могли створити ініціативну репліку, давали тільки відповіді на запитання.

Показник: Уміння продукувати власні діалоги різних функціональних типів за змістом текстів різних художніх жанрів

Завдання 16. Створення власних діалогів за змістом прослуханої казки.

Мета: Визначити вміння продукувати власні діалоги за змістом казки.

Матеріал: С. Клімова “Флоріана – принцеса метеликів” (додаток Г)

Процедура виконання: Парі дітей пропонується двічі послухати казку С. Клімової.

Завдання перед першим прослуховуванням: Назвіть усіх казкових героїв, що зустрілися Флоріані.

Завдання перед другим прослуховуванням: Запам’ятайте назви всіх квітів, які побачила принцеса Флоріана.

Завдання після другого прослуховування: Створіть діалог за змістом прослуханого тексту та описаною ситуацією. (На підготовку завдання дітям дається 3 – 4 хвилини)

Ситуація 1: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між Флоріаною – принцесою метеликів та Трояндою – королевою квітів, якщо вони вирішили в'яснити, хто з них головний. Домовтесь у парі, хто буде виконувати роль принцеси метеликів, а хто – королеви квітів. Розіграйте діалог.

Ситуація 2: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між Флоріаною та її матусею, коли дівчинка повернулася додому.

Ситуація 3: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між Флоріаною та Сонечком. Принцеса присіла на квітку і ненавмисно штовхнула комаху.

Ситуація 4: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між Флоріаною та Бджілкою, якщо вони вирішили домовитися про зустріч та прогулянку наступного дня.

Завдання 17. Створення власних діалогів за змістом прослуханого вірша.

Мета: Визначити вміння продукувати власні діалоги за змістом вірша.

Матеріал: Л. Чижова “До сусіда” (див. додаток Г)

Процедура виконання: Парі дітей пропонується двічі послухати вірш.

Завдання перед першим прослуховуванням: Поясніть, чому вірш називається “До сусіда”? Який за характером герой вірша?

Завдання перед другим прослуховуванням: Які стосунки склалися між сусідами-їжаками? Опишіть їх.

Завдання після другого прослуховування: Створіть діалог за змістом прослуханого тексту та описаною ситуацією. (На виконання завдання дітям дається 3 – 4 хвилини)

Ситуація 1: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між сусідами за вечерею, якщо б вони обговорювали день, що пройшов. Розіграйте діалог.

Ситуація 2: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між сусідами за обідом, якщо вони домовлялися про вечерю в іншого сусіда. Розіграйте діалог.

Ситуація 3: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між сусідами, якщо один прийшов до іншого не просто на обід, а на святкування Дня народження. Розіграйте діалог.

Ситуація 4: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між сусідами за вечерею, якщо сусід тільки повернувся з подорожі. Розіграйте діалог.

Завдання 18. Створення власних діалогів за змістом прослуханого оповідання.

Мета: Визначити вміння продукувати власні діалоги за змістом прослуханого оповідання.

Матеріал: В.Сухомлинський “Чому ж мама так хвалить?”(додаток Г)

Процедура виконання: Парі дітей пропонується двічі послухати оповідання В.Сухомлинського.

Завдання перед першим прослуховуванням: Поясніть назву тексту.

Завдання перед другим прослуховуванням: Кого хвалила мама, борщ чи доньку? Доведіть свою думку.

Завдання після другого прослуховування: Створіть діалог за змістом прослуханого тексту та описаною ситуацією. (На виконання завдання дітям дається 3 – 4 хвилини).

Ситуація 1: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між мамою та Людою на порозі, коли мама повернулася з роботи. Розіграйте діалог.

Ситуація 2: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між мамою та Людою, коли матуся розпитувала доньку про те, як вона готувала борщ. Розіграйте діалог.

Ситуація 3: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між мамою та Людою, коли матуся з донькою домовляються у неділю повчитися готувати. Розіграйте діалог.

Ситуація 4: Поміркуйте, яка розмова могла б відбутися між мамою та Людою, коли матуся з донькою обмінюються враженнями від борщу. Розіграйте діалог.

За означеним показником з'ясовувалось вміння продукувати діалоги різних функціональних типів за змістом прослуханого художнього твору: казки, вірша, оповідання. Задля цього діалоги записувалися на магнітофонну плівку. Відповіді дітей аналізувалися, дані заносилися в “Індивідуальну картку продукування діалогів різних функціональних типів”. У випадку, якщо діалог складався із значних елементів декількох функціональних типів, в індивідуальну карту заносилися дані про всі використані функціональні типи діалогу. Наводимо індивідуальну картку продукування діалогів різних функціональних типів, у якій:

- 1 – діалог етикетного характеру;
- 2 – діалог – розпитування;
- 3 – діалог – домовленість;
- 4 – діалог – обмін враженнями (думками);
- 5 – діалог – обговорення (дискусія).

Індивідуальна картка продукування діалогів різних функціональних типів

Прізвище, ім'я дитини, група	Функціональні типи діалогів				
	1	2	3	4	5
Тетяна Ш. (КГ)	+	+	+	-	-

Показниками ступенів вміння продукувати власні діалоги різних функціональних типів за змістом текстів різних художніх жанрів, а саме казки, вірша, оповідання виступили:

Високий ступінь (5 балів): вміння продукувати власні діалоги не менше, ніж 4 функціональних типів. Дитина демонструє високу культуру спілкування, уміє уважно і доброзичливо слухати співрозмовника, висловлює не лише свою думку з приводу предмета розмови, а й зіставляє різні погляди на той самий предмет. Наводить аргументи для доказу своєї думки, вміє погодитися або спростувати думку партнера, намагається переконати співрозмовника.

Достатній ступінь (4 бали): вміння продукувати діалоги 3 функціональних типів. Дитина чітко висловлює свої думки, виявляє вміння

сформулювати цікаве запитання, дати влучну дотепну відповідь, уміє дати позитивну оцінку і бути стриманим та коректним у разі незгоди з думкою співрозмовника. У діалозі можуть траплятись окремі відхилення від теми.

Задовільний ступінь (3 бали): вміння продукувати діалоги 2 функціональних типів. Дитина додержується правил мовленнєвого етикету, виявляє активність та ініціативу. При цьому в діалозі можуть бути відхилення від теми, недоліки в пов'язуванні реплік; учень не досить чітко обґрунтовує свої думки, припускається окремих мовленнєвих помилок.

Низький ступінь (2 бали): вміння створювати діалог одного функціонального типу. Дитина знає усталені вирази, властиві для ввічливої бесіди, але не завжди доречно користується ними, припускається багатьох помилок у мовленні, робить довгі паузи, не може чітко сформулювати думку, при створенні діалогу потребує допомоги вчителя.

У стані формування (1 бал): учень не може створити власний діалог. Він спроможний підтримувати розмову, відповідаючи на запитання лише “так” чи “ні”.

Кількісні дані щодо ступенів розвитку вміння продукувати власні діалоги різних функціональних типів за змістом казки, вірша та оповідання подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Ступені розвитку вміння продукувати діалоги різних функціональних типів (%)

Група	Ступені (%)				
	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (4б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	-	6,6	41,6	33,4	18,4
КГ	1,6	8,8	46,4	26,6	16,6

Як засвідчує таблиця, високого ступеня вміння продукувати діалоги різних функціональних типів за змістом прослуханих художніх творів різних жанрів досягли дві дитини контрольної групи, що складає 1,6% , в експериментальній групі першокласників такого рівня виявлено не було.

Достатній ступінь показали 6,6% першокласників експериментальної і 8,8% – контрольної груп. До задовільного ступеня було віднесено 41,6% дітей експериментальної та 46,4% контрольної груп. Низький ступінь вміння продукувати діалоги різних функціональних типів засвідчили 33,3% та 26,6% дітей в експериментальній та контрольній групах відповідно. Вміння створювати власні діалоги у стані формування визначено в 18,4% першокласників експериментальної та 16,6% дитина контрольної груп.

До третього, **мовленнєво-змістового, критерію** спеціальних завдань не добиралося. **Показники:** емоційна забарвленість діалогу, типи і кількість реплік, кількість діалогічних єдностей, аналізувалися на основі створених дітьми діалогів за художніми текстами різних жанрів у попередніх завданнях. Проаналізуємо їх результати.

Показник: емоційна забарвленість діалогу

За означеним показником вивчалась емоційна забарвленість діалогів, створених дітьми за змістом прослуханих творів різних жанрів, вміння використовувати відповідну інтонацію та слова здивування, радощі, недовіри, схвалення тощо, позамовних засобів (міміка, жести). Вживання клішированих мовленнєвих одиниць для висловлювання вдячності, обміну привітаннями, привернення уваги співрозмовника на початку розмови. Використання слів – “заповнювачів мовчання”. Як уже зазначалось, окремих завдань для визначення рівнів сформованості цих вмінь не пропонувалося, аналіз здійснювався на основі створених дітьми у попередніх завданнях діалогів за художніми текстами різних жанрів. Показниками сформованості вміння емоційно забарвлювати діалог виступили:

Для високого ступеня (5 балів): всі створені дитиною діалоги мають яскраве емоційне забарвлення. Дитина користується як мовними, так і позамовними засобами спілкування (міміка, жести, контакт очей, поза співрозмовників). Діалоги містять репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення, здивування, радощі тощо. Дитина демонструє

високу культуру спілкування, користується формулами мовленнєвого етикету.

Для достатнього ступеня (4 бали): майже всі створені дитиною діалоги мають яскраве емоційне забарвлення. Дитина користується як мовними так і позамовними засобами спілкування (міміка, жести, контакт очей, поза співрозмовників). Але подекуди ці засоби використовуються недоречно. Діалоги містять репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення, здивування, радощі тощо.

Для задовільного ступеня (3 бали): створені дитиною діалоги в окремих випадках мають емоційне забарвлення. Дитина подекуди, хоч і не завжди доречно, користується позамовними засобами спілкування. Наявна хоча б одна репліка подиву або захоплення, або радощі тощо.

Для низького ступеня (2 бали): створені дитиною діалоги мають слабе емоційне забарвлення. У виключних випадках дитина користується позамовними засобами спілкування. Наявна хоча б одна репліка подиву або захоплення, або радощі тощо.

У стані формування (1 бал): створені дитиною діалоги не мають емоційного забарвлення.

Кількісні дані щодо ступенів емоційної забарвленості створених першокласниками за змістом казок, віршів та оповідань діалогів подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Ступені емоційної забарвленості діалогів (%)

Група	Ступені (%)				
	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	-	15	40	26,6	18,4
КГ	1,6	18,4	45	18,4	16,6

Як засвідчує таблиця, високого ступеня емоційної забарвленості діалогів за змістом прослуханих художніх творів різних жанрів досягли двоє дітей контрольної групи, що складає 1,6%, в експериментальній групі

першокласників такого ступеня виявлено не було. Достатній ступінь показали 15% першокласників експериментальної і 18,4% контрольної груп. До задовільного ступеня було віднесено 40% експериментальної та 45% дітей контрольної груп. Низький ступінь емоційності у створених першокласниками діалогах засвідчили 26,6 % та 18,3 % дітей в експериментальній та контрольній групах відповідно. Емоційність при створенні власних діалогів у стані формування визначено у 18,4% дітей експериментальної та 16,6% учнів контрольних груп.

Показник: типи, види і кількість реплік

За означеним показником з'ясовувалися кількісні та якісні характеристики власних реплік у діалогах, створених дітьми за змістом прослуханого художнього твору (казки, вірша, оповідання). Задля цього діалоги записувалися на магнітофонну плівку. Відповіді дітей аналізувалися, дані заносилися в індивідуальну картку щодо типів, видів та кількості реплік. Показниками сформованості вміння дітей використовувати репліки різних типів виступили:

Для високого ступеня (5 балів): при створенні діалогу дитина продукує 4 – 5 реплік різних типів, серед них, не менше чотирьох видів.

Для достатнього ступеня (4 бали): дитина продукує 4 – 5 реплік, не менше ніж трьох типів, 2 – 3 видів.

Для задовільного ступеня (3 бали): дитина продукує 2 – 3 репліки, не менше ніж двох типів, які можна віднести до двох різних видів.

Для низького ступеня (2 бали): наявність у діалозі дитини двох реплік різних типів.

У стані формування (1 балів): наявність двох реплік одного типу.

Кількісні дані щодо наявності реплік та їх якісної характеристики, а саме: типу та виду реплік у створених дітьми діалогах за змістом казок, віршів та оповідань подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Ступені кількості та якості реплік (%)

Група	Ступені (%)				
	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	-	15	46,5	28,4	10,1
КГ	-	18,4	50	23,3	8,3

Як засвідчує таблиця, високого ступеня щодо наявності реплік та їх якісної характеристики, а саме: типу та виду реплік у створених дітьми діалогах за змістом казок, віршів та оповідань не досягла жодна дитина. Достатнього ступеня досягли 15% експериментальної, 18,4% контрольної груп. Задовільний ступінь засвідчили 46,5% дітей експериментальної та 50% контрольної груп. До низького ступеня було віднесено 28,4% дітей експериментальної та 23,3% контрольної груп. Уміння продукувати репліки різних типів та видів у стані формування визначено у 10,1% та 8,3% дітей експериментальної та контрольної груп відповідно.

Показник: кількість діалогічних єдностей

У межах означеного показника з'ясовувалося насамперед уміння дітей самостійно будувати діалоги. Об'єктом вивчення стала кількість діалогічних єдностей у діалогах, створених дітьми за змістом художніх творів різних жанрів. Показником виступила кількість самостійно створених діалогічних єдностей:

Для високого ступеня (5 балів): наявність 7 – 8 діалогічних єдностей.

Для достатнього ступеня (4 бали): 6 – 7 діалогічних єдностей.

Для задовільного ступеня (3 бали): наявність 4 – 5 діалогічних єдностей.

Для низького ступеня (2 бали): наявність 2 – 3 діалогічних єдностей.

У стані формування (1 бал): наявність 1 – 2 діалогічних єдностей.

Кількісні дані щодо ступеня продукування першокласниками діалогічних єдностей за текстами різних жанрів подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Ступені вміння продукувати діалогічні єдності (%)

Група	Ступені (%)
-------	-------------

	Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
ЕГ	-	6,6	41,6	33,4	18,4
КГ	1,6	8,8	46,4	26,6	16,6

Як засвідчує таблиця, високого ступеня вміння продукувати діалогічні одиниці за змістом прослуханих художніх творів різних жанрів досягли дві дитина контрольної групи, що складає 1,6% , в експериментальній групі першокласників такого рівня виявлено не було. Достатній рівень показали 6,6% першокласників експериментальної і 8,8% контрольної груп. До задовільного рівня було віднесено 41,6 % дітей експериментальної та 46,4 % – контрольної груп. Низький ступінь вміння продукувати діалогічні одиниці засвідчили 33,3% та 26,6% дітей в експериментальній та контрольній групах відповідно. Вміння створювати власні діалоги у стані формування визначено в 18,4% дітей експериментальних та 16,6% учнів контрольних груп.

Одержані результати дозволили визначити загальні вихідні рівні сформованості зв'язного діалогічного мовлення першокласників за кожним із трьох критеріїв на констатувальному етапі експерименту: високий (В), достатній (Д), задовільний (З), низький (Н), у стані формування (Сф) за схемою:

Критерії	Показники	Рівні				
		В	Д	З	Н	Сф
		Бали				
Ініціативність спілкування	уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку з художнього тексту	5	4	3	2	1
	уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки реактивно-ініціативну репліку з художнього тексту	5	4	3	2	1
	уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог	5	4	3	2	1
Репродуктивно-	уміння швидко реагувати на	5	4	3	2	1

творче діалогізування	репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту, так і свої власні					
	уміння продукувати діалогічні єдності різних видів	5	4	3	2	1
	уміння продукувати власні діалоги різних функціональних типів за змістом текстів різних жанрів	5	4	3	2	1
Мовленнєво-змістовий критерій	емоційна забарвленість діалогу	5	4	3	2	1
	типи, види та кількість реплік	5	4	3	2	1
	кількість діалогічних єдностей	5	4	3	2	1
Максимальна кількість балів:		45	36	27	18	9

Проаналізуємо загальні рівні сформованості зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу (таблиця 2.10)

Таблиця 2.10

Характеристика рівнів сформованості зв'язного діалогічного мовлення першокласників

№	Рівень сформованості	Кількісна характеристика	Якісна характеристика рівня
1	Високий рівень	45 – 37 балів	Дитина швидко включається в діалог у всіх випадках уміє швидко починати й продовжувати його, уміє самостійно створювати власні діалоги, що мають яскраве емоційне забарвлення
2	Достатній рівень	36 – 28 балів	Дитина достатньо швидко може продовжити діалог, уміє створювати власні діалоги, між репліками відсутні довгі паузи, мовлення емоційне, хоча у наявності є деякі помилки
3	Задовільний рівень	27 – 19 балів	Дитина не завжди уміє створити відповідну репліку діалогу, іноді потребує допомоги вчителя, діалогічні єдності одноманітні, наявна велика

			кількість помилок
4	Низький рівень	18 – 10 балів	Дитина важко відтворює діалоги, не може самостійно створювати їх, може тільки підтримувати діалог одноманітними репліками
5	Рівень у стані формування	9 балів і нижче	Дитина не може підтримувати діалог, зовсім відмовляється говорити

Розподіл рівнів сформованості діалогічного мовлення першокласників виявився таким (у балах): 5 балів – високий рівень, 4 бали – достатній рівень, 3 бали – задовільний, 2 бали – низький рівень, 1 бал – рівень у сані формування.

Виходячи із розробленої в ході дослідження системи критеріїв сформованості діалогічного мовлення учнів першого класу, ураховуючи сукупність кількісної та якісної характеристик показників критеріїв готовності, ми виокремили п'ять рівнів розвитку діалогічного мовлення першокласників засобами текстів різних жанрів. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень (45 – 37 балів). Діти цього рівня в усіх випадках розпочинають самостійно діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку з художнього тексту, швидко включаються в діалог, вміють швидко й доречно реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту, так і свої власні. Учні вміють самостійно, без допомоги експериментатора продукувати власні діалоги не менше, ніж 4 функціональних типи за змістом текстів різних художніх жанрів, висловлюють не лише свою думку з приводу предмета розмови, а й зіставляють різні погляди на той самий предмет, виявляють ініціативу, активність у складанні діалогу. Вони демонструють високу культуру спілкування, уміють уважно і доброзичливо слухати співрозмовника, наводять аргументи для доказу своєї думки, вміють погодитись або спростувати думку партнера, намагаються переконати співрозмовника. Діалог, створений дитиною, має яскраве емоційне забарвлення, учні

демонструють високу культуру спілкування, користуються формулами мовленнєвого етикету, вміють уважно і доброзичливо слухати співрозмовника, створюють 4 – 5 реплік різних типів, не менше чотирьох видів, 7 – 8 діалогічних єдностей різних видів; користуються як мовними, так і позамовними засобами спілкування (міміка, жести, контакт очей, поза співрозмовників). Діалоги містять репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення, здивування, радості тощо.

Достатній рівень (36 – 28 балів). Учні здебільшого швидко починають діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку як з художнього тексту, так і свої власні, вміють підтримувати розмову, додають до репліки реактивно-ініціативну репліку зі змісту художнього тексту, намагаються стимулювати співрозмовника до висловлювання, вміють доречно поставити запитання та відповісти на запитання, але наявні невеликі відхилення від теми, можуть бути короткі паузи. Вони чітко висловлюють свої думки, вміють створювати власні діалоги 3 функціональних типів за змістом текстів різних художніх жанрів. Учні виявляють самостійність, активність та ініціативу у створенні діалогу. Але між репліками деяких діалогічних єдностей є порушення логічного зв'язку. В оформленні деяких реплік вони припускаються окремих мовленнєвих помилок. Діалог, створений ними, має емоційне забарвлення, учні уміють дати позитивну оцінку і бути стриманим та коректним у разі незгоди з думкою співрозмовника; користуються як мовними, так і позамовними засобами спілкування (міміка, жести, контакт очей, поза співрозмовників). Але подекуди ці засоби використовуються недоречно. Діалоги містять репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення, здивування, радості тощо. Учні продукують 4 – 5 реплік, не менше ніж трьох типів, 6 – 7 діалогічних єдностей різних видів.

Задовільний рівень (27 – 19 балів). Учням цього рівня подекуди вдається починати діалог, вживаючи відповідну ініціативні репліки з художніх текстів, іноді свої власні, вони намагаються підтримувати розмову але найчастіше дібрані репліки реактивні, а не реактивно-ініціативні, довго

шукають стимулювальну репліку, потребують допомоги експериментатора; продовжують діалог однією реплікою, є відхилення від теми, побудова реплік в окремих випадках потребує корекції. Діти створюють власні діалоги 2 функціональних типів за змістом текстів різних художніх жанрів; виявляють самостійність, активність та ініціативу у створенні діалогу. Але між репліками деяких діалогічних єдностей є порушення логічного зв'язку, в оформленні реплік діти припускаються окремих мовленнєвих помилок. Учні додержуються правил мовленнєвого етикету. При цьому в діалозі можуть бути відхилення від теми, вони не досить чітко обґрунтовують свої думки. Діалоги, створені дітьми цього рівня, мають слабе емоційне забарвлення, у них може бути відсутня вступна та заключні репліки. Дитина створює 2 – 3 репліки не менше ніж двох типів, які можна віднести до двох різних видів, 4 – 5 діалогічних єдностей різних видів. Учні користуються позамовними засобами спілкування, хоч і не завжди доречно. Наявна хоча б одна репліка подиву або захоплення, або радості тощо.

Низький рівень (18 – 10 балів). Діти цього рівня можуть починати діалог, вживають відповідну ініціативну репліку з художнього тексту тільки за допомогою вчителя, не вміють підтримувати розмову, додаючи до репліки ініціативну репліку зі змісту художнього твору; не можуть стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог вони можуть тільки в окремих випадках та за допомогою дорослого. Учні не виявляють активності, діалог будують за допомогою експериментатора, часто припускаються мовленнєвих помилок, порушення логічного зв'язку між репліками. Знають усталені вирази, властиві для ввічливої бесіди, але не завжди доречно користуються ними, роблять довгі паузи, не можуть чітко сформулювати думку, при створенні діалогу потребують допомоги вчителя. Діалоги, створені дітьми, не мають емоційного забарвлення, побудова реплік потребує корекції, діти створюють 2 репліки одного типу, 2 діалогічні єдності. В окремих випадках учні користуються позамовними засобами

спілкування. Наявна хоча б одна репліка подиву або захоплення, або радості тощо.

Діалогічне мовлення у стані формування (9 і нижче балів). Учні можуть започатковувати діалог реплікою з художнього тексту тільки за допомогою вчителя, спроможні підтримувати діалог, відповідати на запитання лише “так” чи “ні”, не вміють стимулювати співрозмовника до висловлювання та продовжувати діалог навіть з допомогою вчителя. Діти не можуть реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки з художнього тексту, власні репліки можуть створити тільки за допомогою вчителя; будують діалог лише з однієї елементарної репліки, не можуть продукувати власні діалоги за змістом текстів різних художніх жанрів. У них відсутні самостійність й ініціатива. Ці діти пасивні, постійно потребують допомоги експериментатора. Діалоги, створені ними, не мають емоційного забарвлення. Учні будують діалоги не більше, ніж із двох реплік одного типу, створюють 1 – 2 діалогічні єдності, роблять довгі паузи, припускаються багатьох мовленнєвих помилок.

У наслідок аналізу й узагальнення одержаних експериментальних даних на констатувальному етапі було визначено вихідні рівні сформованості зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами текстів різних жанрів (див. таблицю 2.11)

Таблиця 2.11

Рівні сформованості зв'язного діалогічного мовлення першокласників

Рівні сформованості	Бали	Кількість учнів	
		ЕГ	КГ
Високий	45 – 37	16 осіб – 3,3%	8 осіб – 1,6%
Достатній	36 – 28	24 особи – 5%	32 особи – 6,6%
Задовільний	27 – 19	154 особи – 31,7%	179 осіб – 36,8%
Низький	18 – 10	202 особи – 41,7%	186 осіб – 38,4%
У стані формування	9 і нижче	89 осіб – 18,3%	81 особа – 16,6%

Як засвідчує таблиця, високого рівня розвитку діалогічного мовлення досягли тільки окремі учні: 16 дітей (3,3%) експериментальних та 8 (1,6%) контрольних груп. Достатнього рівня досягли 24 особи (5%) та 32 – (6,6%) експериментальних та контрольних груп відповідно. На задовільному рівні перебувало: 154 учні (31,7%) експериментальної та 179 – (36,8%) контрольних груп. Низький рівень сформованості зв'язного діалогічного мовлення показали 202 особи (41,7%) експериментальних та 186 осіб (38,4%) контрольних груп. Діалогічне мовлення у стані формування засвідчили 89 учнів (18,3%) експериментальних та 81 – (16,6%) контрольних груп. По суті, ці діти практично не володіли діалогічними вміннями.

Коефіцієнт рівня сформованості зв'язного діалогічного мовлення першокласників було обчислено за формулою:

$$K_{\text{сформ.}} = \frac{A_1 + A_2 + A_3 + B_1 + B_2 + B_3 + C_1 + C_2 + C_3}{N_{\text{max}}}, \text{ де}$$

$K_{\text{сформ.}}$ – коефіцієнт сформованості діалогічного мовлення;

A_1 – бал, одержаний за вміння починати діалог;

A_2 – бал, одержаний за вміння підтримувати розмову;

A_3 – бал, одержаний за вміння стимулювати співрозмовника;

B_1 – бал, одержаний за вміння реагувати на репліку співрозмовника;

B_2 – бал, одержаний за вміння продукувати діалогічні єдності різних видів;

B_3 – бал, одержаний за вміння продукувати власні діалоги;

C_1 – бал, одержаний за емоційну забарвленість діалогу;

C_2 – бал, одержаний за типи, види і кількість реплік;

C_3 – бал, одержаний за кількість діалогічних єдностей;

N_{max} – максимально можлива сума балів.

Проведені обчислення засвідчили, що загальний коефіцієнт сформованості зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами текстів різних жанрів виявився достатньо низьким (див. таблицю 2.12).

Таблиця 2.12

Коефіцієнт сформованості діалогічного мовлення учнів перших класів

Коефіцієнт сформованості діалогічного мовлення	Кількість учнів (%)	
	ЕГ	КГ
1 – 0,8	3,3 %	1,6 %
0,79 – 0,6	5 %	6,6 %
0,59 – 0,4	31,7 %	36,8 %
0,39 – 0,2	41,7 %	38,4 %
0,19 і нижче	18,3 %	16,6 %

Як засвідчує таблиця, $K_{\text{сформ.}}$ із показником 1 – 0,8 було виявлено тільки у 3,3% учнів експериментальної та 1,6% – контрольної груп (що дорівнює високому рівню); $K_{\text{сформ.}}$ із показником 0,79 – 0,6 був у 5% та 6,6% учнів експериментальної та контрольної груп відповідно (що відповідає достатньому рівню); $K_{\text{сформ.}}$ із показником 0,59 – 0,4, що відповідає задовільному рівню володіння діалогічним мовленням виявлено у 31,7% експериментальної та 36,8% контрольної груп; $K_{\text{сформ.}}$ із коефіцієнтом 0,39 – 0,2 визначено у 41,7% учнів експериментальної та 38,4% контрольної груп, це відповідає низькому рівню розвитку діалогічного мовлення. З $K_{\text{сформ.}}$ 0,19 і нижче, що відповідає рівню розвитку діалогічного мовлення у стані формування виявлено 18,3% дітей експериментальної та 16,6% контрольної груп.

Вочевидь, такий рівень розвитку діалогічного мовлення першокласників не задовольняє вимог Державного стандарту початкової загальної освіти щодо спрямування вивчення мови в комунікативне русло, не створить основи для загального розвитку зв'язного мовлення, не забезпечить потреб в користуванні мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу.

Результати констатувального експерименту дозволили визначити причини недостатнього розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників. З-поміж них:

- у Програмі для середньої загальноосвітньої школи (1 – 2 класи) художньому тексту відведено підпорядковане місце в процесі розвитку діалогічного мовлення;

- підручники з мови для 1-го класу не містять достатньої кількості вправ та текстів різних художніх жанрів, що забезпечили б необхідний рівень розвитку діалогічного мовлення;

- рівень теоретичних знань учителів та володіння методикою розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів недостатній для забезпечення високого рівня розвитку навички мовленнєвої діяльності загалом та діалогічного мовлення зокрема.

Вважаємо, що розробка ефективної методики роботи з художніми текстами різних жанрів сприятиме розвитку діалогічного мовлення першокласників.

2.2. Теоретичні засади організації експериментального дослідження на формувальному етапі

Теоретичним підґрунтям експериментального дослідження виступили ключові положення лінгводидактики щодо взаємозв'язку розвитку мовлення та мислення (А.Богущ, Л.Варзацька, М.Вашуленко, А.Зимульдінова, Н.Луцан, М.Львов, М.Пентилюк, О.Хорошковська, Л.Щерба та ін.), педагогіки щодо випереджального розвитку усного мовлення як першооснови писемного (І.Зимня, Т.Ладиженська, Н.Сентюріна, О.Тимошенко, Л.Федоренко та ін.). А також дослідження психологів (Л.Виготського, Д.Ельконіна, М.Жинкіна, О.Леонтєва, С.Рубінштейна, О.Лурія) та лінгводидактики (Є.Акастелова, Л.Варзацька, М.Вашуленко, І.Гальперін, М.Львов, Е.Палихата, Т.Рамзаєва та інші) щодо значення художнього тексту для розвитку зв'язного мовлення дітей та компетентнісний підхід до навчання зв'язного мовлення (А.Богущ, М.Вашуленко, Т.Піроженко та ін.)

Мова – це система засобів (фонетичних, граматичних, лексичних) і правил використання їх у мовленні. Сама по собі мова не існує, реалізація мови здійснюється в процесі мовлення, або мовленнєвої діяльності. Тому для комунікативної методики важливим є розрізнення лінгвістичних понять “мова – мовлення”.

За терміном мовлення в лінгводидактиці закріпилося два значення: процес вираження думок, почуттів, бажання впливати один на одного засобами мови в процесі спілкування і продукт діяльності мовця – висловлювання (текст), що передбачає наявність органічного зв'язку його елементів (слів, речень, мікротем тощо). Мовлення як вид мовленнєвої діяльності і як її продукт виконує низку завдань, притаманних мові: спілкування, повідомлення, емоційного самовираження і впливу людей один на одного. Мовлення як продукт мовленнєвої діяльності і як форма відображення змісту є способом формування думок і почуттів через посередництво мови в процесі мовленнєвої діяльності людей [162, с. 16]. Отже, мовлення – основний спосіб комунікації, задоволення різноманітних особистих потреб людей у спілкуванні.

У лінгвістиці мова визначається як своєрідна знакова система, що забезпечує мислення людини, спілкування з іншими людьми, тобто служить засобом формування думок, сприймання навколишньої дійсності, обміну інформацією. Тобто мова існує у свідомості людей, а реалізується в мовленні.

Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання, говоріння, читання і письмо. Але значення різних видів мовленнєвої діяльності для комунікації неоднозначне. Дослідження свідчать, що 42% часу, який людина проводить у спілкуванні, відводиться аудіюванню, 32% говорінню, 15% читанню і 11% письму [15, с.100]. Враховуючи те, що діти у першому класі ще не мають достатніх навичок читання й письма, частка аудіювання та говоріння для комунікації істотно збільшується. Тому

вирішального значення для навчання мови набуває принцип випереджувального розвитку усного мовлення.

Оскільки мова й мовлення супроводжують людину в усіх видах діяльності протягом усього життя, доречно говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, тобто про мовленнєву компетентність, яка є складовою комунікативної. Мовленнєва компетентність виявляється в умінні молодших школярів використовувати мовні засоби для побудови діалогічних і монологічних зв'язних висловлювань. Мовленнєва компетентність передбачає вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [22, с.170]. Таким чином, мовна освіта є фундаментом пізнавально-творчої діяльності школярів.

Теоретичною платформою побудови експериментального дослідження стали твердження І.Гудзик, А.Зимульдінової, Н.Луцан, З.Романовської, С.Русової, Н.Сентюріної, В.Сухомлинського, Е.Палихати, Л.Фесенко та інших про те, що художній текст є одним з основних засобів розвитку зв'язного мовлення та Ю.Лотмана, що художній ефект тексту може виникнути тільки в процесі розвитку діалогічного мовлення, у процесі "оживлення" художнього тексту, перетворення його на дискурс.

Принципами побудови експериментального дослідження виступили: комунікативна спрямованість навчання діалогу; принцип ситуативності в навчанні першокласників діалогічного мовлення; навчання мови як діяльності; принцип мовленнєво-розумової активності учнів; принцип індивідуалізації; випереджувального розвитку усного мовлення; забезпечення впливу художньої літератури на мовний розвиток дітей; поетапності та систематичності в підході до навчання діалогу. Охарактеризуємо їх.

Комунікативна спрямованість – провідний принцип навчання діалогу. Він передбачає побудову процесу навчання мови як процесу реальної комунікації. Принцип комунікативної спрямованості визначає як зміст навчання, так і сфери та ситуації спілкування, а також вимагає створення відповідної організації навчання, використання різних організаційних форм для здійснення спілкування передусім різноманітних ігор. Принцип комунікативної спрямованості вимагає дотримання таких умов: багаторазовість та новизна (багаторазове повторення мовленнєвих форм у різноманітних умовах); участь кожної дитини у спілкуванні, забезпечення активної участі дитини у процесі навчання; сприятливі умови для спілкування; комунікативність завдань (не давати повторного читання або прослуховування тексту, не змінюючи завдання); відбір ситуацій [201, с. 31].

Принцип ситуативності є природним продовженням принципу комунікативної спрямованості. Мовленнєва ситуація – функціональна одиниця усномовленнєвого спілкування, тому мовленнєва ситуація повинна складати основу навчання діалогічного мовлення. Моделювання ситуацій – це не тільки процес розробки системи та відбору мовного та мовленнєвого матеріалів, але і побудова системи вправ та методика проведення уроків. Мовленнєві одиниці, промовлені або сприйняті поза ситуацією, не залишаються у пам'яті, бо не є значущими для дитини.

Принцип навчання діалогічного мовлення як діяльності передбачає:

а) охоплення всіх змістових ліній (комунікативної, лінгвістичної, лінгвоукраїнознавчої) освітньої галузі “Мови і література”, що забезпечує практичні вміння і навички;

б) урахування під час навчання всіх складових мовленнєвої діяльності (мотив, мета, предмет, продукт, результат);

в) включення мови в різні види діяльності (навчальну, пізнавальну, мовленнєву, навчально-мовленнєву, комунікативну тощо);

г) формування та вдосконалення розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, групування, формулювання висновків тощо) тобто

розвиток діалогічного мовлення на всіх уроках, а не тільки на уроках рідної мови.

Принцип мовленнєво-розумової активності учнів, що передбачає стимулювання мовленнєвої діяльності школярів, постійне залучення їх у процес спілкування. Цей принцип реалізується через контекст, інші мовленнєві засоби (синоніми, антоніми тощо), наочність, виокремлення характерних ознак виучуваного і т. ін. Дотримання принципу мовленнєво-розумової активності дозволяє не тільки навчити застосовувати застигли репліки або використовувати деякі правила діалогізування, а створити систему живої, активної мовленнєво-розумової діяльності, що зорієнтована на особистість співрозмовників та реалізує увесь комплекс особистісних мотивів та стимулів. Це пов'язує принцип мовленнєво-розумової активності з наступним принципом.

Принцип індивідуалізації передбачає урахування усіх властивостей учня як особистості: його здібностей, уміння здійснювати навчальну діяльність, особистісних якостей. Під час оволодіння діалогічним мовленням індивідуальність виявляється не тільки у процесі оволодіння, але і в об'єкті засвоєння – мовленні, що є способом вираження думок засобами мови.

Принцип випереджувального розвитку усного мовлення зумовлений самою природою засвоєння мови: спочатку діти оволодівають її усною формою, а пізніше – письмовою. Цей принцип дістав вияв у вигляді методичного підходу до організації навчання рідної мови, що відбито у програмах (протягом добукварного, букварного та післябукварного періодів одним з основних завдань програма висуває розвиток усного мовлення). Адже нормативне усне мовлення є основою для писемного, тим більше, що український правопис, принаймні в більшості випадків, має фонетичний характер [71, с. 82].

Принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей є одним із провідних методичних принципів у роботі з розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників. Через твори

художньої літератури відбувається збагачення і активізація словника дітей. Вірші сприяють розвитку виразності мовлення, оповідання та казки – розвитку зв'язного мовлення. Крім того, художні твори, що містять діалогічні вставки дають дітям зразки діалогів, а ті, що цих вставок не мають, створюють ситуації, сприятливі для розвитку діалогічного мовлення [67, с. 149].

Принцип поетапності в підході до навчання діалогу. Ця найважливіша методична теза ґрунтується на особливостях діалогу як тексту, обсяг якого визначається потребами комунікації. Тому розвиток зв'язного діалогічного мовлення започатковується з навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей та створення мікродіалогів. Але головна мета цієї роботи навчити дітей створювати власні діалоги різних функціональних типів, вміло імпровізувати та розв'язувати творчі задачі в будь-якій ситуації спілкування.

Принцип систематичності було закладено в побудові лінгводидактичної моделі навчання, в кожному окремому виді навчальної діяльності. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення здійснювався не тільки виокремлено, як частина говоріння, а у взаємозв'язку з іншими видами діяльності на всіх уроках у першому класі. Тільки такий підхід дає можливість сформувати систему мовленнєвих умінь і навичок. Принцип систематичності реалізується і в доборі мовленнєвих вправ, які складають певну систему, зорієнтовану на формування діалогічного мовлення першокласників.

Відповідно до теоретичних засад і принципів організації й побудови експериментального дослідження було визначено педагогічні умови, що передбачали ефективний розвиток зв'язного діалогічного мовлення першокласників. З-поміж них:

- забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного мовлення першокласників;
- створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування;

- наявність художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення;
- поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей різних видів, складання мікродіалогів, створення діалогів різних функціональних типів.

2.3. Експериментальна модель розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опанування художніх текстів різних жанрів

В основу експериментальної роботи з розвитку діалогічного мовлення учнів першого класу була покладена система вправ і завдань, що в сукупності з іншими видами робіт забезпечила ефективність розробленої методики. Експериментальна методика передбачала поступове ускладнення виконання завдань.

Під системою вправ зазвичай розуміють організацію взаємопов'язаних дій, що йдуть у порядку зростання мовних чи операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовних умінь, навичок і характеру наявних актів мовлення [202, с.12]. Тому з метою побудови ефективної системи вправ ми вдалися до вивчення теоретичних джерел їх побудови в роботах вітчизняних та зарубіжних учених (Ю.Бабанський, О.Беляєв, І.Бім, А.Богущ, В.Бухбіндер, М.Вашуленко, Н.Гез, Т.Ладигенська, Б.Лапідус, Ю.Пасов, В.Скалкін, О.Хорошковська та ін.). Здійснений аналіз допоміг дійти таких висновків:

- вправи повинні перебувати в ієрархічній залежності одна від іншої;
- система вправ повинна бути орієнтована на досягнення кінцевої (проміжної) мети;
- вправи мусять бути по можливості ситуативними, тобто вони мають моделювати ситуацію спілкування;

- текст у навчальному процесі не існує без завдання до нього, і тому сам є компонентом вправи.

Логіка започаткованого дослідження вимагала побудови системи вправ, яка послідовно охоплювала б роботу над виробленням в учнів таких умінь: розпочинати та підтримувати діалог, створювати власні емоційно забарвлені, змістовні, цікаві діалоги.

Система вправ і завдань була поділена на такі **групи**:

1) за ступенем творчості:

- *відтворювальні вправи* – це умовно-комунікативні вправи, їх можна вважати підготовчими. Це – підстановочні вправи, вправи-трансформації, питально-відповідні вправи, вправи на використання реактивних та ініціативних реплік. Проводилися безпосередньо після сприйняття тексту, для перевірки аудіативних навичок та вмій відтворювати почуте чи прочитане:

- повторіть репліку з прослуханого тексту;
- прочитайте діалог за особами;
- заповніть пропуски в репліках діалогу;
- репродукуйте діалог, відтворюючи всі (окремі) репліки одного зі співрозмовників;
- прослухайте діалог, відтворіть його;
- відтворіть репліки одного зі співрозмовників;
- дайте відповідь на запитання за змістом тексту;
- послухайте текст, погодьтеся з висловлюванням героїв;

- *перетворювальні вправи* (розгортання реактивно-ініціативних реплік, навчання стимулювальних реплік, відтворення діалогів, визначення діалогічних знаків), були спрямовані на формування конкретних мовленнєвих умінь, якими передбачалося застосування здобутих знань на практиці, тобто у процесі виконання відповідних мовленнєвих дій, на розвиток умінь і навичок аналізувати, трансформувати запропонований матеріал:

- складіть діалог, користуючись описом ситуації за інструкцією;
- поставте запитання до тексту;
- запросіть інформацію в однокласника за прочитаним текстом;
- складіть діалог, користуючись словами певної теми;
- складіть діалог за аналогією до зразка у межах запропонованої теми, але в іншій ситуації;
- послушайте текст, заперечте (відмовтесь, висловіть невпевненість тощо) одному із співрозмовників;
- розпитайте співрозмовника про події з прослуханого тексту;
- за допомогою запитань установіть зміст тексту, що прочитав ваш товариш;
- розширте запропонований діалог, додаючи власні репліки;
- *конструктивні вправи* - це завдання творчого характеру, які були спрямовані на формування в учнів усього комплексу мовленнєвих умінь, а саме: створення діалогів за опорами, розігрування самотійно створених діалогів, дискусії, створення діалогів різних функціональних типів:
 - складіть розгорнутий діалог на основі одержаної інформації з урахуванням ситуації та завдань спілкування;
 - складіть діалог на основі діалогічних знаків;
 - складіть діалог за змістом прочитаного тексту;
 - складіть діалог використовуючи опору (початок діалогу, кінець діалогу, діалогічні знаки);
 - розіграйте діалог, використовуючи форми мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування;
 - побудуйте дискусію з теми...

2) за метою проведення:

- *підготовчі, чи пропедевтичні*, були спрямовані на активізацію опорних знань учнів. Основна мета вправ – забезпечити пізнавальну й психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, зацікавити дітей;

- *тренувальні* передбачали максимальну повторюваність тих самих мовних елементів (лексичних одиниць, мовних штампів, конструкцій) у межах і на матеріалі кожної вправи. Основна мета вправ – забезпечити доведення необхідних навичок до автоматизму, запобігання мовних помилок;

- *комунікативні* вправи, які стимулювали продукування зв'язного мовлення на основі власного життєвого досвіду, знань, художніх текстів різних жанрів. Зокрема має бути забезпечений розвиток усного мовлення. Основне завдання цих вправ-стимулювання вираження свого ставлення до того чи іншого факту (події, явища), життєвої чи навчальної реальності, створювати ситуації для мовного спілкування, мотивувати сприймання текстів із метою одержання від них корисної інформації;

- *контрольні* вправи (перевірка набутих знань, умінь і навичок).

3) за ступенем самостійності:

- індивідуальні;
- парні;
- колективні (групові).

4) за місцем проведення:

- вправи, що виконуються на уроці;
- позакласні вправи;
- домашні вправи.

У відборі завдань до системи вправ із розвитку зв'язного діалогічного мовлення у першому класі враховувалось: вимоги програми щодо формування зв'язного діалогічного мовлення; завдання з формування діалогічного мовлення є складовою дидактичного матеріалу, який використовується для вивчення різних питань курсу української мови; формування зв'язного діалогічного мовлення першокласників відбувається у всіх видах мовленнєвої діяльності; наявність вправ та текстів, спрямованих на розвиток зв'язного діалогічного мовлення у чинних підручниках; формування навичок зв'язного діалогічного мовлення забезпечують вправи як однотипні – з метою міцного закріплення здобутих знань, доведення до

автоматизму, так і різнотипні – з метою зацікавлення навчальним процесом та розвитком творчих здібностей учнів; визначення в методиці комунікативних завдань спрямоване на формування вмінь учнів будувати власні діалоги за змістом почутого чи прочитаного тексту; розвиток самостійності учнів у побудові реплік, який забезпечується поступовим переходом від виконання вправ репродуктивного характеру до вправ продуктивних та творчих; виховне значення використання формул мовленнєвого етикету, норм поведінки відповідно до ситуації спілкування, дотримання вимог культури мовлення.

Відтак до змісту навчання зв'язного діалогічного мовлення увійшли такі вправи:

1. Вправи, що виконувалися на уроках навчання грамоти. На виконання завдань відводилося 10 – 15 хвилин залежно від теми уроку й набутих школярами знань, умінь і навичок.

2. Вправи, що виконувалися на уроках курсу “Я і Україна. Навколишній світ”. Під час вивчення тем “Про тебе самого”, “Родина, рідня, рід”, “Людина серед людей”, “Твоя країна – Україна” на виконання завдань відводилося 7 – 12 хвилин залежно від теми уроку.

3. Уроки розвитку зв'язного діалогічного мовлення у межах уроків розвитку зв'язного мовлення. Проводились один раз на місяць.

4. Заняття з варіативної складової навчальної програми “Спілкування”. Проводились один раз на місяць.

5. Робота драматичного гуртка “Сузір'я”. Організація та проведення конкурсів, святкових ранків, вечорниць тощо.

З урахуванням викладених теоретичних положень було розроблено експериментальну модель розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами художніх текстів різних жанрів (див. схему 1). Розроблена модель обіймала чотири взаємопов'язані етапи: когнітивно-репродуктивний, ініціативно-продуктивний, ініціативно-творчий, творчо-імпровізаторський.

Метою першого – **когнітивно-репродуктивного** етапу було забезпечення навчально-виховного процесу необхідним експериментальним матеріалом та ознайомлення дітей з діалогом як формою мовлення та реплікою як найменшою одиницею діалогу.

Змістовий аспект роботи означеного етапу передбачав два шаблі:

I шабель – пропедевтично-організаційний. Основним його завданням стало забезпечення навчально-виховного процесу необхідним експериментальним матеріалом, а саме корекція календарних планів з навчання грамоти та курсу “Я і Україна. Навколишній світ” щодо розвитку зв’язного діалогічного мовлення засобами художніх текстів різних жанрів, розробка Програми спецкурсу “Спілкування” для забезпечення варіативної складової навчальної програми, розробка Програми драматичного гуртка “Сузір’я”, створення умов для занурення учнів в атмосферу комунікації, спілкування;

II шабель - навчання дітей реплікування. На цьому етапі найважливішим було навчити дітей адекватно реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи відповідну реактивну або реактивно-ініціативну репліку з прослуханого художнього тексту.

На цьому шаблі першого етапу проводились умовно комунікативні вправи. А саме: підстановочні вправи, у яких мовленнєвий зразок наповнювався іншими, відомими учням лексичними одиницями; вправи-трансформації, що вимагали від учнів перебудови заданого зразка; питально-відповідні вправи мали за мету навчити дітей ставити запитання та відповідати на запитання.

На першому етапі реалізувались такі педагогічні умови: використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення; поетапність навчання діалогізування, а саме навчання реплікування.

Завдання цього етапу реалізувались переважно в добукварний та частково в букварний періоди навчання грамоти.

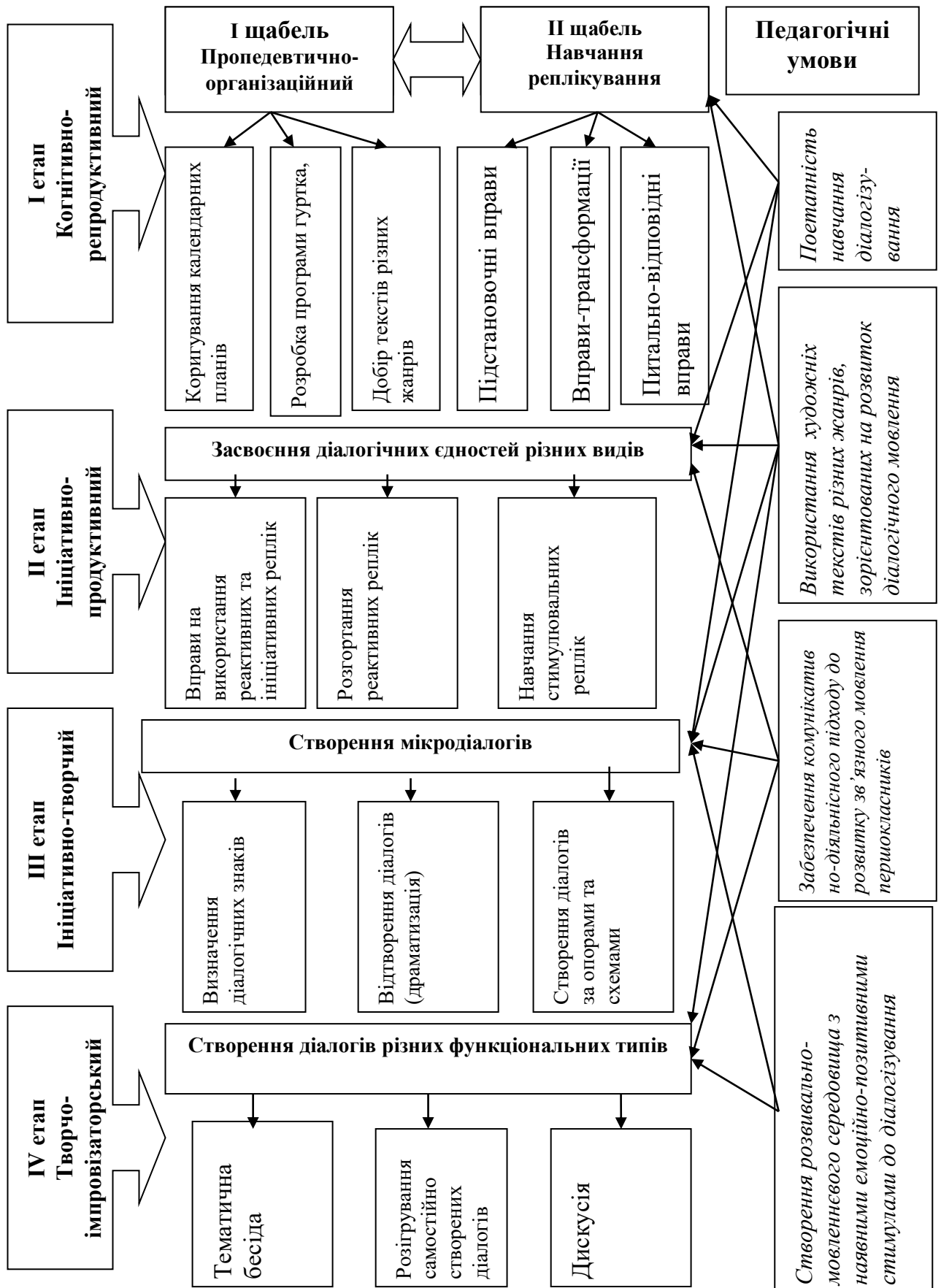
Метою другого – **ініціативно-продуктивного** етапу було занурення дітей в активну мовленнєву діяльність за змістом художніх текстів різних жанрів. Основним завданням цього етапу було навчити дітей започатковувати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку з художнього тексту та підтримувати розмову, стимулювати співрозмовника до висловлювання.

Змістовий аспект роботи означеного етапу передбачав засвоєння дітьми діалогічних єдностей різних видів. На цьому етапі проводилися рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи на обмін репліками, а саме: вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (у залежності від виду діалогічних єдностей), розгортання реактивно-ініціативних реплік, навчання стимулювальних реплік.

На другому етапі реалізувались такі педагогічні умови: забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного мовлення першокласників; використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення; поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей різних видів. Завдання цього етапу частково реалізувались у добукварний період, а в основному на букварному етапі навчання грамоти.

Схема 1.

Експериментальна модель розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами текстів різних жанрів



На третьому – **ініціативно-творчому** етапі основним завданням було навчити дітей об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдності в мікродіалоги

згідно із запропонованими навчальними комунікативними ситуаціями та художніми текстами різних жанрів.

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

На третьому етапі реалізувались такі педагогічні умови: забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників; створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування; використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення; поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей різних видів, складання мікродіалогів.

Завдання цього етапу реалізувались у букварний та післябукварний періоди навчання грамоти, на уроках курсу “Я і Україна. Навколишній світ”, на заняттях зі спецкурсу “Спілкування”, драматичного гуртка “Сузір'я”.

Метою четвертого – **творчо-імпровізаторського** етапу було навчання дітей самостійно створювати діалоги різних функціональних типів на основі прочитаного тексту та запропонованої комунікативної ситуації. На цьому етапі використовувалися рецептивно-продуктивні комунікативні вправи вищого рівня, найчастіше це лінгвістичні та рольові ігри. Продуктом мовлення учнів на цьому етапі став діалог певного функціонального типу, що включає 3 – 4 мікродіалоги. Найчастіше це тематичні бесіди, ігри-драматизації, розігрування самостійно створених діалогів, дискусії за змістом художніх текстів різних жанрів.

На четвертому етапі реалізувались такі педагогічні умови: забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного

мовлення першокласників; створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування; використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення; поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей різних видів, складання мікродіалогів, створення діалогів різних функціональних типів.

Завдання цього етапу реалізувалися частково в букварний та в основному в післябукварний періоди навчання грамоти, на уроках курсу “Я і Україна. Навколишній світ”, на заняттях зі спецкурсу “Спілкування”, драматичного гуртка “Сузір’я”.

Опишемо змістовий аспект розвитку зв’язного діалогічного мовлення першокласників засобами художніх текстів різних жанрів на кожному етапі.

На пропедевтично-організаційному щаблі першого етапу навчання, до початку експериментальної роботи, було скореговано календарне планування уроків навчання грамоти та уроків курсу “Я і Україна”. Так, до теми кожного уроку з навчання грамоти було внесено завдання з розвитку зв’язного мовлення, а саме усного діалогічного мовлення, теми уроків розвитку зв’язного мовлення були підпорядковані завданням розвитку зв’язного діалогічного мовлення. Теми “Про тебе самого”, “Родина, рідня, рід”, “Людина серед людей” курсу “Я і Україна. Навколишній світ” були доповнені завданнями з розвитку зв’язного діалогічного мовлення в залежності від теми уроку. Також була розроблена програма спецкурсу для забезпечення варіативної складової навчального плану “Спілкування” та програма драматичного гуртка “Сузір’я”. Проілюструємо прикладами.

Когнітивно-репродуктивний етап

Навчання реплікування

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Закріплення уявлення про речення. Графічне позначення речень.
Розвиток зв’язного діалогічного мовлення: Слухання і переказування української народної казки «Ріпка». Уявлення про діалог.

Мета: познайомити дітей із поняттями «діалог», «репліка», «звертання», вчити відтворювати почуті діалоги, створювати власні репліки на основі почутих у казці.

Матеріал: українська народна казка «Ріпка».

Обладнання: ілюстрації до казки «Ріпка», малюнки героїв казки, малюнки тварин та людей.

Основні вправи: умовно-комунікативні підстановочні вправи.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Вчитель: Щоб здогадатися яку казку ми сьогодні будемо читати вам треба відгадати загадку.

На городі виросла,
Восени велика стала.
Дід почав усіх гукати:
«Час красуню нашу рвати!»

Діти: Ріпка

Вчитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте вам вже знайому українську народну казку «Ріпка» і визначте, чи є в цій казці розмова між героями, чи це тільки розповідь про них? (Вчитель розповідає казку, з опорою на ілюстрації)

Діти після першого прослуховування роблять свої висновки щодо наявності розмови у казці.

Учитель: Розмова двох людей називається діалогом. Наведіть приклади коли може відбуватися діалог.

Діти (варіанти відповідей): - Ввечері з мамою, - в магазині, - коли приїздиш до бабусі у село, - на уроці тощо.

Учитель: Слова однієї людини в діалозі – це репліка. Наша розмова на уроці – це теж діалог. Я звернулась до вас з реплікою: Наведіть приклади коли може відбуватися діалог. І ви дали багато різних відповідей – це ваші репліки.

Учитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте казку вдруге, запам'ятайте репліки героїв казки. (Вчитель вдруге читає казку, коли звучить репліка, вчитель виставляє на набірному полотні малюнки героїв казки).

Діти: - Іди, Бабко, не лежи, мені ріпку вирвати поможи!

- Іди, Внучко, не біжи, нам ріпку вирвати поможи!

- Іди, Жучко, не лежи, нам ріпку вирвати поможи! тощо.

Учитель: Звернули увагу, що репліки дуже схожі? І різняться тільки звертанням, тим, для кого ця репліка звучить. Давайте пограємо у гру «Поклич героя». Правила гри: повторіть репліку з казки звертаючись до того, хто буде на малюнках, що я вам показуватиму (вчитель показує картинки спочатку героїв казки, потім малюнки різних тварин і людей).

Діти: - Іди, Кицю, не лежи мені ріпку вирвати поможи!

- Іди, Мишко, не лежи мені ріпку вирвати поможи!

- Іди, Бабко, не лежи мені ріпку вирвати поможи!

- Іди, Півнику, не лежи мені ріпку вирвати поможи!

- Іди, Лисичко, не лежи мені ріпку вирвати поможи!

Учитель: А чи в казці є відповідь на цю пропозицію на спонукання?

Діти: Ні.

Учитель: Давайте я до вас буду звертатися із такою пропозицією, а ви скажіть у відповідь те, що вважаєте за потрібне.

- Іди, дівчинко, не сиди мені ріпку вирвати поможи!

- Іди, хлопчику, не сиди мені ріпку вирвати поможи!

Діти (варіанти відповідей):

- Біжу, біжу!

- Зараз прийду.

- Із задоволенням вам допоможу.

- Зараз, тільки домалюю.

- Не можу, в мене болить нога.

Тема: Підсумковий узагальнюючий урок добуқварного періоду. Закріплення умінь виконувати мовний аналіз (речень, слів). *Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:* формулювання запитань до тексту.

Мета: формувати вміння ставити загальні та спеціальні запитання до тексту, вчити розрізняти запитання за змістом, вчити створювати репліки.

Матеріал: вірш Н. Стефурак «Хитрий хом'ячок».

Обладнання: малюнки фруктів, овочі, солодощів, таблички загальних та спеціальних запитань.

Основні вправи: умовно-комунікативні вправи-трансформації та перетворювальні питально-відповідні вправи.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Учитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте вірш Наталі Стефурак «Хитрий хом'ячок», подумайте чому цей вірш так називається? Запам'ятайте чим харчується хом'ячок.

Діти відповідають на поставлене перед читанням запитання.

Учитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте вірш вдруге, запам'ятайте прохання хом'ячка.

Діти: Принесіть мені травички, закладу її за щічки.

Учитель: Зверніть увагу, це речення дуже схоже на скоромовку (Робота із скоромовкою). А тепер давайте у цій скоромовці змінимо тільки одне слово і прослідкуємо, що буде відбуватися. Замість слова «травички» ви будете вставляти слово, як я буду показувати вам (вчитель показує малюнки фруктів, овочів, солодощів).

Діти (варіанти відповідей):

- Принесіть мені **полуничку**, закладу її за щічки.
- Принесіть мені **огірок**, закладу його за щічки.
- Принесіть мені **печиво**, закладу його за щічки.
- Принесіть мені **грушку**, закладу її за щічки.
- Принесіть мені **цукерки**, закладу їх за щічки.

Учитель: Звернули увагу, що зміна тільки одного слова часто тягне за собою зміну і інших слів у репліці, тому треба уважно ставитись до кожної репліки, інакше вас можуть не зрозуміти.

Учитель (завдання перед третім прослуховуванням): Послухайте вірш ще раз і запам'ятайте запитання.

Діти: А як зерняток дасте, може зуб мій відросте?

Учитель: Як би ви дали відповідь на це запитання одним словом?

Діти: - Так.

- Ні.

Учитель: Такі запитання, відповіддю на які може бути «так» або «ні» (загальні) ми будемо позначати так

+ . -

Поставте до вірша такі запитання, на які я зможу дати відповідь «так» або «ні»

Діти (варіанти відповідей):

- Хом'ячок хоче їсти буряк?
- Хом'ячок зламав зуб?
- У тваринки болить черевце?
- Він просить травичку? тощо (вчитель на кожне запитання дає відповідь).

Учитель: Чи можна дати відповідь «так» або «ні» на запитання: Що не хоче їсти хом'ячок? Такі запитання потребують розширеної відповіді. Такі запитання (спеціальні) ми будемо позначати так

?

Давайте пограємо. Я – хитрий хом'ячок. Поставте мені такі запитання, на які я не зможу дати відповідь «так», «ні», а змушена буду давати повну відповідь.

Діти (варіанти відповідей):

- Чому ти не хочеш їсти моркву?
- Що тобі принести поїсти?
- Як ти плануєш вилікуватись?

- Може ти просто вередуєш? тощо (вчитель на кожне запитання дає відповідь).

Ініціативно-продуктивний етап

Засвоєння діалогічних єдностей різних видів

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Звук [о]. Букви О, о. Звуковий аналіз слів. *Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:* практичне уявлення про інтонаційні особливості висловлювання. Створення діалогічних єдностей різних видів на основі прослуханої казки.

Мета: формувати розуміння важливості інтонації у діалозі, вчити створювати діалогічні єдності типу спонукання – згода, спонукання – відмова, спонукання – запитання (без вживання терміну).

Матеріал: казка В. Сухомлинського «Соловей і Жук».

Основні вправи: перетворювальні вправи на створення ініціативних та реактивних реплік та створення діалогічних єдностей різних видів.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Вчитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте казку В.О.Сухомлинського «Соловей та Жук», спробуйте відчутти характери Солов'я і Жука та описати їх.

Діти (варіанти відповідей):

- Соловей такий гордий, пихатий.
- Але він і справді співає краще за всіх.
- Він співає краще за всіх, а думає, що взагалі кращий за всіх.
- Він не поважає інших.
- Жук спокійний, мудрий.
- Він не любить сваритися. тощо.

Учитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте казку вдруге. Зверніть увагу на інтонацію з якою говорять Соловей та Жук. Спробуйте відчутти та описати їх характери. (Вчитель читає казку, але

навмисно змінює голос. Слова Солов'я він читає сумним тихим голосом, слова Жука – голосно з викликом).

Діти (варіанти відповідей):

- Соловей сумний, він так старається, а всі звертають увагу на Жука.
- Жук поганий, він тільки прикидався хорошим.

Учитель: А чому так змінилась ваша думка? На неї вплинула інтонація, з якою я читала слова. Інтонація в розмові дуже важлива. Давайте пограємо в гру «Впізнай настрій». Правила гри: один з учнів буде повторювати репліку Солов'я та Жука до дівчинки з різною інтонацією, а всі інші вгадувати, які почуття намагався показати учень. (Вчитель ведучому шепоче: сум, радість, надія, тривога).

Учитель (завдання перед третім прослуховуванням): Послухайте казку ще раз, запам'ятайте репліку-спонування, репліку в якій є пропозиція щось зробити.

Діти: - Давай запитаємо Дівчинку хто потрібен людям, а хто – ні.

Учитель: А зараз я пропоную дібрати до цієї пропозиції репліку у відповідь, але репліку на замовлення. Не забудьте про інтонацію.

- Давай запитаємо Дівчинку хто потрібен людям, а хто – ні. (Погодитись)

Діти (варіанти відповідей):

- Давай, може вона нас розсудить.
- Це буде правильно.
- Може вона нам допоможе. тощо.
- Давай запитаємо Дівчинку хто потрібен людям, а хто – ні. (Відмовитись)

Діти (варіанти відповідей):

- Не треба, ми самі розберемося.
- Навряд чи вона нам може допомогти.
- Вибач, я цього робити не хочу. тощо.
- Давай запитаємо Дівчинку хто потрібен людям, а хто – ні. (Запитати)

Діти (варіанти відповідей):

- Що вона нам може порадити?

- Ти думаєш вона нам допоможе?
- А ти знаєш як звернутися? тощо.

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Звуки [т], [т'], позначення їх буквами Т, т. Словниково-логічні вправи на практичне розрізнення родових і видових назв. Читання складів, слів, тексту з буквою «т». *Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:* навчання стимулювальних реплік, розгортання реактивних та ініціативних реплік. Створення діалогічних єдностей різних видів на основі прослуханого вірша.

Мета: навчати створювати стимулювальні репліки в діалозі, розгортати реактивні та ініціативні репліки, вчити створювати діалогічні єдності типу повідомлення – спонування, запитання – зустрічне запитання (без вживання терміну).

Матеріал: вірш І.Франка «Плакала киця».

Основні вправи: перетворювальні вправи на створення та розгортання ініціативних та реактивних реплік, вправи-трансформації та вправи на створення діалогічних єдностей різних видів.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Вчитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте вірш Івана Франка «Плакала киця». Що так образило кицю? Що можна їй порадити? Діти дають відповіді на поставлені перед читанням запитання, пропонують вихід із ситуації.

Учитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте вірш вдруге. Поставте до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні».

Діти (варіанти відповідей):

- На кухні плакала киця?
- Киця з'їла сметанку?
- Сметанку з'їв повар? тощо.

Учитель: Пропоную гру-естафету з прапорцем. Послухайте речення: «Плакала киця на кухні», замініть назву тварини на іншу. Перемагає той ряд в якому прапорець швидше добіжить кінця, а повторів не буде.

Вчитель: На дошці написано речення: Плакала киця на кухні, аж очиці в неї попухли. Замість підкресленого слова вставити інше слово змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

Діти (варіанти відповідей):

- Плакала рибка на кухні, аж очиці в неї попухли.
- Плакав ведмедик на кухні, ах очиці в нього попухли.
- Плакало курча на кухні, ах очиці в нього попухли. тощо.

Учитель: Що треба сказати кошеняті, щоб воно захотіло нам розказати про свою біду.

Діти (варіанти відповідей):

- Розкажи, чого ти плачеш.
- Кицюня, що сталося?
- Киця, розкажи про свою біду.
- Розкажи мені, що сталося і я зможу зарадити твоїй біді. тощо.

Учитель: Давайте пограємо в гру «Додай слово». Правила гри: додавати можна тільки одне слово не змінюючи інших слів. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

- Чого, кицюня, плачеш?

Діти (варіанти відповідей):

- Чого, кицюня, гірко плачеш?
- Чого, мила кицюня, гірко плачеш?
- Чого, мила кицюня, гірко плачеш на кухні?
- Чого сьогодні, мила кицюня, гірко плачеш на кухні?

Ініціативно-творчий етап

Створення мікродіалогів

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Закріплення звукового значення букви «ю». *Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:* Створення діалогів за опорами та схемами на основі прочитаного оповідання С.Мацюцького «Кому дістався бублик».

Мета: вчити створювати діалоги за структурно-мовленнєвими схемами на основі прочитаного оповідання.

Матеріал: оповідання С.Мацюцького «Кому дістався бублик».

Основні вправи: Підстановочні вправи, вправи-трансформації, перетворювальні вправи на створення ініціативних та реактивних реплік та створення діалогічних єдностей різних видів, створення діалогів на основі структурно-мовленнєвих схем.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Учитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте оповідання С.Мацюцького «Кому дістався бублик». Добери іншу назву.

Діти (варіанти відповідей): «Хитрий грак», «Досвід допоміг», «Аби розум, щастя буде» тощо.

Учитель: Пропоную пограти у гру «Швидко слово добирай і у речення вставляй». У реченні «Хтось загубив маленького бублика» замініть одне слово на інше за допомогою запитань. Наприклад, (*Хто?*) Хтось (хлопчик) загубив маленького бублика. Перемагає той, хто складе останнє речення.

Діти (варіанти відповідей):

- *Хто?* (Малюк, дідусь, дядько) загубив маленького бублика.
- *Що зробив?* Хтось (знайшов, купив, з'їв) маленького бублика.
- *Що?* Хтось загубив маленького (капелюха, гудзика, носовичка).
- *Якого?* Хтось загубив (великого, солодкого, смачного) бублика.

Учитель (завдання перед другим читанням): Прочитайте оповідання вдруге. Подумайте, чи є в оповіданні діалог. Між ким міг відбутися діалог у цьому оповіданні?

Вчитель: Додайте до повідомлення репліку-повідомлення:

- Взяв грак бублика у дзьоб і кинув у калюжу.

Діти (варіанти відповідей):

- Тепер бублик розмокне.
- Бублик буде брудним.
- Хліб кидати на підлогу не можна тощо.

Розгортання реактивно – ініціативних реплік. Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Грак підійшов до бублика і дзьобнув його.

Грак діловито підійшов до бублика і дзьобнув його.

Грак діловито підійшов до маленького бублика і дзьобнув його.

Грак діловито підійшов до маленького бублика і швидко дзьобнув його.

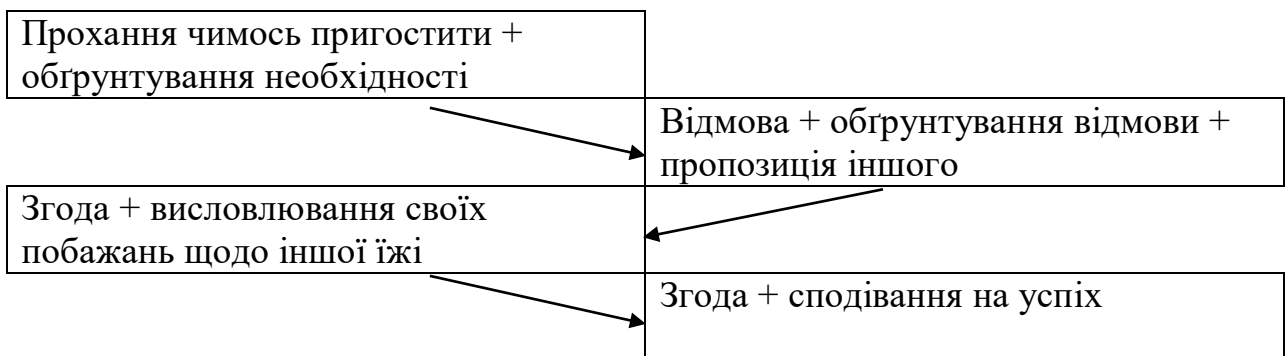
Великий грак діловито підійшов до маленького бублика і швидко дзьобнув його.

Учитель: Домовтесь в парах хто буде виконувати роль Синички, а хто Грака.

Складіть діалог структурно-мовленнєвою схемою (Структурно-мовленнєва схема відображена на дошці)

Синичка

Грак



Зразок можливого діалогу.

Синичка: Граче, віддай мені, будь ласка, бублика. Я дуже зголодніла..

Грак: Вибач, не віддам. Я теж голодний, тому, що не їв цілесенький день.

Давай я поділю бублика навпіл. Ти візьмеш одну з частин.

Синичка: Згода. Тільки діли порівно.

Грак: Не хвилюйся. Я поділю чесно. Я маленьких не ображаю.

Творчо-імпровізаторський етап

Створення діалогів різних функціональних типів
Заняття з варіативної складової навчальної програми
«Спілкування»

Тема: Створення діалогу-обміну враженнями за текстом оповідання В.Сухомлинського «Дуб під вікном»

Мета: Вчити дітей ставити запитання, розгорнути ініціативні та реактивні репліки, створювати діалог-домовленість за структурно-мовленнєвою схемою, створення власного діалогу-обміну враженнями за прочитаним оповіданням В.Сухомлинського «Дуб під вікном» та описаною ситуацією.

Хід заняття:

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Що посадив лісник під вікном хати?
- Чи хотіла онучка, щоб дід зрубав дуб? Чому?
- Що означає слово «фундамент»?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні»

2. Підстановочні вправи.

а) Послухайте речення: «Лісник посадив дуба під вікном», повторіть його, змінивши назву дерева на назву плодового дерева.

(Варіанти відповідей дітей: Лісник посадив сливу під вікном.

Лісник посадив вишню під вікном тощо).

б) Замініть репліку дідуся «Будемо хату переносити в інше місце» так, щоб він запропонував перенести щось інше:

(Варіанти відповідей дітей: - Будемо криницю переносити в інше місце.

Будемо дерево переносити в інше місце.

Будемо сарай переносити в інше місце тощо).

3. Вправа – трансформація.

На дошці написане речення: «Стало темно у кімнаті, а в ній жила дівчинка». Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Стало темно у лісі, а в ньому жила білочка.

- Стало темно у морі, а в ньому жила русалочка.
- Стало темно у місті, а в ньому жили гноми тощо)

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

1. *Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)*

а) Додайте до повідомлення репліку-запитання:

- Будемо хату переносити в інше місце.

(Варіанти відповідей дітей: - А це можливо?

- А не простіше зрубати дерево?
- Може є якийсь інший вихід тощо).

б) Додайте до повідомлення репліку-спонукання:

- Будемо хату переносити в інше місце.

(Варіанти відповідей дітей: - Давайте почнемо прямо зараз!

- Батько, заспокойся, ми самі все зробимо.
- Давайте це зробимо завтра тощо).

2. *Розгортання реактивно – ініціативних реплік.*

а) Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Лісник побудував у лісі хату.

Молодий лісник побудував у лісі хату.

Молодий лісник побудував у лісі велику хату.

Молодий лісник побудував у лісі велику кам'яну хату.

Молодий лісник побудував у темному лісі велику кам'яну хату.

б) Розгортання реактивної репліки

Дайте відповідь на запитання, поширивши ініціативну репліку.

Наприклад:

- Дідусь покликав дітей і онуків?

Так, дідусь покликав на допомогу дітей і онуків.

в) Добір реактивної репліки.

- Чи можна дідуся і дуб назвати справжніми друзями?

Пригадайте прислів'я та приказки про дружбу.

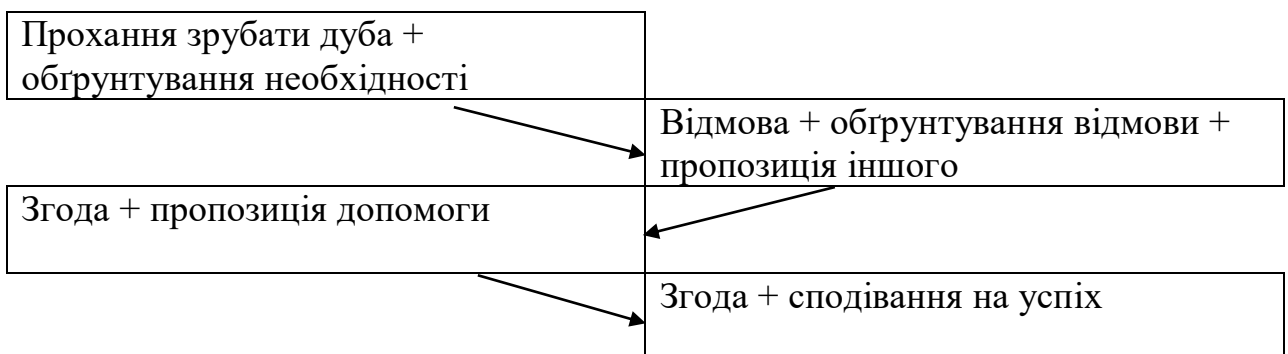
(Варіанти відповідей дітей: Де дружніші, там і сильніші. Старий друг краще нових двох. Добре роби, добре і буде. У лиху годину узнаєш вірну людину тощо).

III. Створення мікродіалогів.

1. Відтворення, інсценізація діалогу між дідусем та онукою.
2. Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Онука

Дідусь



Зразок можливого діалогу.

Онука: Дідусь, зрубай дуба. В моїй кімнаті від нього дуже темно.

Дідусь: Вибач, але я не можу цього зробити. Дерево зростало разом із моїми синами та онуками. Але ми можемо збудувати новий дім.

Онука: Згода. Я залюбки буду допомагати і покличу всіх.

Дідусь: Я знав, що ти мене зрозумієш. Доречи нам давно потрібен новий будинок.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: Прошло багато років. Онучка виросла і сама стала бабусею. Її маленька онука запитує у бабусі, що це за стара хата біля величезного дуба в лісі. Яка розмова могла б відбутися між ними.

Зразок можливого діалогу.

Онука: Бабуся, що це за стара, прямо розвалена хата на узліссі?

Бабуся: А що ти бачила поряд з хатою?

Онука: Величезного дуба. Таке враження, що він росте прямо із стінки.

Бабуся: З цим дубом у нашої родини пов'язана цікава історія.

Онука: Бабуся, розкажи мені, будь ласка.

Бабуся: Коли я була така маленька як ти. Ми разом з моїми батьками та дідусем жили у тій хаті. Дуб ріс прямо навпроти вікна у мою кімнату і практично повністю закривав світло. Весь час було темно як уночі. Я попросила дідуся зрубати дерево.

Онука: І що сказав дідусь?

Бабуся: Дідусь погодився. І сказав, що завтра вирішить проблему.

Онука: Але ж дуб і досі росте!

Бабуся: Так. Наступного дня дідусь зібрав своїх синів і нас – онуків, взяв лопату і сказав, що не стане рубати дуба. Краще перенести хату і побудувати її в іншому місті. Так з'явилась хата в якій ми живемо зараз.

Онука: Не розумію, невже не легше біло зрубати дерево?

Бабуся: Справа в тому, що дідусь посадив того дуба, коли був ще молодим. Дуб зростав разом з його синами, він став другом і товаришем і для дідуся і для батька. Дуб став членом родини. Звісно, друзів не зраджують тому і не зміг дідусь зрубати дерево.

Онука: Так от чому у нас дві хати. Заради справжнього друга можна і попрацювати. Хотіла б і я мати таких друзів.

Бабуся: Старий друг краще нових двох.

Система роботи організована за експериментальною моделлю розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами текстів різних

жанрів дозволила суттєво підвищити ступінь сформованості зв'язного діалогічного мовлення учнів, що засвідчила порівняльна характеристика рівнів сформованості зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу за результатами контрольного та прикінцевого зрізів.

2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічного мовлення учнів першого класу за результатами контрольного та прикінцевого зрізів

На прикінцевому етапі дослідження здійснювався порівняльний аналіз експериментальних даних констатувального та прикінцевого зрізів із метою виявлення ефективності експериментальної методики розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу засобами художніх текстів різних жанрів. Дітям були запропоновані завдання до кожного з виокремлених нами критеріїв і показників аналогічно до констатувального зрізів.

Насамперед було з'ясовано кількісні та якісні зміни рівнів розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників за визначеними критеріями та показниками, які засвідчили досить відчутні позитивні зміни. Опишемо одержані результати.

Порівняльні дані за критерієм «ініціативність спілкування», показник – уміння започатковувати діалог подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

Порівняльні дані щодо ступеня вміння започатковувати діалог (%)

Етапи експерименту	Групи	Ступені (%)				
		Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Задовільний (3 б.)	Низький (2 б.)	У стані формування (1 б.)
Констатувальний	ЕГ	5	13,3	36,7	38,4	6,6
	КГ	6,7	13,3	40	35	5
Контрольний	ЕГ	26,6	36,7	30	6,7	-
	КГ	8,3	15	43,4	31,7	1,6

За даними таблиці, в експериментальних групах значно підвищився ступінь уміння починати діалог, вживати ініціативну репліку з художнього тексту. Так, високий ступінь означеного уміння було виявлено у 26,6% – (до навчання 5 %). Дітей з достатнім ступенем було виявлено 36,7%, хоча до експерименту таких учнів було тільки 13,3%. Учні із задовільним ступенем вміння започатковувати діалог на прикінцевому етапі стало 30% (до навчання було 36,7%). Значно зменшилася кількість учнів, які мали низький ступінь володіння означеним умінням. На прикінцевому етапі таких дітей було виявлено 6,7% (до навчання 38,4%). Ступінь володіння умінням започатковувати діалог, вживати ініціативну репліку з художнього тексту у стані формування до експерименту було 6,6% на контрольному етапі таких дітей не було виявлено.

Щодо контрольних груп високим ступенем на констатувальному етапі оволоділи 6,7%, на контрольному – 8,3%. Достатній ступінь володіння умінням започатковувати діалог виявили 15% (було 13,3%). Дещо збільшилася кількість дітей, яких ми віднесли до задовільного ступеня. До експерименту їх було 40%, після – 43,4%. На низькому ступені перебувало до навчання було 35% першокласників, після навчання – 31,7%. До навчання у стадії формування дітей було 5%, стало 1,6%.

Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань дітьми експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження.

В.Багірова “Мій дідусь”

Кирило С. *Констатувальний етап* (експериментальна група, низький рівень)

Кирило: Я буду грати роль дідуся.

Учитель: Розпочинай розмову.

Кирило: Дідусь мовчить. Тоді я буду онуком.

Учитель: З чим онук звертається до дідуся?

Кирило: Він його любить, жаліє.

Кирило С. *Прикінцевий етап* (експериментальна група, достатній рівень)

Кирило: Дідусю, давайте я вам допоможу!

Учитель: Чим же ти можеш допомогти?

Кирило: Давайте я вам гудзика пришию чи розповім щось цікаве.

Порівняльні дані ступеня вміння першокласників підтримувати розмову, додаючи до репліки відповідну ініціативну репліку зі змісту художнього тексту: казки, вірша, оповідання подано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

Порівняльні дані ступеня уміння підтримувати розмову ініціативною реплікою (%)

Етапи експерименту	Групи	Ступені (%)				
		Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Задовільний (3 б.)	Низький (2 б.)	У стані формування (1 б.)
Констатувальний	ЕГ	-	11,7	31,7	41,6	15
	КГ	1,6	13,3	33,4	38,4	13,3
Контрольний	ЕГ	30	36,7	28,3	5	-
	КГ	6,7	16,6	35	31,7	10

Як засвідчує таблиця, в експериментальних групах відбулися значні позитивні зміни щодо ступеня вміння підтримувати розмову, використовуючи ініціативну репліку з художнього тексту. Так, на констатувальному етапі дітей з високим ступенем виявлено не було, на прикінцевому етапі їх стало 30%. Достатнього ступеня означеного вміння до експерименту виявлено 11,7%, після експерименту їх стало 36,7%. Задовільний ступінь на констатувальному етапі показали 31,7%, у прикінцевому дослідженні таких дітей було 28,3%. Значно зменшилася кількість учнів, які мали низький ступінь означеного вміння. До експерименту таких дітей було 41,6%, прикінцевим дослідженням таких дітей було виявлено тільки 5%. У прикінцевому дослідженні дітей у стані

формування вміння підтримувати діалог реактивно-ініціативною реплікою з тексту художнього твору виявлено не було, до експерименту їх було 15 %.

Як видно з таблиці, незначні зміни відбулись і в дітей контрольних груп. Так, на констатувальному етапі високий ступінь мав 1,6%, після експерименту – таких дітей було 6,7%. Дітей з достатнім ступенем володіння означеного вміння було визначено 13,3%, на контрольному етапі таких було виявлено 16,6%. Задовільний ступінь володіння вмінням підтримувати розмову ініціативною реплікою з художнього твору на констатувальному етапі показали 33,4% (після експерименту їх стало 35%). На низькому ступені володіння означеним вмінням до навчання виявлено 38,4% після експерименту 31,7%. У прикінцевому дослідженні дітей у стані формування вміння підтримувати діалог реактивно-ініціативною реплікою з тексту художнього твору виявлено 10% (до експерименту – 13,3 %).

Наведемо приклади відповідей дітей.

“Чому кіт умивається після сніданку” (Литовська народна казка)

Микола К. *Констатувальний етап* (експериментальна група, низький рівень)

Учитель (Кіт): Зараз я тебе з’їм.

Микола К. (Горобець): Ні.

Учитель: Чому?

Микола К.: Ти брудний.

Учитель: Так я тебе брудним з’їм.

Микола К.: Ні.

Учитель: Чому я не можу тебе з’їсти брудним?

Микола К.: Вмийся.

Микола К. *Прикінцевий етап* (експериментальна група, високий рівень)

Учитель (Кіт): Зараз я тебе з’їм.

Микола К. (Горобець): Їж на здоров’я. Але щоб я був смачніший, спочатку треба вмитися.

Учитель: Вмитися?

Микола К.: Порядні коти завжди перед їдою вмиваються.

Учитель: Почекай мене, я швидко.

Микола К. (З хитруватою посмішкою потирає руки): Добре, почекаю.

Кількісні порівняльні дані ступеня вміння стимулювати співрозмовника, продовжувати діалог за змістом художнього твору: казкою, віршем, оповіданням подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

Порівняльні дані розвитку ступеня вміння стимулювати співрозмовника, продовжувати діалог (%)

Етапи експерименту	Групи	Ступені (%)				
		Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Задовільний (3 б.)	Низький (2 б.)	У стані формування (1 б.)
Констатувальний	ЕГ	8,3	13,3	35	33,3	10,1
	КГ	11,6	10,1	36,7	30	11,6
Контрольний	ЕГ	30	38,4	26,6	5	-
	КГ	15	16,6	36,7	23,4	8,3

За даними таблиці, в експериментальних групах значно підвищився ступінь уміння підтримувати розмову. Так, на констатувальному етапі дітей з високим ступенем було тільки 8,3%, після експерименту таких дітей було виявлено 30%. Суттєво збільшилася кількість дітей, що оволоділи вмінням підтримувати розмову на достатньому ступені. Якщо до експерименту таких дітей було виявлено 13,3%, на прикінцевому етапі – їх стало 38,4%. Щодо задовільного ступеня означеного вміння, то до експерименту було визначено 35%, після – 26,6%. Значно зменшилася кількість дітей з низьким ступенем вміння стимулювати співрозмовника та продовжувати діалог з почутого художнього твору. До навчання цей рівень показали 33,3 %, на прикінцевому етапі дослідження їх було 5%. У стані формування вміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог з тексту художнього твору виявлено не було (на констатувальному етапі їх було 10,1 %).

Як бачимо, в дітей контрольних груп значних змін не відбулося. Якщо на початковому етапі дослідження дітей з високим ступенем вміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог з тексту художнього твору було виявлено 11,6%, то на прикінцевому етапі їх стало 15%. Учні з достатнім ступенем на констатувальному етапі експерименту було 10,1%, на контрольному етапі – 16,6%. Кількість дітей задовільного ступеня не змінилася – 36,7 % від загальної кількості дітей. Низький ступінь до експерименту виявили 30%, після експерименту – 23,4%. У стані формування вміння виявлено у 8,3%, до навчання їх було 11,6%.

Наведемо приклади відповідей дітей.

В.Струтинський “Чому Снігова Баба втекла” (казка)

Надія Л. *Констатувальний етап* (експериментальна група, низький рівень)

Учитель (Хлівець): Чого ви, бабусю, плачете?

Надія Л. (Снігова Баба): Від радощі.

Учитель: Яка ж у вас радість?

Надія Л.: Весело.

Учитель: Чому стало весело?

Надія Л.: Весна скоро.

Учитель: Нащо вам весна?

Надія Л.: Я розтану?

Учитель: Невже це весело?

Надія Л.: Не знаю більше, що говорити. Я щось зовсім заплуталась.

Надія Л. *Прикінцевий етап* (експериментальна група, високий рівень)

Учитель (Хлівець): Чого ви, бабусю, плачете?

Надія Л. (Снігова Баба): Від радощі плачу, весело мені.

Учитель: Яка ж у вас радість?

Надія Л.: Нарешті я позбавлюся своєї дурненької посмішки. Набридла вона мені. Та і найчастіше не було чого всміхатися.

Учитель: А чому ж раніше посміхалися?

Надія Л.: Мороз лютий скував мою посмішку й голос скував. А тепер потеплішало, я розтану і посмішка моя – від вуха до вуха, розтане.

Учитель: Так ви ж загинете?

Надія Л.: А я розтану обернуся струмком, втечу з двору на волю і ніби вдруге народжуся.

Значні позитивні зміни було зафіксовано під час визначення прикінцевих результатів експерименту в експериментальних групах щодо репродуктивно-творчого діалогізування.

Кількісні порівняльні дані за ступенем уміння доречно реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту: казки, вірша, оповідання, так і свої власні (імпробізовані) висловлювання подано в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

Порівняльні дані щодо вміння реагувати на репліку співрозмовника (%)

Етапи експерименту	Групи	Ступені (%)				
		Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Задовільний (3 б.)	Низький (2 б.)	У стані формування (1 б.)
Констатувальний	ЕГ	-	11,6	43,4	36,7	8,3
	КГ	1,6	13,3	44	37,1	4
Контрольний	ЕГ	26,7	41,7	23,3	8,3	-
	КГ	5	18,3	41,7	31,7	3,3

Як видно з таблиці, в експериментальних групах відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо ступенів сформованості вміння реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту, так і свої власні (імпробізовані) висловлювання. На контрольному етапі експерименту високого ступеня досягли 26,7% (на констатувальному етапі таких дітей виявлено не було). Достатній ступінь сформованості вміння реагувати на репліку співрозмовника на початковому етапі було виявлено в 11,6%, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано у 41,7% учнів. Якщо на початковому етапі на задовільному ступені сформованості означеного вміння перебувало 43,4%, то, за результатами

контрольного зрізу, таких дітей стало 23,3%. Показовим є, те що дітей з низьким ступенем сформованості вміння реагувати на репліку співрозмовника до експерименту було 36,7%, після експерименту на низькому ступені залишилося 8,3%. Означеного вміння у стані формування на контрольному етапі не виявлено жодної дитини (на констатувальному етапі їх було 8,3%).

Деякі незначні зміни, як засвідчує таблиця, відбулися й у дітей контрольних груп. Так, високий ступінь вміння реагувати на висловлювання співрозмовника на початковому етапі був у 1,6 % дітей, на прикінцевому етапі таких дітей стало 5%. Достатнього ступеня на прикінцевому етапі виявилось 18,3%, (на констатувальному етапі – 13,3 %). Задовільного ступеня сформованості вміння реагувати на репліку співрозмовника стало 41,7% (було 44%). До низького ступеня на прикінцевому етапі було віднесено – 31,7% (було 37,1%). У стані формування визначено на контрольному етапі 3,3%, було 4 % першокласників.

Наведемо приклади відповідей дітей.

Ворона і рак (Українська народна казка)

Ігор П.. *Констатувальний етап* (експериментальна група, рівень у стані формування).

Ігор П. (Рак): (мовчання).

учитель: Пригадай, розмову розпочав Рак. Що він сказав Вороні?

Ігор П.: Я краще буду Вороною.

Учитель (Рак): Вороно, я знав твого батька. Хороший був птах.

Ігор П.: Я не знаю, що говорити. Я більше не буду.

Ігор П.. *Прикінцевий етап* (експериментальна група, достатній рівень).

Ігор П. (Рак): Вороно, Вороно! Знав я твого батька. Добрий був птах.

Учитель (Ворона): Угу!

Ігор П.: Знав, Вороно, я і твою матір. Яка розумна пташка.

Учитель: Угу!

Ігор П.: А ти, Вороно, найкраща у родині.

Учитель: Угу!

Ігор П.: А може ти мені пісню заспіваєш?

Значні позитивні зміни було зафіксовано під час визначення ступеня сформованості вміння продукувати діалогічні єдності різних видів у експериментальних групах. Кількісні порівняльні дані ступенів уміння за зазначеним показником подано в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

Порівняльні дані ступенів уміння продукувати діалогічні єдності
різних видів (%)

Етапи експерименту	Групи	Рівні (%)				
		Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Задовільний (3 б.)	Низький (2 б.)	У стані Формування (1 б.)
Констатувальний	ЕГ	-	11,7	45	30	13,3
	КГ	-	15	46,3	28,6	10,1
Контрольний	ЕГ	21,7	23,3	43,3	11,7	-
	КГ	-	21,7	50	21,7	6,6

Як засвідчує таблиця, в експериментальних групах високого ступеня володіння першокласниками вмінням продукувати діалогічні єдності різних видів за змістом почутих казки, вірша, оповідання стало 21,7% учнів (до навчання таких дітей виявлено не було). Дітей з достатнім ступенем стало 23,3% (на констатувальному етапі таких дітей було 11,7%). На задовільному ступені цим вмінням оволоділи 43,3% дітей (було до навчання 45% дітей). Значно зменшилась кількість учнів з низьким ступенем з 30% учнів до експерименту до 11,7% – після експерименту. Якщо вміння продукувати діалогічні єдності різних видів у стані формування до експерименту виявляли 13,3% першокласників, після експерименту таких дітей виявлено не було.

Щодо контрольних груп, то високого ступеня володіння першокласниками вмінням продукувати діалогічні єдності різних видів за змістом почутих казки, вірша, оповідання зафіксовано не було. Достатнього ступеня досягли 21,7% (було до навчання 15% учнів). Задовільний ступінь володіння означеним вмінням було виявлено у 50% дітей (до експерименту – 46,3% дітей). Дещо зменшилася кількість дітей з низьким ступенем з 28,6% до 21,7%. Залишилося 6,6% першокласників з ступенем володіння вмінням продукувати діалогічні єдності різних видів у стані формування (було до навчання 10%).

Наведемо приклади відповідей дітей.

І.Прокопенко «Сонце, сонечко, соняшник» (казка)

Артем Д. *Констатувальний етап* (експериментальна група, низький рівень)

Учитель: Хто ти?

Артем Д. (Жучок-Сонечко): Я – Сонечко.

Учитель: А ти можеш землю зігрівати?

Артем Д.: Ні.

Учитель: А можеш так зробити, щоб черешні достигли?

Артем Д.: Ні.

Учитель: А зробити так, щоб дітки засмагли?

Артем Д.: Ні.

Артем Д. *Прикінцевий етап* (експериментальна група, високий рівень)

Учитель: Хто ти?

Артем Д. (Жучок-Сонечко): Доброго дня! Я – Сонечко.

Учитель: А ти можеш землю зігрівати?

Артем Д.: Ні. Подивись, я зовсім маленьке.

Учитель: А можеш так зробити, щоб черешні достигли?

Артем Д.: Ні. Але я можу захистити черешні від тлі.

Учитель: А зробити так, щоб дітки засмагли?

Артем Д.: Ні. А ти бачив, щоб від жуків засмагали?

Порівняльні дані щодо ступеня уміння продукувати власні діалоги різних функціональних типів наведено в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Порівняльні дані щодо ступеня уміння продукувати діалоги різних функціональних типів (%)

Етапи експерименту	Групи	Ступені (%)				
		Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Задовільний (3 б.)	Низький (2 б.)	У стані формування (1 б.)
Констатувальний	ЕГ	-	6,6	41,6	33,4	18,4
	КГ	1,6	8,8	46,4	26,6	16,6
Контрольний	ЕГ	18,3	43,4	28,3	10	-
	КГ	3,3	11,7	48,4	23,3	13,3

Як це видно з таблиці, високого ступеня уміння продукувати діалоги різних функціональних типів за змістом прослуханих художніх творів різних жанрів в експериментальних групах на контрольному етапі експерименту було зафіксовано у 18,3% учнів (до навчання таких дітей зафіксовано не було). Більша частина дітей досягла достатнього ступеня – 43,4%, тоді як до початку навчання таких дітей було 6,6%. За даними експерименту, значно зменшилася кількість дітей, які перебували на задовільному та низькому ступенях з 41,6% до 28,3% та з 33,4% до 10% відповідно. уміння продукувати діалоги у стані формування не було виявлено у жодної дитини (на констатувальному етапі їх було 18,4%).

Незначні зміни, як це видно з таблиці, відбулись і в мовленні дітей контрольних груп. Так, до високого ступеня вміння продукувати діалоги різних функціональних типів за змістом прослуханих художніх творів різних жанрів було віднесено 3,3% (на констатувальному етапі 1,6%). Достатнього ступеня досягли 11,7%, хоча на попередньому етапі їх було 8,8%. Деяко більше дітей досягло задовільного ступеня, а саме 48,4% у порівнянні з 46,4% на констатувальному етапі. Зменшилася кількість дітей, які перебували на низькому ступені з 26,6% до 23,3%. Ступінь уміння продукувати діалоги різних функціональних типів за змістом прослуханих

художніх творів різних жанрів у стані формування було зафіксовано у 13,3% (було 16,6%).

Порівняльні дані щодо ступеня емоційної забарвленості діалогу подано в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Порівняльні дані ступеня емоційної забарвленості діалогу (%)

Етапи експерименту	Групи	Рівні (%)				
		Високий (56.)	Достатній (46.)	Задовільний (36.)	Низький (26.)	У стані формування (16.)
Констатувальний	ЕГ	-	15	40	26,6	18,3
	КГ	1,6	18,3	45	18,3	16,6
Контрольний	ЕГ	41,6	31,7	26,6	-	-
	КГ	11,7	23,3	45	11,7	8,3

Суттєвих якісних змін після проведення експерименту зазнали вміння щодо емоційного забарвлення діалогу учнів експериментальних груп. Так, на контрольному етапі експерименту високий ступінь було зафіксовано у 41,6% дітей (на контрольному етапі таких дітей не було). Достатнього ступеня досягли 31,7% першокласників, на констатувальному етапі їх було 15%. Значно зменшилася кількість дітей задовільного ступеня з 40% до 26,6% учнів після навчання. Низького ступеня емоційного забарвлення діалогу та у стані формування на контрольному етапі виявлено не було, хоча на констатувальному етапі таких дітей було 26,6% дітей та 18,3% учнів відповідно.

Як бачимо з таблиці, і за цим показником відбулися деякі якісні зміни в дітей контрольних груп. На прикінцевому етапі дітей з високим ступенем стало 11,7% (на констатувальному етапі було визначено тільки в 1,6% учнів). Збільшилася кількість дітей, які досягли достатнього ступеня з 18,3% першокласників до 23,3% 14 учнів. Кількість учнів, які досягли задовільного ступеня на констатувальному та контрольному етапах, не змінилася (45%). Натомість кількість дітей, які мали низький ступінь, зменшилася з 18,3% до 11,7% першокласників на прикінцевому етапі. У стані формування вміння

щодо емоційного забарвлення діалогу учнів була визначена у 8,3% дітей (на констатувальному етапі їх було 16,6%).

Порівняльні кількісні дані щодо ступенів наявності реплік та їх якісної характеристики, а саме: типу та виду реплік у створених дітьми діалогах за змістом казок, віршів та оповідань подано в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Порівняльна характеристика ступенів використання реплік (%)

Етапи експерименту	Групи	Ступені (%)				
		Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Задовільний (3 б.)	Низький (2 б.)	У стані формування (1 б.)
Констатувальний	ЕГ	-	15	46,5	28,4	10,1
	КГ	-	18,4	50	23,3	8,3
Контрольний	ЕГ	18,2	43,3	28,4	10,1	-
	КГ	3,3	25	48,4	18,3	5

Як засвідчує таблиця, значні якісні зміни відбулися в експериментальних групах. Так, на прикінцевому етапі експерименту на високому ступені стало 18,2% дітей, хоча на констатувальному етапі не було жодної дитини. Суттєво збільшилася кількість дітей, які досягли достатнього ступеня 43,3% учнів (до навчання 15% першокласників). Відповідно зменшилася кількість дітей, яких ми віднесли до задовільного та низького ступенів. З 46,5% та 28,4% до 28,4% та 10,1% відповідно. На констатувальному етапі було виявлено 10,1% учнів, у яких кількісна і якісна характеристика реплік була у стані формування. На прикінцевому зрізі таких дітей виявлено не було.

Щодо наявності реплік та їх якісної характеристики, а саме: типу та виду реплік у створених дітьми діалогах за змістом казок, віршів та оповідань у контрольних групах, то високого ступеня досягли 3,3% дітей, хоча на попередньому етапі таких дітей не було зовсім. Дещо збільшилася кількість дітей, які досягли достатнього ступеня з 18,4% до 25%. Задовільний ступінь засвідчили 48,4% першокласників, що майже не відрізняється від констатувального зрізу – 50% учнів. Дещо зменшилася кількість дітей,

віднесена нами до низького ступеня та вміння продукувати репліки різних типів та видів у стані формування з 23,3% та 8,3% до 18,3% та 5% відповідно.

Порівняльні кількісні дані щодо ступеня уміння продукувати першокласниками діалогічних єдностей за текстами різних жанрів подано в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Порівняльні дані щодо ступеня використання кількості
діалогічних єдностей (%)

Етапи експерименту	Групи	Ступені (%)				
		Високий (5б.)	Достатній (4б.)	Задовільний (3б.)	Низький (2б.)	У стані формування (1б.)
Констатувальний	ЕГ	-	6,6	41,6	33,3	18,4
	КГ	1,6	8,3	46,4	26,6	16,6
Контрольний	ЕГ	20	43,4	28,3	8,3	-
	КГ	3,3	21,7	41,6	21,7	11,7

Як засвідчує таблиця, значні позитивні зміни відбулися в експериментальних групах. Так, дітей з високим ступенем вміння продукувати діалогічні єдності за змістом прослуханих художніх творів різних жанрів стало 20% дітей (на констатувальному етапі не було жодної дитини). Достатнього ступеня у прикінцевому дослідженні стало 43,4% дітей, у констатувальному зрізі було визначено 6,6% першокласників. Суттєво зменшилася кількість дітей, які оволоділи зазначеним умінням на задовільному та низькому ступенях, з 41,6% та 33,3% до 28,3% та 8,3% відповідно. У стані формування на контрольному етапі дітей виявлено не було (до навчання їх було 18,4%).

Щодо контрольних груп, то високого ступеня досягли 3,3% (на констатувальному зрізі 1,6%), достатнього – 21,7 (до навчання було 8,3%), на задовільному ступені стало 41,6% (на попередньому етапі – 46,4%). Деяко зменшилася кількість дітей, які оволоділи зазначеним умінням на низькому ступені з 26,6% до 21,7%. Кількісні характеристики діалогічних єдностей у

стані формування на прикінцевому етапі залишилося – 11,7%, на початковому етапі було відзначено в 16,6% дітей.

Порівняльні кількісні дані щодо рівня розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників подано в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

Динаміка рівнів розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників (%)

Рівень готовності (бали)	Кількість учнів (%)			
	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий рівень (45 – 37 балів)	3,3%	21,7%	1,6%	5%
Достатній рівень (36 – 28 балів)	5%	40%	6,6%	18,3%
Задовільний рівень (27 – 19 балів)	31,7%	31,7%	36,8%	43,4%
Низький рівень (18 – 10 балів)	41,6%	6,6%	38,4%	25%
Рівень у стані формування (9 балів і нижче)	18,3%	-	16,6%	8,3%

Як засвідчує таблиця, у розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів перших класів в експериментальних групах відбулися значні позитивні зміни. Так, на прикінцевому етапі учнів з високим рівнем розвитку зв'язного діалогічного мовлення стало 21,7%, хоча на констатувальному етапі їх було виявлено 3,3% першокласників (їх показник був вищим за 37 балів). 40% на прикінцевому етапі дослідження засвідчили достатній рівень розвитку діалогічного мовлення за всіма показниками, на констатувальному етапі їх було 5%. Задовільний рівень володіння зв'язним діалогічним мовленням, що становило від 19 до 27 балів виявлено у 31,7% на обох етапах експериментального дослідження. Натомість значно знизилась кількість

учнів у яких встановлено низький рівень з 41,6% до 6,6% учнів. Після експериментального дослідження дітей, що набрали нижче ніж 9 балів (рівень діалогічного мовлення у стані формування) в експериментальній групі виявлено не було, хоча на констатувальному етапі таких дітей було 18,3% першокласників.

Щодо кількісних даних розвитку зв'язного діалогічного мовлення засобами текстів різних жанрів у першокласників контрольних груп, то після експерименту дітей з високим рівнем було визначено 5%, на початку експерименту – у 1,6% дітей. У 18,3% на прикінцевому етапі експерименту було встановлено достатній рівень розвитку діалогічного мовлення, на констатувальному етапі їх було 6,6%. Задовільний рівень на прикінцевому етапі було встановлено у 43,4% першокласників, (констатувальний етап – 36,7%). Низький рівень (10 – 18 балів) було визначено на прикінцевому етапі у 25%, на констатувальному етапі таких дітей було 38,4% дітей. у контрольних групах і на прикінцевому, і на констатувальному етапах були учні з рівнем розвитку діалогічного мовлення у стані формування, а саме – 8,3% та 16,7% відповідно.

Одержані результати засвідчують позитивні зміни у розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників після експериментального навчання.

Порівняльні дані загального коефіцієнта розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами текстів різних жанрів за всіма критеріями та показниками подано у таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

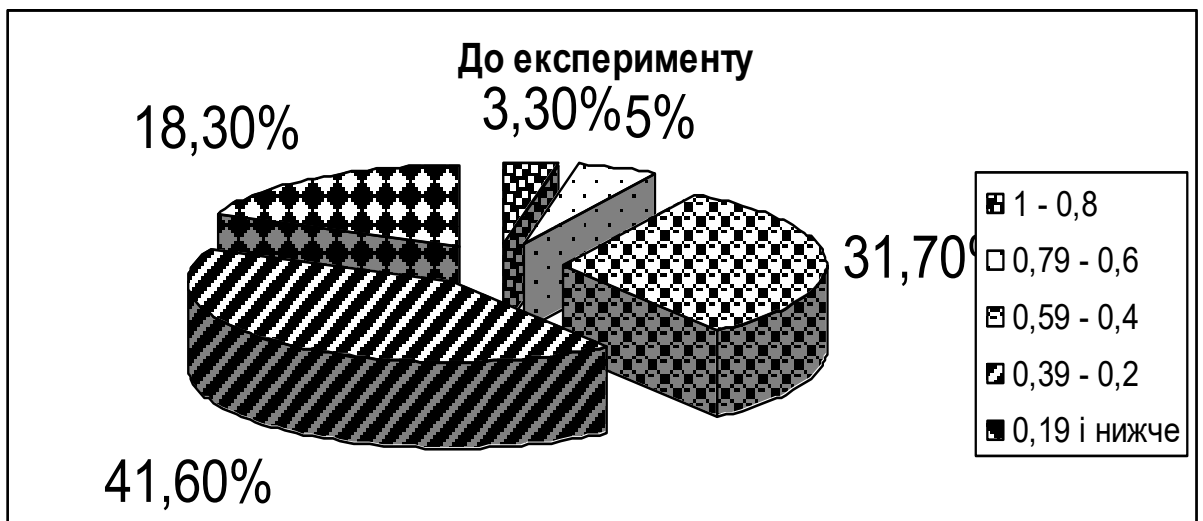
Порівняльні дані щодо коефіцієнта розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів перших класів

Коефіцієнт сформованості зв'язного діалогічного мовлення	Кількість учнів (%)			
	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту

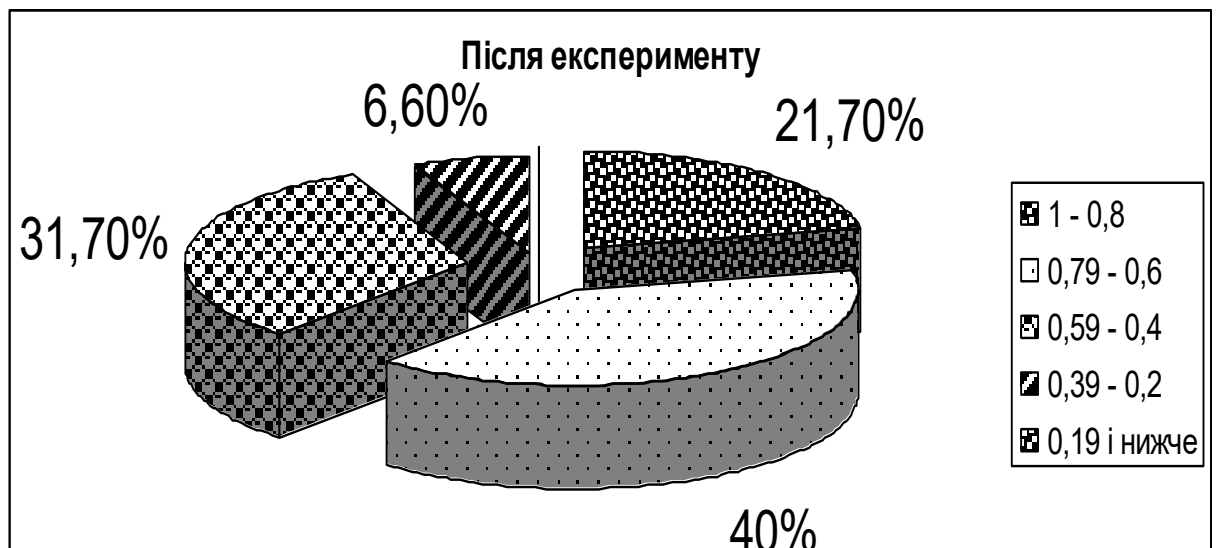
1 – 0,8	3,3%	21,7%	1,6%	5%
0,79 – 0,6	5%	40%	6,6%	18,3%
0,59 – 0,4	31,7%	31,7%	36,7%	43,4%
0,39 – 0,2	41,6%	6,6%	38,4%	25%
0,19 і нижче	18,3%	-	16,7%	8,3%

Для порівняння подаємо коефіцієнт розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників до та після експерименту (діаграми 2.1., 2.2.)

Діаграма 2.1



Діаграма 2.2.



Кількісні дані таблиці та діаграм засвідчують значні позитивні зміни у сформованості діалогічного мовлення засобами текстів різних жанрів у першокласників експериментальних груп. Так, на прикінцевому етапі було

виявлено 21,7% першокласників з коефіцієнтом готовності 1 – 0,8 (що дорівнює високому рівню), на констатувальному етапі таких дітей було 3,3% учнів. У 40% на контрольному етапі було виявлено коефіцієнт 0,79 – 0,6 (що відповідає достатньому рівню), на констатувальному етапі їх було 5%. $K_{\text{сформ.}}$ з показником 0,59 – 0,4, що відповідає задовільному рівню володіння зв'язним діалогічним мовленням виявлено у 31,7% на обох етапах експериментального дослідження. Натомість значно знизилася кількість учнів, у яких виявлено $K_{\text{сформ.}}$ з показником 0,39 – 0,2 (що відповідає низькому рівню) з 41,6% дітей до навчання до 6,6% дітей – після. Після експериментального дослідження дітей з $K_{\text{сформ.}}$: 0,19 і нижче в експериментальній групі визначено не було, хоча на констатувальному етапі таких дітей було 18,3%.

Щодо кількісних даних розвитку зв'язного діалогічного мовлення засобами текстів різних жанрів у першокласників контрольних груп, то на початку експерименту $K_{\text{сформ.}}$: 1 – 0,8 (високий рівень) було виявлено у 1,6%, після експерименту – 5% дітей. У 18,3% на прикінцевому етапі експерименту $K_{\text{сформ.}}$ становить: 0,79 – 0,6 (достатній рівень), на констатувальному етапі 6,6% дітей. $K_{\text{сформ.}}$: 0,59 – 0,4 (що відповідає задовільному рівню) став у 43,4% першокласників (на констатувальному етапі – 36,7%. $K_{\text{сформ.}}$: 0,39 – 0,2 (що відповідає низькому рівню) було на прикінцевому етапі у 25% учнів, на констатувальному етапі таких дітей було 38,4%. У контрольних групах і на контрольному, і на констатувальному етапах були учні з коефіцієнтом розвитку зв'язного діалогічного мовлення 0,19 і нижче. 8,3% та 16,7% відповідно.

Отже, порівняльний аналіз кількісних даних рівнів розвитку зв'язного діалогічного мовлення на констатувальному та прикінцевому етапах підтвердили правомірність висунутої гіпотези дослідження; засвідчив, що розроблена і впроваджена нами лінгводидактична модель розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників засобами художніх текстів різних жанрів є ефективною.

Висновки з другого розділу

У ході констатувального експерименту було виявлено ступінь розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу, виявлено рівні розвитку зв'язного діалогічного мовлення за результатами виконання спеціально дібраних завдань.

Було визначено критерії і показники розвитку діалогічного мовлення першокласників: ініціативність спілкування, репродуктивно-творче діалогізування, мовленнєво-змістовий критерій.

Критерій «ініціативність спілкування» визначав уміння першокласників починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, запитання, спонукання) з художнього тексту, уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки експериментатора реактивно-ініціативної репліки за змістом художнього тексту (казки, вірша, оповідання), уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог.

Критерієм «репродуктивно-творче діалогізування» визначалось уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту, так і свої власні (імпровізовані), вміння продукувати діалогічні єдності різних видів та власні діалоги різних функціональних типів за змістом текстів різних художніх творів.

Мовленнєво-змістовий критерій дав змогу визначити емоційну забарвленість діалогу (використання відповідної інтонації – слів здивування, радощі, недовіри тощо та позамовних засобів (міміка, жести), кількість діалогічних єдностей, типи, види та кількість реплік.

За результатами виконання першокласниками відповідних завдань з кожного критерію та показника було визначено п'ять рівнів розвитку зв'язного діалогічного мовлення: високий, достатній, задовільний, низький, у стані формування.

Було визначено педагогічні принципи (комунікативна спрямованість навчання діалогу; принцип ситуативності у навчанні першокласників діалогічного мовлення; навчання мови як діяльності; принцип мовленнєво-розумової активності учнів; принцип індивідуалізації; випереджувального розвитку усного мовлення; забезпечення впливу художньої літератури на мовний розвиток дітей; поетапності та систематичності в підході до навчання діалогу) та педагогічні умови (забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного мовлення першокласників; створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування; наявність художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення; поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей різних видів, складання мікродіалогів, створення діалогів різних функціональних типів) розвитку зв'язного мовлення першокласників, які реалізувались в ході експериментальної роботи.

З урахуванням теоретичних засад дослідження і виділених педагогічних умов була побудована експериментальна модель розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу засобами художніх текстів різних жанрів, яка обіймала чотири взаємопов'язані етапи: когнітивно-репродуктивний, ініціативно-продуктивний, ініціативно-творчий, творчо-імпровізаторський. Кожний етап передбачав систему вправ і завдань щодо розвитку вміння творчого діалогізування, було розроблено систему уроків розвитку зв'язного діалогічного мовлення в межах уроків розвитку зв'язного мовлення, спецкурс для занять з варіативної складової навчальної програми “Спілкування”, програму драматичного гуртка “Сузір'я”.

Спираючись на експериментальні дані, можна стверджувати, що за даними дослідження, відбулись позитивні зміни у рівнях і $K_{сформ}$. Зв'язного діалогічного мовлення першокласників. Отже, гіпотеза дослідження підтвердилась, що дало підставу визначити високу ефективність розробленої методики.

ВИСНОВКИ

Дослідження було спрямоване на виявлення рівня розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників. Визначено педагогічні умови, розроблено експериментальну модель і методику розвитку зв'язного діалогічного мовлення учнів перших класів загальноосвітньої школи засобами текстів різних жанрів.

1. Діалогічне мовлення – це вид зв'язного мовлення, що характеризується безпосереднім обміном висловлюваннями між двома або декількома особами, має специфічну побудову та особливий спосіб зв'язку реплік за допомогою діалогічних знаків, створює особливі інтонаційні структури, є найважливішим засобом комунікації у суспільстві.

2. Текст є одним з найкращих засобів розвитку зв'язного мовлення молодших школярів загалом та розвитку діалогічного мовлення зокрема. Він створює всі необхідні умови для навчання мови, розвитку мовних здібностей та навичок та виховання мовної особистості.

3. Критеріями розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників виступили: ініціативність спілкування із показниками: вміння починати діалог, вживати відповідну ініціативну репліку (повідомлення, запитання, спонукання) з художнього тексту, уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки експериментатора реактивно-ініціативну репліку із змісту художнього тексту, уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, продовжувати діалог; репродуктивно-творче діалогізування з показниками: вміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки як з художнього тексту, так і свої власні (імпровізовані), вміння продукувати діалогічні єдності різних видів, вміння продукувати власні діалоги різних функціональних типів за змістом текстів різних художніх жанрів; мовно-змістовий з показниками: емоційна забарвленість діалогу (використання відповідної інтонації – слів здивування,

радощі, недовіри тощо та позамовних засобів (міміка, жести), типи, види та кількість реплік, кількість діалогічних єдностей.

4. На основі якісних і кількісних показників констатувального етапу дослідження було детерміновано вихідні рівні розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників: високий, достатній, задовільний, низький, у стані формування. Було з'ясовано, що високого рівня сформованості діалогічного мовлення досягли 3,3% учнів ЕГ та 1,6% КГ. На достатньому рівні перебували 5% (ЕГ) і 6,6% (КГ) першокласників. Дітей з задовільним рівнем розвитку діалогічного мовлення на констатувальному етапі було 31,7% та 36,7% відповідно в експериментальних та контрольних групах. Більша частина дітей – 41,6% (ЕГ) й 38,4% (КГ) досягла низького рівня. Розвиток діалогічного мовлення у стані формування на констатувальному етапі було зафіксовано у 18,3% дітей в експериментальних та 16,6% контрольних груп.

5. Педагогічними умовами, що передбачали ефективний розвиток діалогічного мовлення першокласників стали: забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного мовлення першокласників; створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування; використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення; поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей різних видів, складання мікродіалогів, створення діалогів різних функціональних типів.

6. Відповідно до теоретичних позицій дослідження та визначених педагогічних умов була побудована експериментальна модель розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опанування художніх текстів різних жанрів, яка обіймала чотири послідовних етапи реалізації експериментальної методики: когнітивно-репродуктивний, ініціативно-продуктивний, ініціативно-творчий, творчо-імпровізаторський. Метою першого етапу було забезпечення навчально-виховного процесу

необхідним експериментальним матеріалом та ознайомлення дітей з діалогом як формою мовлення та реплікою як найменшою одиницею діалогу. Метою другого етапу було занурення дітей в активну мовленнєву діяльність за змістом художніх текстів різних жанрів. Метою третього етапу було навчання дітей об'єднувати засвоєнні діалогічні єдності у мікродіалоги згідно із запропонованими навчально комунікативними ситуаціями та художніми текстами різних жанрів. На четвертому етапі діти навчалися самостійно створювати діалоги різних функціональних типів на основі прочитаного тексту та запропонованої комунікативної ситуації.

7. Результати дослідного навчання засвідчили, що в експериментальних групах відбувся значний перерозподіл учнів щодо рівнів розвитку діалогічного мовлення першокласників на констатувальному і прикінцевому зрізах. Високий рівень був виявлений у 21,7% учнів ЕГ (в учнів КГ – 5%); достатній рівень був притаманний 40% першокласників ЕГ і 18,3% – КГ; задовільний рівень розвитку діалогічного мовлення був властивий 31,7% ЕГ дітей і 43,4% КГ; на низькому рівні розвиток діалогічного мовлення показали 6,6% дітей ЕГ та 25% КГ; рівень розвитку у стані формування в контрольній групі становив 8,3%, в експериментальній групі дітей з таким рівнем виявлено не було.

8. У процесі експериментального навчання з'ясувалося, що розвиток зв'язного діалогічного мовлення учнів першого класу загальноосвітньої школи проходить певні послідовні стадії, а саме:

- знайомство дітей із поняттям діалог, усвідомлення значущості діалогу в житті людей, навчання створювати репліки діалогу, адекватно реагувати на репліки співрозмовника;

- навчання дітей розпочинати діалог, використання ініціативних реплік, створення діалогічних єдностей та власних мікродіалогів;

- створення діалогів різних функціональних типів у процесі лінгвістичних та рольових ігор;

- актуалізація набутих знань, умінь і навичок у процесі спілкування у комунікативно мовленнєвих ситуаціях як на уроках, так і у позаурочний час.

Водночас проведені дослідження не вичерпує розкриття всіх питань означеної проблеми. Потребує подальше вивчення процесу розвитку діалогічного мовлення рідною мовою учнів старших класів загальноосвітньої школи на підґрунті спадкоємності педагогічних зусиль учителів школи першого, другого і третього ступенів загальноосвітньої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акастелова Е.Г. Конструктивный синтаксис поэтической речи: дисс... кандидата филологических наук: 10.00.02 /Акастелова Елена Григорьевна. – Днепропетровск, 1966. – 263с.
2. Алхазішвілі А.А. Основы овладения устной иностранной речью / Алхазішвілі А.А. – М. : Просвещение, 1988. – 128, [1]с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: [в 2 т] Т.2 / Ананьев Б.Г. – М. : Педагогика, 1980,– 288с.

4. Аникин В.П. Русская народная сказка: / Аникин Владимир Прокопьевич. [Пособие для учителей]. – М. : Просвещение, 1977. – 208с.
5. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII в.в. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363с.
6. Антонов А.В. Проблема розуміння: [Філософський та психологічний аспекти] / Антонов А.В. – К.: Знання, 1975. – 48с.
7. Артемова О.І Розвиток креативного мовлення молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Артемова О.І. – Одеса, 2001. – 20, [1] с.
8. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов /[автор.-укладач Ахманова О.С.] (изд. 2-е стереотипное) – М.: Сов. Энциклопедия, 1969. – 607с.
9. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста: учебник; практикум [для студ. высш. учебн. уч.] (Теория и практика) /Л.Г.Бабенко, Ю.В.Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496с.
- 10.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Надія Дмитрівна Бабич – Львів, 1990.– 232, [1]с.
- 11.Бадер В.И. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: дис... доктора пед. наук: 13.00.02 / Валентина Іванівна Бадер. – К., 2004. – 283с.
- 12.Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Дошкільне виховання, 1999. – 62с.
- 13.Баранников И.В. Методика начального обучения русского языка в национальной школе / Баранников И.В., Бойцова А.Ф., Карашева Н.П.– Л.: Просвещение, 1981. – 270с.
- 14.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества (изд. 2) / Михаил Михайлович Бахтин – М.: Искусство, 1986. – 432, [1] с.

- 15.Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / Флорій Сергійович Бацевич – К.: Видавничий центр «Академія», (Альма-матер), 2004. – 342 [1] с.
- 16.Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Борис Владимирович Беляев – М.: Просвещение, 1965. – 277 [1] с.
- 17.Беркнер С.С. Некоторые явления взаимодействия реплик английской диалогической речи: автореф. дис. на соискание научной степени канд. фил. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / С.С. Беркнер – Москва, 1960. – 22, [1] с.
- 18.Бим И.Л. Система обучения иноязычной речи в средней школе и учебник как модель ее реализации: [Учебное пособие для студ. высш. уч. учр.] / И.Л. Бим – М: Просвещение, 1974. – 82 [1] с.
- 19.Богатикова Л.И. Об управлении диалогическим общением / Л.И. Богатикова // Иностранные языки в школе. – 1988. – №6. С. 18 – 21.
- 20.Богомоллов Н.А. Стихотворная речь: [Учебно-методическое пособие] /Николай Александрович Богомоллов – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 71, [1] с.
- 21.Богущ А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років /Алла Михайлівна Богущ.– К.:Видавничий Дім «Слово», 2004. – 376 [1] с. – (Монографія).
- 22.Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика /Алла Михайлівна Богущ. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 [1] с.
- 23.Богущ А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах /Алла Михайлівна Богущ. – К.: Вища школа, 1993. – 327 [1] с.
- 24.Беляєва О.В. Навчання аудіювання учнів початкових класів: Навчально-методичний посібник / Олександра Вікторівна Беляєва – Миколаїв: МОІППО, 2006. – 80с.
- 25.Беляєва О.В. Розвиток діалогічного мовлення учнів початкових класів: Навчально-методичний посібник / Олександра Вікторівна Беляєва – Миколаїв: ОІППО, 2009. – 116с.

26. Богуш А.М., Монке О.С. Формування оцінно – етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку / А.М. Богуш, О.С. Монке. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. – 239с. – (Монографія).
27. Боднар С.В. Методика использования языковых и неязыковых средств коммуникации в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста: дис. Дисс...канд. пед. наук: 12.00.02 / Светлана Викторовна Боднар – Одесса, 1996. – 192с.
28. Большая советская энциклопедия (в 30-ти т.) – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1975. – Т.22, с.495 – 498
29. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду / Антонина Кирилловна Бондаренко – М.: Просвещение, 1991. – 160 [1] с.
30. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учебное пособие / Федор Иванович Буслаев – М.: Просвещение, 1992. – 512 [1] с.
31. Вавіна Л.С. Буквар: [Підручник для загальноосвітніх та допоміжних шкіл]. – (Друге видання). – К.: Ірпінь: ВТОР “Перун”, 1999. – 176с.
32. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту / Лариса Олександрівна Варзацька – К.: Рад. школа, 1986. – 104 [1] с.
33. Варзацька Л.О. Рідна мова і мовлення: [Підручник для 1 класу трирічної початкової школи] / Л.О. Варзацька, Н.Г. Голокозакова, Л.М.– Паламар – К.: Бліц, 1996. – 384с.
34. Вашуленко М. Супутник букваря: [Навчальний посібник для 1 класу] / М. Вашуленко, С. Вашуленко – К.: Пед. думка, 1999. – 96с.
35. Вашуленко М.С. Інтегровані завдання з рідної мови й читання / Микола Самійлович Вашуленко // Початкова школа. – 1994. – № 6, С. 13 – 17.
36. Вашуленко М.С. Нові цілі початкової мовної освіти / Микола Самійлович Вашуленко // Освіта України. – 1999, № 13, С. 3 – 8.
37. Вашуленко М.С. Горішок: [Інтегрований підручник з грамоти, математики, ознайомлення з довкіллям для 1 кл. чотирирічної початкової школи] / М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік. Л.П. Кочина – К.: А.С.К., 1999. – 168с.

38. Веккер Л.М. Психологические процессы / Лев Маркович Веккер – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1976. – 344 [1] с.
39. Вербицкий А.А. Вопрос как фактор порождения мысли / Андрей Александрович Вербицкий // Деятельность и психологические процессы. – М., 1977. – С. 52 – 53.
40. Вильчек Э.Э. К вопросу о некоторых лингвистических особенностях диалогической речи / Э.Э. Вильчек // Ин. яз. в школе. – 1966. – №2 – С. 11 – 15.
41. Вильчек Э.Э. Упражнения для развития диалогической речи на начальном этапе обучения французскому языку : автореф. дисс...на получение научной степени канд. пед. наук: спец. 10.02.04 «Теория и методика языка (Французский язык)» – Москва, 1967. – 23с.
42. Виноградов В.В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика / Виктор Владимирович Виноградов – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – 251, [1] с.
43. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації [укл. А.М. Богуш]. – Одеса: Маяк, 1999. – 88с.
44. Вовкотруб Р.П. Розвиток усного мовлення першого класу в процесі навчання грамоти: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Одеса: 2006. – 20с. (258)
45. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. Дис... канд. педагогічних наук. – Одеса, 2001. (235)
46. Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом: Пособие для учителей средней школы. / Составители: Е.В. Синявская, М.М., М.М. Васильева, С.В. Калинина. – М.: Просвещение, 1978. – 192с. (215)
47. Вопросы синтаксиса русского языка. Сборник научных статей. – М.: Учпедгиз., 1951. – с.91. (79)

- 48.Воронова В.Я. Творческие игры старших дошкольников. – М.: Просвещение, 1981. – 80с. (180)
- 49.Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. //Вопросы психологии. – 1966. – №6, с. 62 – 76. (175)
- 50.Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416с. (23)
- 51.Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480с. (146)
- 52.Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480с. (174)
- 53.Газман О.С. Харитоновна Н.Е. В школу – с игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 96с. (181)
- 54.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140с. (81)
- 55.Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Просвещение, 1986. – 272с. (69)
- 56.Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – 359с. (197)
- 57.Головань Н.О. Особливості монологічного мовлення учнів 1 – 3 класів. Дисс...канд. педагогічних наук. – Київ, 1972. (149)
- 58.Головин Б.Н. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1983. – 231с. (15)
- 59.Григорян Л.Т. Язык мой – друг мой. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 224с. (14)
- 60.Гудзик І.Н. Робота над змістом твору.// Початкова школа. – 1993. – №11, с. 16 – 19. (121)
- 61.Гуляев Н.А. Теория литературы. – М.: Просвещение, 1977. (218)
- 62.Гумдольдт В.фон. Избранные труды по языкознанию: перевод с немецкого. – М., 1984. (209)

63. Дворецкий И.Х. Латино-русский словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1996. (203)
64. Державний стандарт початкової загальної освіти. // Початкова школа. – 2001, №1. (225)
65. Джеджелей О.В., Коваленко О.М., Ємець А.А. Навчаємо слухати, говорити, читати. // Початкова школа. – 1994. – №6, с. 17 – 23. (30)
66. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – 2-ге видання. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2004. – 268с. (249, 255)
67. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К.: Богдана, 2003. – 326с. (233)
68. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. /За ред. Г.О. Балла, О.В.Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997 – 136с. (202)
69. Доблаев Л.П. Психолінгвістические основы чтения.// Политическое самообразование. – 1985. – №3, с. 121 – 128. (96)
70. Довідник з теорії літератури. /Автор – упорядник У.Д. Данильцова. – К.: А.С.К., 2001. – 160с. (217)
71. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія: У 2 ч.: [Посібник] /Упорядник Богущ А.М.– К.: Вища школа, 1999. (194)
72. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ. /В сб. Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Из-во АПН СССР, 1976. – с. 48 – 57. (106)
73. Ефименко О.В. Развитие диалогической речи учащихся 5 – 7 классов на уроках русского языка. Дисс...канд. педагогических наук. – Киев, 1996. (36, 68)
74. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. //Вопросы языкознания. – 1964, №6. (212)
75. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи./ В сб. “В защиту живого слова” - М.: Просвещение, 1966. – 270с. (4)

- 76.Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. //Ин. языки в школе. – 1965, №4. (205)
- 77.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158с. (94)
- 78.Заболотская О.А. Методика обучения устной экспрессивной речи на основе информационных текстов в старших классах гимназии. Дисс... канд. педагогических наук. – Одесса, 1993. (153)
- 79.Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности. //Иностранные языки в школе. – 1973. – №4, с. 69 – 72. (56)
- 80.Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности. //Ин. языки в школе. – 1973, №4 – с.66 – 72. (208)
- 81.Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222с. (46)
- 82.Зимульдинова А.С. Дидактические условия развития связной речи шестилетних учащихся. Дис. Канд. Пед. Наук. – К. 1988 – 162с. (260)
- 83.Зимульдінова А.О. Особливості розвитку зв'язного мовлення шестирічок. // Початкова школа. – 1988. – №2, с. 37 – 39. (123)
- 84.Зимульдінова А.С. Особливості розвитку зв'язного мовлення шестирічок. // Початкова школа. – 1988. – №2, с. 36 – 39. (28)
- 85.Иконников С.Н. Стилистический анализ текста. – К.: рад. школа, 1982. – 191с. (104)
86. Ильенко С.Г. Стилистика – синтаксический анализ текста и развитие речи. /В сб. Трудности преподавания русского языка в школе. – Л., 1979. – с.52 – 61. (101)
- 87.История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1987. – 432с. (139)
- 88.История дошкольной педагогики: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1989. – 352с. (131)

89. Казанджиева М.С. Формирование коммуникативно – речевых умений в процессе работы с учебными текстами школьных предметов неязыкового цикла. Дисс... канд. педагогических наук. – Сумы, 1998. (239)
90. Квятковский А.П. Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1966 – 376с. (199)
91. Кирсата Н.І. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Дис...канд. педагогічних наук. – Одеса, 1997. (155)
92. Кисарчук З.Г. Влияние особенностей диалога младших школьников на эффективность их совместной деятельности. Дисс...канд. психологических наук. – Київ, 1985. (62)
93. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. – М., 1986. – 206с. (128)
94. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам.// Иностр. яз. в школе. – 1989. – №4, с. 14 – 16. (115)
95. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. //Иностранные языки в школе. – 1985. – №1, с. 10 – 14. (47)
96. Коменский Я.А. Великая дидактика. /Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982, Т.1. – с. 397 – 508. (132)
97. Коменский Я.А. Материнская школа. /Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982, Т.1. – с.201 – 230. (134)
98. Коменский Я.А., Лок Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988. – 416с. (133)
99. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації /Авторський колектив: Бібік Н.М. (керівник), Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін. – К.: початкова школа, 2002. – 128с. (158)
100. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304с. (168)

101. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое? //Ин. языки в школе. – 1964, №5 – с.14 – 18. (210)
102. Кулібчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5 – 7 класів. Дис... канд. педагогічних наук. – Одеса, 1999. (240)
103. Куліш Л.Ю. Навчання діалогічного мовлення. /В зб.: Методика викладання іноземних мов. – К.: Рад. школа, 1971, Вип. 6. – с.14 – 22. (74)
104. Кустарева В.А. Методика русского языка. – М.: Просвещение, 1982. – 400с. (35)
105. Кустарева В.А., Назарова Л.К. Методика русского языка: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1982. – 400с. (113)
106. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 192с. (214)
107. Кучинский Г.М. Диалог в процессе решения мыслительных задач. Дисс...канд. психологических наук. – Минск, 1980. (63)
108. Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач. / В кн.: Проблема общения в психологии. – М.: наука, 1981. – с. 92 – 121. (60)
109. Кучинський М.В. Робота над загадкою.// Початкова школа. – 1994. – №6, с. 29 – 32. (124)
110. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 127с. (5)
111. Лapidус Б.А. некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку //В кн. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А.Леонтьев – М.: Рус. яз., 1991, - С.61 – 69. (263)
112. Леонтьев А.А. Деятельность и общение./Вопросы философии. – 1978. – №1, с. 121 – 132. (40)
113. Леонтьев А.А. Основные линии развития методики преподавания иностранных языков в СССР. //В кн. Общая методика обучения

- иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – с.4 – 8 (190)
114. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста. /В сб. Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Из-во АПН СССР, 1976. – с. 46 – 47. (100)
115. Леонтьев А.А. Что такое язык? – М.: Педагогика, 1976. – 95с. (18)
116. Леонтьев А.А. Язык и разум человека. – М.: Политиздат, 1965. – 128с. (17)
117. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214с. (22)
118. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. // Советская педагогика. – 1944. – №8 – 9, с. 37 – 47. (170)
119. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературних термінів. – К.: Рад. школа, 1965. – 431с. (216)
120. Лесь В.С. Развитие выразительных средств современной русской поэтической речи в 70 – 80-е годы под влиянием НТР. Дисс... канд. педагогических наук. – Киев, 1990. (90)
121. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность. – В кн.: Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. – М., 1974. – с. 3 – 23. (41)
122. Литературный энциклопедический словарь /Под ред.В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Сов. энциклопедия, 1987 – 730с. (200)
123. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445с. (43)
124. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. //В кн. Хрестоматия по психологии. /Сост. В.В. Мироненко: Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – с.108 – 117. (196)
125. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1991. – 344с. (137)

126. Лосева Л.М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 96с.
(84, 93)
127. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 348с. (107)
128. Лукач С.П. Бесіда на уроках мови: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1990. – 112с. (119)
129. Лурия А.Р. Язык и сознание. / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 307с. (24)
130. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. Дис... канд. педагогічних наук. – Одеса, 1995. (85)
131. Луцик Д.В., Проць М.М., Савшак А.С. Буквар: Підручник з навчання грамоти для 1 класу середньої загальноосвітньої школи. - Львів: Світ, 2003. – 160с. (183)
132. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 176с. (112)
133. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 1975. – 173с. (8)
134. Львов М.Р. Словарь – справочник по методике русского языка. Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 240с. (98)
135. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. //В кн. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – с.28 – 37 (191)
136. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286с. (232)
137. Мамедова Р. Про розвиток зв'язного мовлення школярів. // Початкова школа. – 1988. – № 12, с. 40 – 43. (27)
138. Марченко І.В. Народні ігри драматизації в музично-естетичному вихованні.// Початкова школа. – 1992. – №5, с. 10 – 13. (116)

139. Мацько Л.І. Культура мови. // Початкова школа - 1996 - №3 – с.28 – 30 (13)
140. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. /Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с. (213)
141. Методика преподавания русского языка в национальной средней
142. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя./ Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240с. (6)
143. Минюшева И.Ф. Вопросы речевого общения в радиопередачах о культуре русского слова. //Русский язык в школе. – 1993. – №3, с. 90 – 94. (34)
144. Нагибин Ю. Размышление о рассказе. – М.: Русский язык, 1964. – 128с. (220)
145. Нікітіна А.В. Лексико – стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5 – 7 класів. Дис... канд. педагогічних наук. – Херсон, 2000. (238)
146. Новиков Л.А. Искусство слова. – М.: Педагогика, 1991. – 144с. (15)
147. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – 360с. (165)
148. Огієнко І. рідна мова в українській школі: Замітки з методики української мови. – К., 1918. (242)
149. Огнев А.В. Русский советский рассказ 50 – 70х годов: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – 208с. (219)
150. Ожегов С.И. Словарь русского языка./ Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1987. – 798с. (20, 126)
151. Озерова Н.Г. Побутове мовлення і шкільне виховання. / В кн.: Мова, людина, суспільство. К.: Наукова думка, 1977. – с. 165 – 172. (57)

152. Орап М.О. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти. Дис... канд. педагогічних наук. – Тернопіль, 2000. (241)
153. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 350с. (45)
154. Остапенко А.И. Ситуация в обучении устной речи на иностранном языке. //Русский язык за рубежом. – 1971. – №4, с. 64 – 67. (65)
155. Пабат В.В. Естетична палітра казок про тварин. //Початкова школа. – 1994, №5. – с. 28 – 30. (224)
156. Палихата Е.Я. Навчання діалогу на текстовій основі.// Початкова школа. – 1991. – №11, с. 21 – 23. (122)
157. Палыхата Э.Я. Формирование русской диалогической речи учащихся начальных классов школ с украинским языком обучения. Автореф. дисс... канд. педагогических наук. – Москва, 1992. (91)
158. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение 1991. – 223с. (50)
159. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1977 – 178с. (206)
160. Пассов Е.И., Стояновский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория. //Иностранные языки в школе. – 1989. – №2, с. 18 – 22. (51)
161. Пентилюк М., Горюшкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови //Укр. мова і література в школі, 2006, №1, С.15 – 20. (261)
162. Пироженко Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста. Дисс...канд. педагогических наук. – Киев, 1995. (130)
163. Познанский Н.Ф. В.Г. Белинский о воспитании. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1949. – 127с. (140)
164. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов. – М.:

165. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно – творчої діяльності. Дис... канд. педагогічних наук. – Одеса, 1997. (154)
166. Потєбня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 344с. (129)
167. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: «Початкова школа». – 2006. – 432с. (157)
Просвещение, 1984. – 189с. (2)
168. Противенська О.Г., Мещерякова М.Г., Теміз Я.В. Українська література у схемах і таблицях. – Харків.: Видавнича група “Академія”, 1999 – 100с. (198)
169. Псисько К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови. – Харків, 1995. – 239с. (244)
170. Психологические исследования общения. Сборник статей./ Под редакцией Б.Ф. Ломова. – М.: Наука, 1985. – 344с. (42)
171. Психологический словарь. /Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика – Пресс, 1998. – 440с. (160)
172. Психологический словарь. /Под редакцией Р.В. Давыдова, А.А. Запорожца и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448с. (44)
173. Психологічний словник /За ред. В.І.Войтка – К.: Вища школа, 1982. – 215с. (195)
174. Развитие общения дошкольников со сверстниками. /Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216с. (172)
175. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада./ Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 223с. (11)
176. Развитие речи учащихся в процессе обучения в средней школе./ Под ред. В.В. Голубкова. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1954. – 451с. (10)
177. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1979. – 431с. (32)

178. Речевое общение. Проблемы и перспективы. Сборник научно-аналитических обзоров. – М.: Из-во АПН СССР, 1983. – 224с. (99)
179. Речевое развитие младших школьников: Сборник статей. – М.: Просвещение, 1970. – 222с. (148)
180. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224с. (188)
181. Розенбаум Е.М. Учебные аспекты диалога и монолога. //Русский язык за рубежом. – 1973. – №3, с. 58 – 61. (66)
182. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь – справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1972. – 543с. (162)
183. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 543с. (97)
184. Романовская З.И. Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как к искусству. – М.: Педагогика, 1982 – 128с. (201)
185. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.: В 2т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. (38)
186. Русова С.Ф. Вибрані твори. – К.: освіта, 1996. – 303с. (114)
187. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання. //Дошкільне виховання. – 1992, № 2 – 3. – с.13 – 15. (234)
188. Русская разговорная речь. Под ред. Е.А. Земской. – М.: Наука, 1973. – 485с. (161)
189. Русская речь. Сборник статей./ Под редакцией Л.В. Щербы. – Петроград, 1923. – 296с. (39)
190. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988. – с.194 – 273. (135)
191. Рябцева С.Л. Диалог за партой. – М.: Просвещение, 1989. – 96с. (59)

192. Рябцева С.Л. Диалог за партой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 96с. (118)
193. Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 160с. (117)
194. Саломатов К.И. Обучение диалогической речи на английском языке студентов 1 курса специального факультета. Автореф. канд... педагогических наук. – Москва, 1966. (72)
195. Святогор И.П. О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи в современном русском языке. – Калуга, 1960. – 38с. (70)
196. Сентюрина Н.И. Живое слово ребенка. – Харьков: Основа, 1992. – 288с. (55)
197. Сиротина О.Б. Русская разговорная речь: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 80с. (167)
198. Сиротина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. – М.: Просвещение, 1974. – 144с. (166)
199. Скалкин В.Л. Структура устнойязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // В кн. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия /сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – С.173 – 180. (247)
200. Скалкин Л.В. Обучение диалогической речи. – К.: Рад. школа, 1989. – 158с. (58)
201. Скалкін В.П. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. Посібник для вчителів. – К.:Рад. Школа, 1978, - 126с. (262)
202. Скрипник Л.Г. Фразеологічні скарби української мови. /В кн.: Мова, людина суспільство. – К.: Наукова думка, 1977. – с. 190 – 200. (125)
203. Скрипченко Н.Ф., Вашуленко М.С. Буквар: Підручник для 1. – К.: Освіта, 2005 – 143с. (182)
204. Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я. Первоцвіт: Читанка для 1 класу трирічної початкової школи. – К.: Освіта, 1994. – 336с. (186)

205. Славина Л.С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте. // Известия АПН РСФСР. – 1948. Выпуск 14, с. 29 – 32. (171)
206. Слободкина Н.Я. Обучение диалогической речи на английском языке в 5 – 6 классах. Дисс... канд. педагогических наук. – Москва, 1967. (150)
207. Словарь русского языка. – М.: Изд-во “Русский язык”, 1984, Т.3, Т.4. (109)
208. Словарь современного русского литературного языка: В 20-ти т. – М.: Рус. яз., 1991. – Т.4. (21)
209. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М.: Просвещение, 1977. – 340с. (49)
210. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Просвещение, 1974. – 112с. (103)
211. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. /Под ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Из – во “Питер”, 1999. – 752с. (193)
212. Срезневский И.И. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – 179с. (31)
213. Стельмахович М.Г. Етнопедagogічні основи методики української мови //Українська мова і література в школі. – 1993. - № 5 – 6. (243)
214. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – 284с. (120)
215. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1973. – 272с. (145)
216. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. школа, 1988. – 269с. (33)
217. Сюжетно-ролевые игры дошкольников. /Под ред. М.А. Бойченко, Г.И. Григоренко. – К.: Рад. школа, 1982. – 112с. (179)

218. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. /Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова; Научно – исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 456с. (164)
219. Тимошенко О.М. Комунікативна спрямованість усного мовлення за умови використання фонограми та відеофонограми для навчання студентів іншомовного спілкування./ В зб.: Методика викладання іноземних мов. – К.: Освіта, 1994, Вип.23. – с.93 – 99. (54)
220. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 159с. (144)
221. Толковый словарь живаго великорусского языка Владимира Даля. – М.: Изданіє книгопродавца – типографа М.О. Вольфа, 1882, Т.3, Т.4. (110)
222. Томашевский Б.В. Стилистика. – Л., 1983. – 288с. (127)
223. Украинский советский энциклопедический словарь. – К.: Главная ред. Укр. сов. энциклопедии им. М.П. Бажана, 1989., Т.3. (108)
224. Українське дошкілля: Програма виховання дітей у дитячому садку. – Львів, 1991. – 195с. (256)
225. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976. – 76с. (178)
226. Успенский Л.В. Слово о словах. – Л., 1962. (19)
227. Успенский М.Б. Русский язык в школах Украинской ССР: 4 – 8 классы Методическое пособие для учителей. – К.: Рад. школа, 1978. – 176с. (189)
228. Успенский М.Б. Русский язык в школах Украинской ССР: Методическое пособие для учителей. – К.: Рад. школа, 1978. – 176с. (111)
229. Ушинський К.Д. Про початкове викладання російської мови. /Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983, Т.2. – 360с. (142)

230. Ушинський К.Д. Рідне слово. /Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983., Т.1. – с. 121 – 133. (143)
231. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. М.: Просвещение, 1984, - 159с. (246)
232. Федорова И. Философия текста //Учитель года, 2003, №2 – С.64 – 68. (251)
233. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: Дис... канд. педагогічних наук. – Одеса, 1994. (12)
234. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Дис... канд. педагогічних наук. – Одеса, 1994. (67)
235. Фигуровский И.А. Синтаксис целого предложения и ученические письменные работы. – М.: Просвещение, 1961. – 117с. (102)
236. Химич Н.Є. Формування гуманістичних взаємовідносин у дітей шостого року життя в іграх - драматизаціях. Дис... канд. педагогічних наук. – К., 1996. (236)
237. Ходжирадева С.К. Методика формирования культуры речевого бощения у детей старшего дошкольного возраста. Дис... канд. педагогічних наук. – Одесса, 1996. (222)
238. Ходос Б.И. Формирование системы приемов понимания текста учащимися 4 (5) классов (по предметам гуманитарного цикла). Дисс...канд. педагогических наук. – Донецк, 1988. (86)
239. Хорошковська О.Н. Буквар «У світі чарівних букв» – К.: Навчальна книга, 2003. – 144с. (228)
240. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К.: Вид-во Інституту педагогіки АПН України, 1999. – 306с. (207)

241. Хорошковська О.Н. Охота Г.І. Українська мова: Підручник для 2-го класу чотирирічної школи з російською мовою навчання. – К.: Освіта, 1998. – 208с. (159)
242. Хорошковська О.Н., Охота Г.І. Українська мова: Підручник для 2 класу чотирирічної та 1 класу трирічної початкової школи з російською мовою навчання. – К.: Освіта, 1998. – 208с. (187)
243. Цимбалюк В.І., жайворонок В.В., Соколовська А.П. Світлиця: Навчальний посібник з українознавства для 1 кл. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 208с. (254)
244. Цінько С.В. Аудіювання в навчально-виховному процесі. //Педагогіка і психологія. – 1999, №2 – с.10 – 16. (211)
245. Чепелева Н.В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку. //Початкова школа. – 2001, № 5. (221)
246. Чмельова М.П. З досвіду роботи над розвитком усної мови у першому класі. – Харків, 1937. – 15с. (26)
247. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста. Дисс... канд. педагогических наук. – Одеса, 1994. (156)
248. Швед Л.І. Врахування лінгвістичних особливостей діалогу під час відбору навчального матеріалу для навчання спілкування німецькою мовою в середній школі./ В зб.: Методика викладання іноземних мов. – К.: Рад. школа, 1980, Вип.19. – с.109 – 112. (53)
школе./ Под ред. Н.З. Бакеевой, З.П. Дизкене. – Л.: Просвещение, 1986. – 399с. (1)
249. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворения. /В сб.: Русская речь. – Петроград, 1923. – с. 7 – 56. (95)
250. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560с. (147)
251. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980, Т.2. – 288с. (169)

252. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304с.
(176)
253. Якубинский Л.П. О диалогической речи. / В кн.: Русская речь. – Петроград, 1923. – с. 96 – 194. (64)
254. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности./В кн.: Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – с. 168 – 177. (75)
255. Яноушек Я. Некоторые социально-психологические вопросы проблемного диалога. /В кн.: Общая и прикладная психолингвистика. – М., 1973. – с. 15 – 17. (78)

Додаток А

Список проаналізованих підручників для першого класу

- А.) Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Буквар – К. : Освіта, 2005. (182)
- Б.) Луцик Д.В., Проць М.М., Савшак А.С. Буквар – Львів: Світ, 2003. (183)
- В.) Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Кочина Л.П. Горішок. – К.: А.С.К., 1999.
(226)
- Г.) Вавіна Л.С. Буквар – К.;Ірпінь: ВТФ “Перун”, 1999. (227)
- Д.) Хорошковська О.Н. Буквар. «У світі чарівних букв» - К.: Навчальна книга, 2003. (228)

- Е.) Прищепа К.С., Колісниченко В.І., Буквар: - К.: Форум, 2003. (184)
- Є.) Вашуленко М.С., Гудзик І. П. Буквар. – К.: Освіта, 2004. (185)
- Ж.) Гончаренко І. Буквар для дошкільнят. – Харків: Промінь, 2005. (186)
- З.) Вашуленко М., Вашуленко В. Супутник Букваря – К.: Пед. думка, 1999. (229)
- К.) Вашуленко М.С., Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Післябукварик. – К.: Літера ЛТД, 2004. (187)
- Л.) Цимбалюк В.І., Жайворонок В.В., Соколовська А.П. Світлиця. – К.: Педагогічна думка, 2001. (254)

Додаток Б

Схема аналізу уроку.

- 1) Учитель.
- 2) Школа, клас, урок.
- 3) Тема уроку.
- 4) Визначення цілей уроку, постановка мити розвитку діалогічного мовлення перед дітьми на початку уроку.
- 5) Аргументація, мотивація цієї мети.
- 6) Наявність на уроці роботи з розвитку діалогічного мовлення:
 - а) методи;

- б) прийоми;
 - в) вправи.
- 7) Використання з метою розвитку діалогічного мовлення текстів різних жанрів:
- а) казок;
 - б) оповідань;
 - в) віршів.

Додаток Б/2

Схема аналізу календарних планів для 1-го класу щодо вивчення планування уроків розвитку зв'язного діалогічного мовлення.

I. Школа

II. Категорія вчителя

III. Кількість уроків розвитку мовлення за I семестр:

1) усних: а) у монологічній формі;

б) у діалогічній формі;

2) письмових: а) у монологічній формі;

б) у діалогічній формі;

IV. Кількість уроків розвитку мовлення за II семестр:

- 1) усних: а) у монологічній формі ;
 б) у діалогічній формі;
 2) письмових: а) у монологічній формі;
 б) у діалогічній формі;

V. Загальна кількість уроків розвитку мовлення:

- 1) усних: а) у монологічній формі;
 б) у діалогічній формі;
 2) письмових: а) у монологічній формі;
 б) у діалогічній формі.

Додаток Б/3

Індивідуальна картка щодо типів, видів та кількості реплік

Прізвище ім'я дитини _____

група _____

№	Характеристика реплік	Кількість реплік
	<i>Типи реплік</i>	
1.	Репліки – повідомлення	
2.	Репліки – запитання (зустрічне запитання)	
3.	Репліки – спонукання:	
	а) прохання	
	б) пропозиція	
	в) запрошення	
	г) порада	
	д) наказ	
	е) розпорядження	

4.	Репліки – згоди (відмови)	
5.	Репліки етикетного характеру:	
	а) привітання	
	б) прощання	
	в) висловлювання вдячності, реакція на вдячність	
	г) комплімент	
	д) запитання про здоров'я, успіхи	
	Види реплік	
1.	Ініціативні репліки	
2.	Реактивні репліки	
3.	Реактивно – ініціативні (стимулюючі) репліки	
4.	Складні, поширені репліки	
5.	Прості, короткі, однослівні репліки.	
6.	Інше	

Додаток В
Анкета для вчителів

Шановні колеги!

Ми проводимо дослідження з проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів засобами художніх текстів.

Ваші відповіді допоможуть знайти ефективні шляхи вирішення цієї проблеми. Заздалегідь вдячні за допомогу.

Короткі відомості про себе

Освіта _____

Стаж роботи _____

У якому класі працюєте в даний час _____

Школа міська чи сільська (підкреслити)

Анкета

1. Що таке зв'язне мовлення? (визначення, вимоги до мовлення, одиниці зв'язного мовлення)
2. Назвіть види зв'язного мовлення.
3. Що таке діалог?
4. Яка структурна одиниця діалогічного мовлення?
5. Що, на Вашу думку, повинно стати одиницею навчання діалогу?
6. На яких уроках та у яких класах ви розвиваєте зв'язне діалогічне мовлення?
7. Які методи і прийоми Ви використовуєте з метою розвитку зв'язного діалогічного мовлення?
8. Чи використовуєте Ви художні тексти для розвитку зв'язного діалогічного мовлення?
9. Тексти яких жанрів Ви використовуєте з цією метою?

Дякуємо!

Додаток Г

ТЕКСТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

ДВА ЛЮСТЕРКА

Українська народна казка

Озерце з давніх-давен називають голубим люстерком.

Кожного літнього ранку Сонечко вмивається прохолодною росою і поглядає на своє рум'яне личко, яке віддзеркалюється в Озерці. Пропливають над ним біляві хмарки й теж чепуряться.

- Які ми пухнасті!

А Черемха тільки про воду і думає – цілими днями милується собою.

- Яка я красива!

Увечері задивляються у водяне люстерко яскраві зорі і Місяченько, тихі світлячки по берегах. Навіть кажани й ті, шугаючи над водою, радісно попискують: “Ми чорнокрилі! Ми вухаті! Якого завгодно kota можемо налякати”.

Минуло літо. І ось уже випнула холодні губи й дмухнула снігом Зима. Пішли по водяному люстеркові сірі хвилі. І нічогісінько в ньому не стало видно!

Дізнався про те Грудневий Морозенько і приніс у подарунок Озерцю інше люстерко – льодяне, у білосніжній оправі.

- Бери, Озеречку, сховайся під ним, і тобі тепліше буде.

- Спасибі, Морозенку, - подякувало. А незабаром утрілося та й задрімало.

Першим помітив подарунок Грудневого Морозенка Заєць, дуже сподобався він йому. Пристрибав ближче – і давай білу шубку приміряти та вглядатися у льодяне люстерко. А Білочка й собі почала чепуритися.

- Дивись, Зайчик, який у мене хвостик, я – найгарніша!

- А у мене найбільша шубка – відповів Зайчик.

Отак цілу зиму звірята, птахи і навіть Сонечко (воно сніжком розтиралось) підходили до льодового люстерка в білосніжній оправі, милувалися собою, зачаровувалися своєю красою.

Нагодилася Весна. Побачила те люстерочко й руками сплеснула:

- Яке гарнесеньке!

- Вам подобається?, прокинулося Озерце.

- Дуже!

- То візьміть його, будь ласка, від мене в подарунок! А я ще друге маю – голубе!

Взяла Весна незвичайний подарунок, подякувала та й пішла за білий березняк, на лани широкі.

Відтоді кожної зими Грудень приносить подарунок Озерцю, а Озерце віддає Весні льодяні люстерка у білосніжній оправі.

В.Багірова

Мій дідусь

Дідусеньку мій любий,
 Мій любий голубочку,
 Давайте я вам гудзика
 Пришию до сорочки.
 А хочете, я казочку
 Вам гарну розповім
 Чи пісню заспіваю
 Про ліс прифронтовий?
 Аби лиш ваші рани
 Не турбували вас –
 Ви ж командир, дідусеньку,
 Віддайте їм наказ.

В.Осєєва

Сині листочки

У Каті було два зелених олівці. А в Оленки жодного. От і просить вона Катю:

- Дай мені зелений олівець.

А Катя й каже:

- Спитаю у мами.

Приходять другого дня обидві дівчинки до школи. Запитує Оленка:

- Дозволила мама?

А Катя зітхнула і говорить:

- Та мама дозволила, а брата я не спитала.

- Ну що ж, спитай ще брата, - погоджується Оленка.

Приходить Катя до школи.

- Ну що, дозволив брат? – питає Оленка.

- Та брат дозволив, але я боюся, зламаєш ти олівець.

- Я обережно! – говорить Оленка.

- Гляди ж, - наставляє Катя, - не підстругуй, не натискуй дуже, у рот не бери. Та не малюй багато.

- Мені, - каже Оленка, - тільки листочки на деревах намалювати треба та зелену травичку.

- Це багато, - говорить Катя, а сама брови супить. І личко таке невдоволене.

Подивилася на неї Оленка й відійшла. Не взяла олівця. Здивувалася Катя, побігла за нею.

- Ну чого ж ти? Бери!

- Не треба, - відповіла Оленка.

На уроці вчитель запитує:

- Чому це в тебе, Оленочко, листочки на деревах сині?

- Олівця зеленого немає.

- А чому ж ти у своєї подружки не взяла?

Мовчить Оленка. А Катя вся почервоніла, ніби рак, та й каже:

- Я їй давала, а вона не бере.

Подивився учитель на обох.

- Треба так давати, щоб можна було взяти.

ЧОМУ КІТ УМИВАЄТЬСЯ ПІСЛЯ СНІДАНКУ

Литовська народна казка

Якось залетів горобець на подвір'я і угледів під деревом кілька зернин. Клюнув одну, клюнув другу. А кіт підкрався – хап його за крильце.

- Зараз я тебе з'їм.

- Їж на здоров'я, - сказав горобець. – Але щоб твій сніданок був смачнішим, спочатку вмитися треба.

- Вмитися? – здивувався кіт.

- А хіба ти не знаєш, що всі перед їдою вмиваються?

- Знаю! – муркнув кіт, бо згадав, як щоранку хлюпочеться у воді хлопчик П'ятрас.

- Ти почекай мене, я швидко.

- Добре, почекаю – цвірінькнув горобець.

Випустив кіт горобця з пазурів. А той пурхнув собі на вершечок дерева, погойдується на гілочці й лукаво вниз позирає.

Умився кіт, задер голову і гукнув:

- Спускайся на землю, мені снідати час.

- Наступного разу вмивайся, коли поснідаєш – засміявся горобець і помахав котові крильцями.

Відтоді усі коти вмиваються після сніданку.

Борис Лепкий

ПТАШКА

Івасик пташечку зловив,

Щасливий вбіг у хату:

- Який же гарний, ах який

Пташок, дивися, тату! –

А батько глянув у кулак,

Покивав головою:

- А що було б, якби-то так

Зробив хто із тобою?

Життя на волі для усіх

Над все дорожче, сину! –

Івасик вибіг на поріг

І випустив пташину.

О. Буцень

ГОРОБЧИК

Маринка вбігла в кімнату весела, задихана і прямо з порога закричала:

- Дивіться! Горобчик!

Люда, що сиділа за столом і малювала, відштовхнула стілець і мерщій підбігла до сестри.

- Де?

- Ось, - показала Маринка сіреньку пташку, розтуляючи долоні.

- Напевне, з дерева впала і забила, - сказала мама.

- А вона видужає?

- Не знаю, треба допомогти їй.

- Видужає! Видужає! – закричали дівчата. – Ми будемо добре доглядати її.

Того ж дня мама дістала в сусідів стару клітку і посадила в неї горобчика.

Маринка й Люда поставили йому блюдечко з водою, накришили хліба, насипали круп.

Перший день горобчик сидів у куточку зажурений. Він підібрав під себе лапки і нічого не їв. Але наступного дня вже почав потроху їсти. А ще через кілька днів весело стрибав по жердинках.

Надворі була весна. Деревя стояли зелені, тепло світило сонце.

Якось підійшла Люда до клітки, що висіла на вікні, дивиться: знову зажурився горобчик, забився в куток. Пролетить повз клітку пташка – він увесь стрепенеться, зиркне очком і знову замре. Напевне, схотілось і йому політати в синьому небі.

Жаль стало Люді горобчика. Відчинила вона дверцята клітки і ... випустила його на волю.

Саме тут прибігла до кімнати Маринка. Побачила порожню клітку, питає:

- А де горобчик?

- Випустила, - відповіла Люда.

- Ех, ти, - накинулась на неї Маринка, - а ще хвалилась, що дуже пташок любиш. Не хочеш ти їх доглядати, - от і випустила!

- А от і ні! – засперечалась з нею Люда. – Я більше за тебе їх люблю.

Василь Струтинський

ЧОМУ СНІГОВА БАБА ВТЕКЛА

Казка

Шаленіє хуртовина: у-у-у! У-у-у!

Вітер кидає пригорщі снігу до вікон: ш-шись! Ш-шелесь!

- Рип-рип, угомонися, Вітре, чого носишся? Давай порозмовляємо...

У-у-у! У-у-у!

Не слухає Вітер. Крутнувся в тісному дворі раз, крутнувся вдруге – та й помчав у поле.

Глянув Хлівець ліворуч – ні з ким поговорити. Повів очима праворуч – стоїть самотня Снігова Баба. Петрик і Гриць відбили їй руку по лікоть, одне око забули намалювати. А вона мовчить та ще й усміхається.

Отак думаючи про Снігову Бабку і жалкуючи, що нема з ким погомоніти, хлівець заснув.

А коли прокинувся, здивувався! “Потепліло!.. Як хороше!..” До двору зазирнуло сонце! Хлівець солодко позіхнув і раптом помітив, що Снігова Баба плаче.

- Чого ви, бабусю?

- Від радості плачу, Хлівчику.

- А яка ж у вас радість?

- Була у мене дурненька посмішка аж до вух. Надокучила вона, бо частіше не хотілося усміхатися...

- А чого ще вчора усміхалися?..

- Лютий холод ту посмішку й голос мій скував. Лиш тепер, коли тепло прийшло, мовби удруге на світ народилася. Ось-ось розтану, обернуся струмком і втечу з двору.

- Куди?

- На волю! На луку, в поле чи в ліс. До зайців, білочок... Обридло мені у дворі посміховиськом бути.

Отак сказала Снігова Баба, обернулася струмком і побігла до лісу.

- А що в тому лісі цікавого? – крикнув Хлівець.

Але струмочок побіг далі.

Г. Бойко

ЗЛАМАНИЙ СТІЛЕЦЬ

- Саво, кинь читати!

Хай йому вже грець!

Треба ж поладнати

Зламаний стілець!

На дивані Сава

З книжкою в руці:

- Не моя це справа

Лагодить стільці!

А як завечоріло,

Він за стіл сіда.

Тільки стіл накрили –

Трапилась біда:

Зі стільця хлопчисько

Покотився так,

Що розбив він миску

І набив синяк.

А в сестриці Клави

Усміх на лиці:

То чия це справа

Лагодить стільці?

Анатолій Давидов

СУНИЦІ У СЕРПНІ

Петро Іванович, старий лісник та давній друг дошкolarиків, прийшов у дитсадок ранесенько.

- До лісу вас запрошую, – сказав. – хочу вас ягодами почастувати!

- Якими? – запитав Тарасик. – Суниці вже відійшли.

- А от і не відійшли! – всміхнувся Петро Іванович. – Я знаю таку галявину, де ростуть пізні ягоди.

І справді – чимала галявина майже вся чорніла від суниць. Діти притьмом кинулися їх збирати.

- Як назбираєте по чашці, мовив лісник, - підемо до кринички, помиємо ягоди, а тоді вже й поласуєте.

Невдовзі чашки були повні. Маринка перша назбирала і почала робити букетик із стебелець, де ягід було найбільше. Деякі стебельця не могла зламати, тож вирвала їх з корінням.

- А ось так робити негоже! – підійшов до неї дідусь. – Уявляєш, що сталося б, якби кожен, хто до лісу приходить, виривав по рослині? Не була б тоді й оця галявина така гарна. Ходімо тепер до кринички.

Діти помили ягоди і всмак попоїли. Хотіли віддати Петру Івановичу чашки, щоб той до рюкзака поклав, однак він попередив:

- Вони вам іще знадобляться!

Привів дітей лісничий на ще більшу галявину, порослу невисокими кущами ожини. І на ній теж ягоди. Діти одразу ж до них.

- Покуштувати можна? – запитав Тарасик.

- Хіба що по одній! – дозволив Петро Іванович і пояснив: - Ростуть вони над землею, дощик їх мие.

Тарасик, як завжди, перший. Найбільшу ягоду вибрав і аж очі заплющив, передчуваючи смакоти. Але враз скривився, хотів плюнути, та, певне, посоромився лісника і проковтнув.

- Кисла!

- Не така вона вже й кисла, - старий й собі вкинув ягоду до рота, - більше кисло-солодка, хоча з суницею не порівняєш. Та знайте – ожина також цілюща ягоду: у ній вітамінів багато. Давайте наберемо цих ягід по чашці – кухарі вам добрий компот зварять.

ВОРОНА Й РАК

Українська народна казка

Якось-то виліз на землю Рак із своєї печери, а Ворона поблизу стрибала, побачила та й ухопила його. Ухопила, держить у дзьобові міцно та й думає, як би то за нього краще взятися, щоб з'їсти.

Бачить Рак, що непереливки, та й пустився на хитрощі.

Каже Вороні:

- Ой, Вороно, Вороно! Знав я твого батька – що ж то за хороший був птах! Розумний який, Боже!

- Угу, - каже Ворона, а сама так цупко держить Рака, не розтуляє дзьоба ні трішки.

- Ой, Вороно, Вороно! – промовляє знову Рак. – Знав я й твою матір, і що ж то за моторна та мила птаха була – куди іншим воронам до неї!

- Угу! – знову обережно відказує Ворона.

- Ой Вороно, Вороно! – таки одно править Рак, - знав я й братів твоїх та сестер; що ж то за гарні та здатні були! Сказано – хорошого роду!

- Угу! – все однаково відмовляє Ворона.

- Але ж, - каже Рак, - ти всіх їх переважила: такої розумної, такої премилої птахи і в світі нема! Правда ж?

Від тих слів Ворона так утішилася, що забула за все та й гукнула:

- Еге!

Мовивши те, Ворона й розщепила рота; Рак тоді – плюсь у воду! Тільки його й бачила Ворона!

Отак-то піддував Рак Ворону, а чим: облесливим словом! Велику силу має воно...

М. Пригара

СВАРКА

Рано-вранці за дрібнички
Посварились дві сестрички.

- Не чіпай моєї книжки!

Не бери ведмедя Мишки!

- Віддай мій олівець,

Що поламаний кінець!

І шматок отої стрічки,

І лялькові черевички.

В мій куточок не ходи!

Ми у сварці назавжди! –

Посідали по кутках,

Надулися – глянуть страх!

А надворі дощ і вітер,

Дуже сумно так сидіти!

Де не глянеш – скрізь краплинки,

Навіть просвітку нема.

...Почекали дві хвилинки,

Обернулись крадькома.

Вдвох відразу обернулись,

Не хотіли, а всміхнулись.

Що за гра на самоті?

Вже й ляльки якісь не ті...
 І, забувши всі дрібнички,
 Помирились дві сестрички.

Василь Сухомлинський

ЛЕДАЧА ПОДУШКА

Маленькій Яринці треба рано-рано вставати, щоб до школи йти. А не хочеться, ой як не хочеться! Увечері і питає Яринка в дідуся:

- Дідусю, чому вранці вставати не хочеться?..

- Це подушка в тебе ледача, - відповів дідусь.

- А що ж їй зробити, щоб не була ледачою?

- Знаю я таємницю, - пошепки сказав дідусь. – Ото саме тоді, як вставати не хочеться, візьми подушку, винеси на свіже повітря. Добре вибий її кулачками – вона й не буде ледачою.

Наступного дня, рано-пораненьку, знову не хочеться вставати Яринці. Але ж треба подушку провчити, лінощі з неї вибити!

Схопилась Яринка швиденько, вдяглася, взяла подушку, винесла на подвір'я, поклала на лавку – та кулачками її, кулачками. Повернулася до хати, поклала подушку на ліжку – та й умиватися.

А дідусь у вуса посміхається.

Ірина Прокопенко

СОНЦЕ, СОНЕЧКО ТА СОНЯШНИК

Казка

Починався чудовий літній день. На листі переливалися всіма барвами райдуги крапельки роси, співали птахи, тягнулися до сонця квіти, а над ними басовито гув джміль:

- Ж-ж-жарко... Ж-ж-жарко...

Йому і справді було жарко, дуже жарко літати з квітки на квітку і збирати сік-нектар.

- Ж-ж-жорстоке сонце, ж-ж-жорстоке, - гув джміль.

Почуло сонце та й каже:

- Кожен день я проміння на землю посилаю, щоб черешні дозрівали, щоб пташки співали, щоб діти бронзовіли, а він мене жорстоким назвав...

Образилося сонце та сховалося за хмари. Похмуро на світі стало. Квіти пелюстки згорнули, птахи замовкли, мурахи входи до своїх домівок закривати почали.

- Що робити? Що робити? Як без сонечка прожити? – зашепотіли дерева.

- Я тут, ось я, - сказав хтось тоненьким голоском, і всі побачили маленького жучка, червонокрилого, якого і справді сонечком звали.

- Хто ти? – здивувалися всі.

- Я – сонечко.

- А ти можеш землю зігрівати? – спитали дерева.

- Ні, - відповів жучок.

- А можеш так зробити, щоб черешні достигли?

- Ні, не можу...

- А щоб діти засмагли?

- І цього не вмію, - зітхнуло сонечко. – Я тільки попелиць знищую, кліщиків павутинних та інших дрібних шкідників.

- І на тому тобі, сонечко, спасибі, - вклонилися дерева і знов зашепотіли: - Що робити? Що робити? Як без сонечка прожити?

- Може, я допоможу? – спитав соняшник. Він теж був на сонце схожий: кругла голівка у жовтогарячих променях.

- А ти можеш землю зігрівати? – спитали дерева.

- Ні, - відповів соняшник.

- А можеш так зробити, щоб черешні достигли?

- Ні, не можу...

- А щоб діти засмагли?

- І цього не вмію, - зітхнув соняшник, - я тільки олією людей годую.

- І на тому тобі, соняшнику, спасибі, - вклонилися дерева.

А джміль знову загув:

- Ж-ж-жаль, квіти пелюстки згорнули, ж-ж-жаль...

- Жаль? – обурилися дерева. – А хто сонце образив, хто його жорстоким назвав? Все ти, все ти, джмелю!

Вони так розхвилювалися, так розгойдалися, аж вітер здійнявся.

Розігнав вітер хмари, виглянуло сонце, посміхнулося привітно. Зраділи дерева, пташки защебетали, квіточки розкрилися, а джміль над ними загув:

- Ж-ж-жарко... Але не дуже, але не дуже...

Грицько Бойко

ЧОМУ ТИМКО ПОДРЯПАНИЙ

- Чому це ти подряпаний? –

Юрко Тимка пита.

Тимко йому відказує:

- Та я ж купав kota!

-А я от не подряпаний,

Хоч теж купав свого...

- Еге, ти не викручував

І не сушив його!

М. Магера

БРАТИКИ

Вранішнє сонце золотими промінцями залоскотало поживклі каштани, які вишукувалися вздовж тротуару наче на парад. Від тих лоскотів здригалися гілочки і випускали з розтулених жменьок укриті гострими

колючими темно-зелені кульки. Кульки падали на тротуар, лопалися і звідти викочувалися блискучі коричневі плоди, полишивши материнське біле лоно.

Такої ранньої пори бабуся вела внучку в дитячий садок. Аж тут до Зорянчиних ніг упала велика, укрита густими колючками, кулька і розкололася. Дівчина нагнулася – і радістю заіскрилися її оченята.

- Бабусю, дивіться, з кульки виглядають два братики!

- Де ти побачила братиків? – зацікавлено нагнулася старенька над знахідкою.

- Бачите, вони усміхаються до нас. Я візьму їх з собою й покажу всім хлопчикам і дівчаткам у нашому садку.

- Бери, бери, Зоряночко.

Дівчинка вийняла з білих вологих гнізд два каштани з плоскими боками. Кожен мав велике сірувате око. Зоряна задивилася в ті очі.

- Бабусю, правда, що братики усміхаються до мене?

- А так, дитинко. Вони радіють, що ти підняла їх своїми маленькими рученятками, що збережеш їх до наступної весни.

- А де я їх триматиму?

- У шафі, Зоряночко, а весною посадиш братиків на дачі, коло брами.

Світлана Клімова

ФЛОРІАНА – ПРИНЦЕСА МЕТЕЛИКІВ

Казка

У великому саду під широким листом жила прекрасна Флоріана – принцеса метеликів. Вночі вона міцно спала, а вдень мандрувала по саду. Принцеса милувалася ніжним Барвінком, суворими Ліліями і веселими Чорнобривцями.

Одного теплого сонячного ранку Флоріана полетіла у дальню частину саду, де вздовж паркану плівся дикий виноград. На маленькій клумбі вона побачила дивної краси квітку і тут-таки на неї спустилася.

- Обережніше! – грізно вигукнув сторож – товстий волохатий Павук. –
Ти можеш своїми лапками пошкодити Троянду – королеву квітів!

Принцеса перелякано змахнула крильцями і сховалася за квіткою
Дзвіночка.

- Боягузко! – засміялася Бджола, яка прилетіла на працю – збирати
нектар і квітковий пилок. – І королева-Троянда, і звичайний Дзвіночок повні
солодкого соку. Всі квіти для нас, бджіл, рівні.

По той бік паркану росли невеличкі білі квіти, схожі на сонечко, коли
воно стоїть високо. Принцеса присіла на одну з них і справді побачила
Сонечко.

- Це твоя квітка? – спитала вона.

- Ну що ти! – відповіло Сонечко. – квіти належать всім. Мені, тобі,
бджолам, жукам і, звичайно ж, людям. Ось ця квітка називається Ромен. З неї
виробляють ліки.

Ввечері. Коли захід Сонця забарвив небо у рожевий колір, Флоріана
повернулася додому.

Засинаючи, принцеса думала про те, як багато цікавого вона пізнала
сьогодні.

А наступного дня на неї чекали нові мандрі.

Людмила Чижова

ДО СУСІДА

- Куди ідеш, їжачок,
Повна спина колючок?
- Поспішаю до сусіда,
Запросив він пообідать.
- А чому йдеш до сусіда,
Нема вдома чим обідать?
- В мене нірка найповніша,
Та з сусідом веселіше,

Пообідаємо разом
 Та й зберемося відразу,
 Щоб устигнуть в гай зелений –
 Повечеряти у мене.

Василь Сухомлинський

ЧОМУ Ж МАМА ТАК ХВАЛИТЬ?

Пішла мама на роботу, а вдома лишилася шестилітня дівчинка Люда. Вона ще не ходила до школи. Мама сказала Люді, щоб вона нікуди не ходила, курей нагодувала та квіти полила.

Люда нагодувала курей і полила квіти. А потім подумала, що треба зварити борщ, бо мама прийде з роботи втомлена. Хай відпочине.

Зварила Люда борщ, стала куштувати. Борщ несмачний.

Подумала Люда, що мама буде сердитись, що донька несмачного борщу наварила.

Прийшла мама з роботи. Здивувалась, що Люда зварила їжу. Насипала борщу, їсть і хвалить:

- Ой смачний ти борщ зварила, дочко!

Люді було ніяково слухати ці слова. Адже вона куштувала борщ – він несмачний. Думає Люда: «Чому ж мама так хвалить?»

Василь Сухомлинський

ЛАСТІВКА З ПЕРЕБИТИМ КРИЛОМ

Після гарячого літнього дня заgrimіла гроза. Пішла злива. Вода залила ластів'яче гніздо, що приліпилося до стіни старої повітки. Розвалилося гніздечко, повипадали пташенята. Вони вже вбралися в пір'ячко, але ще не вміли літати. В'ється ластівка над діточками, кличе їх під куц заховатися.

Кілька днів жили пташенята під кущем. Ластівка носила їм їжу. Вони збивались до купи і ждали маму.

Ось вже четверо діток навчилися літати й порозлітались. А одне сидить і не може здійнятись. У нього перебите крило. Як випало з гнізда, покалічелось.

До осені жило поранене пташеня під кущем. Його доглядала мати. А коли настав час відлітати в теплий край, ластівки зібралися чималим табунцем, сіли на кущ, і довго чулося тривожне попискування.

Відлетіли пташки в теплий край. Зосталась молода ластівочка з перебитим крилом.

Я взяв її і приніс додому. Вона довірливо притулилась до мене. Я посадив її на віконце. Ластівка дивилась в синє небо. Мені здавалося, що в неї на очах тремтять сльози.

В.Струтинський

СІДАЙТЕ, БУДЬ ЛАСКА

«Гур-гур-гур!» – весело гуркотів автобус. Сергійко сидів у м'якому кріслі й пильно роздивлявся малюнки в новенькій «Азбуці». Через рік Сергійкові йти до школи.

«До школи! До школи!» – виспівував мотор. Аж ось зупинка. Двері розчинилися, і до салону увійшла тітонька.

- Сідайте, будь ласка, – підхопився Сергійко.
- Дякую тобі, – сказала тітонька й сіла на звільнене місце.

На сусідній вулиці автобус знову зупинився. Зайшла старенька бабуся. В одній руці – білий вузлик, у другій – жовта палиця.

- Сідайте, бабуню, – підвелася тітонька.
- Дякую, – сказала бабуся й, полегшено зітхнувши, сіла.

А Сергійкові стало так приємно, ніби це він поступився бабусі місцем.

Тим часом автобус поїхав далі.

Сергійко збирався вже виходити, коли в салоні, міцно тримаючись за мамину руку, з'явилася зовсім маленька синьоока дівчинка.

- Ходи сюди та сідай, моє ластів'ятко, – сказала бабуся.

А дівчатко ще й говорити не вміє. Блимає оченятами й мовчки усміхається.

- Спасибі вам, бабуню! – сказала за дівчинку її мама.

Сергійкові здалося, що це і йому подякували. Вийшов він з автобуса. Помахав усім пасажиром рукою.

А автобус: «Гур-гур-гур! На все тобі краще, хлопчику Сергійку!»

Додаток Д
Календарне планування
1 клас
Навчання грамоти
(за букварем М.С. Вашуленка, Н.Ф. Скрипченко)

та «Супутником букваря» М. Вашуленка, В. Вашуленко)

№ уроку	Тема уроку
Добукварний період	
1.	«Рідну землю, де живем, Україною зовем». Ознайомлення зі школою, класом. Знайомство з букварем. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Знайомство з однокласниками, формули привітання та прощання
2.	Практичне ознайомлення зі словом, реченням. Спосіб умовного позначення речень. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда за сюжетом картини «Літні розваги»
3.	Закріплення уявлень про речення. Графічне позначення речень. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Слухання і розповідь української народної казки «Ріпка». Уявлення про діалог, репліку, звертання.
4.	Розширення уявлення про слово та речення. Ознайомлення зі словами на означення предметів та словами на означення дій. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда про режим дня. Правила поведінки в класі, на уроці
5.	Розширення уявлень про слово та речення. Розподіл предметів на групи. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Логічні вправи для розвитку вмінь відповідати на запитання <i>хто це? що це?</i> та формулювати аналогічні запитання до речень
6.	Закріплення уявлень про речення, слово. Графічне моделювання речень з одного, двох, трьох слів. Ознайомлення зі словами – назвами ознак. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Логічні вправи для розвитку вмінь відповідати на запитання <i>що робить?</i> та формулювати аналогічні запитання до речень
7.	Практичне ознайомлення зі складовою будовою слова. Поділ слова на склади. Поняття про наголос, наголошений склад. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Складання окремих речень за малюнком. Формулювання запитань до малюнків
8.	Розширення уявлення про складову будову слова. Поняття про наголос, наголошений склад. Основні мовленнєві органи (спостереження за їх роботою). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Практичне уявлення про звуки мовлення, немовні звуки та невербальні засоби спілкування
9.	Практичне ознайомлення зі звуковим аналізом слів. Уявлення про голосні та приголосні звуки. Позначення цих звуків умовними знаками, розрізнення їх на слух. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення ініціативних реплік. Ознайомлення з можливістю вираження думки мовними та позамовними засобами

	(жести, міміка)
10.	Формування початкових навичок звукового аналізу слів. Моделювання односкладових слів. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Робота з дитячою книгою. Бесіда за прослуханим віршем Марійки Підгірянки «Гостинна хата». Створення реплік-звертань за аналогією.
11.	Звуковий аналіз слів. Уявлення про м'які й тверді приголосні звуки. Умовне позначення твердих та м'яких приголосних. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формулювання запитань до малюнків. Формули прохання
12.	Звуковий аналіз слів. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Моделювання речень та слів. Закріплення знань про звертанням. Формулювання речень із звертанням. Олена Пчілка «По щирості».
13.	Закріплення вивченого про речення, слово, звуковий склад слова. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Дитячі розваги. Українська народна гра «Подоляночка»
14.	Підсумковий узагальнюючий урок добукварного періоду. Закріплення умінь виконувати мовний аналіз (речень, слів). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формування запитань до тексту Н.Стефурак «Хитрий хом'ячок»
Букварний період	
15.	Звук [а], позначення його буквами А, а. Знак оклику. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Інтонація при звертанні. Створення ініціативних реплік із звертанням
16.	Звук [а]. Букви А, а. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Моделювання слів і речень. Практичне уявлення про силу голосу.
17.	Звук [у], позначення його буквами У, у. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Практичне уявлення про види реплік. Створення ініціативних реплік різних видів
18.	Звук [у], букви У, у. Звуко-складовий аналіз слів, побудова їх моделей. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Практичне уявлення про темп мовлення. Створення ініціативних реплік різних видів
19.	Звук [о], позначення його буквами О, о. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Слухання казки «Колобок». Складання і моделювання речень за сюжетом казки та малюнками.
20.	Звук [о]. Букви О, о. Звуковий аналіз слів. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Практичне уявлення про інтонаційні особливості висловлювання. Створення ініціативних реплік різних видів
21.	Звук [и], позначення його буквами И, и. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Розгортання ініціативних реплік
22.	Закріплення звукового значення вивчених літер. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Розгортання ініціативних реплік
23.	Звук [м], позначення його буквами М, м. Читання прямих складів з вивченими літерами. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:

	Розгортання реактивних реплік
24.	Звук [м], букви М, м. Суцільне читання прямих складів. Інтонаційне читання слів, речень. Велика буква на початку речення. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Навчання стимулюючих реплік. Створення ініціативних та реактивних реплік за малюнком
25.	Розвиток зв'язного мовлення: Робота з дитячою книгою. Створення реактивних та ініціативних реплік за прослуханою українською народною казкою «Котик і півник»
26.	Звук [і], позначення його буквами І, і. Утворення та аналіз складів із твердими та м'якими приголосними. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Розгортання реактивних реплік
27.	Звук [і], букви І, і. Буква «і» як окреме слово. Утворення та аналіз слів з буквою «і». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Утворення речень з окремим словом «і». Навчання починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку за малюнком
28.	Звуки [н], [н'], позначення їх буквами Н, н. Написання імен із великої букви. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Утворення речень із звертанням. Інтонація при звертанні
29.	Закріплення звукового значення букви «н», умінь читати з нею склади, слова і речення. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формулювання запитань до тексту, створення реактивних реплік за прочитаним текстом.
30.	Звук [в], позначення його буквами В, в. Читання складів, слів, речень. Особові займенники, правильне вживання їх у мовленні. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формулювання запитань із особовими займенниками.
31.	Закріплення звукового значення букви «в», умінь читати склади, слова, тексти. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формулювання запитань до тексту
32.	Закріплення звукового значення букви «в», умінь читати склади, слова, тексти. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Вправи на використання ініціативних та реактивних реплік різних видів за прочитаним текстом
33.	Звуки [л], [л'], позначення їх буквами Л, л. Звуковий аналіз слів із твердими і м'якими приголосними. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда за змістом малюнка
	Закріплення вміння читати букварні тексти з літерою «л». Інтонаційне читання речень. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Вправи на доповнення незавершених рішень. Українська народна гра «Квочка»
34.	Розвиток зв'язного мовлення: Робота з дитячою книгою. Читання складів, слів, речень, тексту (за «Супутником букваря»). Створення діалогічних єдностей різних видів за прочитаним текстом «Іван і Ліна»
35.	Звуки [с], [с'], позначення їх буквами С, с. Закріплення аналітико-синтетичних умінь на рівні складів, слів та речень. Розвиток зв'язного

	діалогічного мовлення: Практичне ознайомлення з видами запитань. Формулювання запитань різних видів за малюнком
36.	Закріплення звукового значення букви «с». Читання складів, слів, речень, текстів. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда «Їстівні та неїстівні гриби». Створення мікродіалогу за малюнком та описаною вчителем ситуацією.
37.	Закріплення звукового значення букви «с», умінь читати склади, слова з нею, речення, текст. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формулювання запитань за змістом прочитаного тексту та малюнком
38.	Звук [к], позначення його буквами К, к. Словниково-логічні вправи. Читання складів, слів, речення, тексту. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Звертання, інтонація при звертанні. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів.
39.	Продовження роботи над звуком [к], буквами К,к. Читання тексту «Калина». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Розвиток умінь стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру
40.	Закріплення звукового значення букви «к», умінь читати склади, слова, речення, тексти. (за «Супутником букваря»). Розвиток діалогічного зв'язного мовлення: Формулювання запитань до прочитаних текстів «Скачки», «Лиска». Українська народна гра «Кицька»
41.	Звук [п], позначення його буквами П, п. Удосконалення навичок звуко-складового аналізу слів. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Звертання, інтонація при звертанні. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів.
42.	Закріплення букви «п», її звукового значення. Читання речень та тексту. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда про народне свято Івана Купали
43.	Читання текстів на закріплення букви «п». Словниково-логічні вправи (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда за малюнком «Що де росте?». Формулювання запитань за змістом бесіди
44.	Розвиток зв'язного мовлення: Робота з дитячою книгою. Читання речень і текстів. Практичне ознайомлення із діалогічними єдностями різних видів Створення ініціативних та реактивних реплік за прослуханим віршем П.Воронька «Кіт у чоботях»
45.	Звуки [р], [р'], позначення їх буквами Р, р. Словниково-логічні вправи. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Українська народна гра «Гуска». Підстановочні вправи. Формулювання запитань за змістом гри
46.	Закріплення звукового значення букви «р». Інтонаційне читання. Розвиток артикуляційно-вимовних умінь учнів. Виконання словниково-логічних вправ. Розвиток зв'язного діалогічного

	мовлення: Створення реактивно-ініціативних реплік за текстом вірша О. Олеся «Все навколо зеленіє».
47.	Закріплення букви «р». Словниково-логічні вправи (за «Супутником букваря»). Опрацювання тексту «Кролики». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда «Допомога батькам». Розповідь дітей про особисту допомогу батькам вдома
48.	Звуки [т] [т'], позначення їх буквами Т, т. Словниково-логічні вправи на практичне розрізнення родових і видових назв. Читання складів, слів, тексту з буквою «т». . Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення мікродіалогу за текстом вірша І.Франка «Плакала киця»
49.	Закріплення букви «т» у словах, реченнях, текстах. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Читання в особах та розповідь казки «Котик і півник». Інсценізація казки.
50.	Закріплення звукового значення букви «т». Скоромовки. Словниково-логічні вправи. Опрацювання тексту «Туристи» (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Гра «Ми кореспонденти» - Формулювання запитань до товаришів за змістом тексту та особистими враженнями від туристичного походу
51.	Звук [е], позначення його буквами Е, е. Закріплення уявлень про систему звуків української мови та букв, якими вони позначаються. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогічних єдностей різних видів за текстом вірша В. Лучук «Тільки мама»
52.	Закріплення звука [е] і букви «е». Робота з текстом «Село Веселе». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогічних єдностей різних видів за текстом вірша Л.Глібова «Веснянка»
53.	Закріплення букви «е». Опрацювання текстів (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогу-розпитування за прочитаним текстом «Нове село» та на основі життєвого досвіду
54.	Звуки [д] [д'], позначення їх буквами Д, д. Робота над літературною вимовою слів із дзвінками приголосними [д] [д'] у зіставленні з [т] [т']. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогічних єдностей різних видів за текстом вірша П.Засенка «Вдарив грім»
55.	Закріплення звуків [д] [д'], літери «д». Опрацювання тексту «Парк на пустирі». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Інсценування діалогу з прочитаного тексту, самостійне продовження діалогу
56.	Зіставлення звуків [д] - [т], [д'] - [т']. Опрацювання тексту «Рідна домівка» (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда на тему «За що я люблю свій рідний дім?», розповідь на основі бесіди
57.	Звуки [з], [з'], позначення їх буквами З, з. Відпрацювання літературної (дзвінкої) вимови слів із виучуваними звуками. Заучування скоромовок. Опрацювання тексту «Весела зима». Розвиток зв'язного

	діалогічного мовлення: Бесіда на тему «Зимові розваги». Створення мікро діалогу-пропозиції за опорною схемою.
58.	Закріплення звуків [з], [з'] та букв З, з. Зіставлення звуків [з] - [с], [з'] - [с'] за вимовою і звучанням. Опрацювання тексту «У зоопарку». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формулювання запитань до прочитаного тексту. На основі цих запитань створення діалогу-розпитування на тему «Відвідування зоопарку»
58.	Закріплення букви «з». Опрацювання текстів «Світланина казка», «Морозові візерунки» (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Слухання та розповідання української народної казки «Коза – дреза». Інсценізація уривків казки
59.	Знак м'якості, буква «ь». Позначення ним на письмі м'якості приголосних звуків. Опрацювання тексту «На ставку». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда на тему «Користь досвіду дорослих для дітей». Створення діалогів за структурно-мовленнєвою схемою на основі тексту оповідання В.Сухомлинського «Дуб під вікном»
60.	Закріплення букви «ь». Вправляння у порівняльному звуко-буквенному аналізі слів із м'якими приголосними в кінці слова і складу. Буквосполучення «ьо». Опрацювання букварного тексту та тексту із «Супутника букваря» «Льон». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда на тему «Що дає нам льон?». Розповідь на основі матеріалу бесіди
61.	Звук [б], позначення його буквами Б, б. Відпрацювання літературної вимови слів зі звуком [б]. Читання тексту «Великі друзі». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Продовження прочитаного тексту. Створення діалогів за структурно-мовленнєвою схемою на основі прочитаного тексту.
62.	Закріплення літери «б». Заучування скоромовок. Опрацювання тексту «Білки». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Робота над інтонацією питальних речень. Залежність змісту питання від інтонації.
63.	Закріплення звука [б]. Зіставлення звуків [б] - [п] за вимовою та звучанням. Дзвінка вимова звука [б] у кінці слів перед глухими. Опрацювання тексту «Мамине спасибі» (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення власних діалогів за підстановочною таблицею на основі тексту В. Сухомлинського «Чому ж мама так хвалить?»
64.	Звук [г], буква Г, г. Засвоєння дзвінкої вимови звука [г] у кінці складів і слів. Логічні вправи «Де живе?», «Де росте?». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Інсценізація прослуханої української народної казки «Як птахи обирали собі царя». Створення діалогічних єдностей різних видів за текстом казки
65.	Закріплення букви «г». Опрацювання тексту «Грибна пора» (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:

	Бесіда на тему «Гриби їстівні та неїстівні». Створення власного діалогу за прочитаним текстом та описаною вчителем мовленнєвою ситуацією
66.	Звук [г], букви Г, г. Засвоєння українських слів, поданих у букварі, зі звуком [г], буквою «г» (вимова, читання). Опрацювання тексту «Весела гра». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Читання тексту за особами. Створення діалогічних єдностей за змістом тексту.
67.	Закріплення звуків [г], [г], букв «г», «г». Опрацювання тексту «Голуби». Відпрацювання техніки читання текстів діалогічної форми. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Побудова діалогів за змістом прочитаного тексту
68.	Закріплення букв «г», «г» і звуків, які вони позначають. Опрацювання тексту «Гави і Галаган» (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогу за прочитаним текстом та описаною вчителем мовленнєвою ситуацією
69.	Розвиток зв'язного мовлення: Робота з дитячою книгою. Слухання української народної казки «Нерозумне кошеня». Інсценізація казки. Практичне ознайомлення із діалогічним знаком. Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою
70.	Звук [ч], букви Ч, ч. Робота над орфоепічно правильним (твердим) вимовлянням звука [ч] перед усіма голосними, крім [і]. Опрацювання тексту «На полонині». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Слухання вірша М.Підгірянки «Розмова про сонце». Драматизація діалогу
71.	Закріплення букви «ч». Вивчення напам'ять вірша «Карпати». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда про українські Карпати, життя і працю людей
72.	Закріплення букви «ч» та вивчених букв. Опрацювання тексту «Чудова і багата пора року» (за «Супутником букваря»). Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Усний опис
73.	Звук [й], букви Й, й. Вправи з розвитку фонетичного слуху. Опрацювання тексту «Казковий світ». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда за темою «Чарівний підводний мир». Побудова зв'язного висловлювання за змістом бесіди
74.	Закріплення звука [й], букви «й». Ознайомлення з буквосполученням йо. Читання букварних текстів діалогічної форми. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Формулювання, за зразком, запитань за змістом народної пісеньки «Зайчику, зайчику». Створення діалогів за структурно-мовленнєвою схемою
75.	Закріплення букви «й» Читання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Практичне ознайомлення із діалогічним знаком. Створення мікродіалогів за підстановочною таблицею
76.	Звук [х], букви Х, х. Опрацювання тексту «Пісенька про козлика». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогів за

	структурно-мовленнєвою схемою за змістом прочитаного тексту
77.	Закріплення звуку [x], букв Х, х. Інтонаційне читання вірша «Колискова пісенька». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Інтонування окличних та питальних речень у діалогічному тексті.
78.	Закріплення букви «х». Читання тексту «Впізнай казку» за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогів за структурно-мовленнєвою схемою
79.	Зіставлення звуків [г] і [х] за вимовою та звучанням. Не оглушена вимова звуку [г] у кінці слів та складів. Опрацювання тексту казки «Босий з чобітьми». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Визначення діалогічних знаків для мовленнєвої ситуації, описаної у тексті. Колективне створення підстановочної таблиці.
80.	Буква «я». Позначення буквою «я» звуку [а] у сполученні з [й] та іншими м'якими приголосними. Опрацювання тексту «Світло маяка». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Слухання уривку казки Г.Х. Андерсена «Олов'яний солдатик». Бесіда на тему «Що можна побачити під час мандрівки». Створення ініціативних реплік-запитань для діалогу-розпитування
81.	Читання слів, речень і текстів з буквою «я» в різних позиціях. Розвиток умінь чути сполучення [йа], м'яких приголосних з наступним голосним [а]. Вправи на звуко-буквений аналіз слів. Опрацювання тексту «У кого яка допомога» за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Розігрування діалогу з прочитаного тексту. Створення власних діалогів за аналогією
82.	Закріплення знань про букву «я». Позначення нею двох звуків [йа] та вживання букви «я» на позначення м'якості приголосних у сполученні з голосним [а]. Читання та опрацювання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогічних єдностей різних видів за прочитаними текстами
83.	Звук [ж], букви Ж, ж. Вправляння у чіткій вимові звуку [ж] у складах і словах. Опрацювання тексту «Богатир із жолудя» за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Визначення діалогічних знаків для мовленнєвої ситуації. Колективне створення підстановочної таблиці та мікродіалогів за нею
84.	Закріплення звуку [ж]. Опрацювання української народної казки «Лисиця і Журавель». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Розвиток уміння розповідати казку в діалогічній формі з елементами інсценізації
85.	Закріплення букви «ж». Опрацювання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Визначення діалогічних знаків для мовленнєвої ситуації, описаної у тексті. Колективне створення підстановочної таблиці.
86.	Звук [ш], букви Ш, ш. Читання, слів, речень, тексту «Хороша гра», робота над виразністю читання речень, різних за метою

	висловлювання. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогу домовленості за структурно-мовленнєвою схемою та змістом прочитаного тексту
87.	Закріплення звуку [ш]. Читання букварних текстів. Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда на тему «Допомога тваринам узимку». Створення діалогу домовленості за змістом прочитаного тексту та описаною вчителем ситуацією
89.	Закріплення звуку [ш]. Зіставлення звуків [ш] - [ж] у складах і словах за звучанням і вимовою. Опрацювання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Розповідання казки «Ріпка»
90.	Буква «ї», позначення нею звукосполучення [йі]. Опрацювання тексту «На екскурсії». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Бесіда про Київ – столицю України. Формулювання ініціативних реплік для створення діалогу розпитування
91.	Засвоєння букви «ї». Опрацювання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного діалогічного мовлення: Створення діалогу-обміну враженнями за змістом прочитаного тексту та знаннями, отриманими на попередньому уроці.
92.	Закріплення знань про роль букви «ї» в українській мові. Читання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Інсценізація діалогів прочитаних українських народних казок
93.	Звуки [ц], [ц'], букви Ц, ц. Читання слів із поступовим ускладненням їх звуко-складової структури. Читання тексту «Циркова залізниця». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогів на вибір за ситуаціями «У касі», «Прощання на пероні», «У вагоні»
94.	Закріплення звукових значень букви «ц». Читання та опрацювання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Читання тексту «Місяць чи сонце?» за особами. Створення власного діалогу за аналогією на тему «Голка чи нитка»
95.	Букви Ю, ю. Позначення ними звукосполучення [йу]. Заучування напам'ять вірша Лесі Українки «Пісенька весняної води». Читання уривку української народної казки «Телесик». Розвиток зв'язного мовлення: Інсценізація діалогів прочитаної української народної казки
96.	Уживання букви «ю» на позначення м'якості приголосних у сполученні з голосним [у]. Робота над оповіданням М.Коцюбинського «Десять робітників». Розвиток зв'язного мовлення: Інсценізація діалогу з прочитаного оповідання. Бесіда на тему «Що допомагає нам у житті». Створення власного діалогу за аналогією
97.	Закріплення звукового значення букви «ю» на початку слова і складу та після приголосного. Читання та опрацювання текстів за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогів за змістом прочитаних текстів
98.	Буква «є», позначення нею буквосполучення [йє] на початку складу і

	слова та голосного звука [e] після м'яких приголосних. Розвиток зв'язного мовлення: Робота над інтонаційно правильним читанням оповідання В.Сухомлинського «Барвисте коромисло»
99.	Закріплення звукового значення букви «є». Опрацювання тексту «Морозів малюнок» та вірша С. Черкасенка «Зима і весна». Виразне читання за особами. Розвиток зв'язного мовлення: Інсценізація діалогів з прочитаних текстів. Створення власних діалогів за структурно-мовленнєвими схемами
100.	Закріплення знань про роль букв «я», «ї», «ю», «є» в українській мові. Опрацювання текстів за «Супутником букваря». Читання за особами тексту «Журавлики-веселики». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогів-обговорення на тему «Як весну зустрічати»
101.	Буква «щ», позначення нею звукосполучення [шч]. Опрацювання тексту букваря «Наша Батьківщина» та тексту «Твоя батьківщина» за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Бесіда на тему «Україна – наша Батьківщина». Створення діалогів-обговорення на тему «Я пишаюсь своєю Батьківщиною»
102.	Закріплення звукового значення букви «щ». Удосконалення навичок читання текстів. Читання і відгадування загадок «Дванадцять братів». Розвиток зв'язного мовлення: Складання власних загадок про пори року.
103.	Продовження засвоєння буки «щ». Читання текстів у «Супутнику букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Бесіда на тему «Чи потрібен людям дощ?». Створення діалогу-дискусії за допомогою запропонованих діалогічних знаків, підстановочної таблиці на тему «Дощ – це добре чи погано?»
104.	Звук [ф], букви Ф, ф. Робота над правильним артикулюванням і вимовою звука [ф]. Читання оповідання В.Сухомлинського «Моя мама пахне хлібом» за особами. Розвиток зв'язного мовлення: Бесіда про професії людей. Створення власного діалогу за аналогією з прочитаним діалогом на тему «Ким працюють твої батьки?»
105.	Закріплення букви «ф». Читання текстів у «Супутнику букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Створення монологічного висловлювання на тему «Яка тварина найгарніша?»
106.	Звуки [дз], [дз'], буквосполучення «дз». Відпрацювання правильної вимови африкат [дз], [дз']. Читання тексту «Лісовий майстер» за особами. Розвиток зв'язного мовлення: Створення власного діалогу за аналогією з прочитаним діалогом на тему «Хто яку користь приносить»
107.	Закріплення звуків [дз], [дз'], зіставлення їх зі звуками [ц], [ц'] у складах і словах. Читання текстів у «Супутнику букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Переказ прочитаного тексту.
108.	Звук [дж] позначення його буквосполученням «дж». Опрацювання віршів «Джміль» Ліни Костенко та «Джерельце». Розвиток зв'язного

	мовлення: Формування етикетних норм спілкування (привітання, прощання, подяка). Створення діалогів етикетного характера
109.	Закріплення вмінь читати склади, слова з буквосполученням «дж». Читання текстів у «Супутнику букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Переказ тексту «Цілющі джерела»
110.	Апостроф. Спостереження за звуками, позначуваними літерами, між якими ставиться апостроф. Вимова і написання слів з апострофом. Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогів за структурно-мовленнєвою схемою на основі прочитаного вірша «Ой ти, соловейку»
111.	Закріплення навичок вимови слів з апострофом. Звуковий аналіз слів і складів з апострофом. Спостереження за звуковим значенням букв «я», «ю», «є», «ї», перед якими ставиться апостроф. Робота над прислів'ями. Читання тексту «Втрачений день» за «Супутником букваря». Розвиток зв'язного мовлення: Бесіда про допомогу дорослим. Створення власних діалогів за змістом прочитаного тексту та матеріалів бесіди
112.	Удосконалення навичок читання. Ознайомлення з творчістю великого українського поета Т.Г.Шевченка. Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою за змістом прочитаного вірша
113.	Ознайомлення з творчістю українського письменника І.Я. Франка. Читання казки «Ріпка». Розвиток зв'язного мовлення: Слухання казки «Фарбований лис». Драматизація діалогів казки
114.	Леся Українка – велика українська поетеса. Інтонаційне читання. Заучування напам'ять вірша «Вишеньки». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогів за структурно-мовленнєвою схемою
115.	Творчість українського письменника М.Коцюбинського. Казка «Про двох цапків». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогів за змістом казки
116.	Закріплення читацьких навичок. Робота над текстом «Перо і олівець». Розвиток зв'язного мовлення: Бесіда на тему «Чому предмети так називаються?». Створення діалогів за змістом прочитаного тексту та бесіди.
117.	Закріплення читацьких навичок. Робота над текстом «Наш рід» за «Супутником букваря». Інтонаційне читання діалогічного тексту. Розвиток зв'язного мовлення: Бесіда про українську національну вишиванку. Драматизація діалогу з прочитаного оповідання.
Післябукварний період	
118.	Закріплення читацьких навичок. Робота над текстом В.Сухомлинського «Чого синичка плаче?». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогу розпитування.
119.	Закріплення читацьких навичок. Робота над віршем П.Масенко «Вдарив грім». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогу домовленості.

120.	Закріплення читацьких навичок. Робота над текстом казки «Хліб і золото». Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогу – обміну враженнями.
121.	Закріплення читацьких навичок. Робота над текстом В.Сухомлинського «Кошеня за пазухою» Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогу розпитування.
122.	Закріплення читацьких навичок. Робота із віршем М.Людкевич «Біля годівнички». Інтонаційне читання діалогічного тексту. Розвиток зв'язного мовлення: Створення діалогу розпитування.

Додаток Д

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Формування початкових навичок звукового аналізу слів. Моделювання односкладових слів. *Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:* бесіда про різні професії за прослуханим віршем Марійки Підгірянки «Гостинна хата». Створення реплік-звертань за аналогією.

Мета: закріпити поняття «діалог», «репліка», «звертання», вчити відтворювати почуті діалоги, створювати власні репліки-звертання на основі почутих у вірші, створювати реактивну репліку.

Матеріал: вірш Марійки Підгірянки «Гостинна хата».

Обладнання: малюнки людей різних професій, малюнки предметів, що створені людьми різних професій.

Основні вправи: умовно-комунікативні підстановочні вправи.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Учитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте вірш Марійки Підгірянки «Гостинна хата» та запам'ятайте людей яких професій авторка, запрошує собі у помічники. (Вчитель читає вірш з опорою на малюнки)

Діти називають професії, про які йдеться у вірші.

Вчитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте вірш вдруге та запам'ятайте, що саме просила авторка зробити людей різних професій? (На дошці у два стовпчики розташовані малюнки серед яких треба знайти відповідність:

Тесляр	піч
Муляр	двері
Столяр	хата
Скляр	ключ
Коваль	вікно)

Діти стрілочками з'єднують професію та прохання.

Учитель: А тепер, користуючись табличкою, що ви створили на дошці, створіть репліки, в яких обов'язково має бути звертання до людини визначеної професії та прохання. Не забувайте про «чарівні слова», що треба використовувати коли щось просиш.

Діти (варіанти відповідей):

- Тесляре, будь ласка побудуй мені хатку.
- Тесляре, тесляре, зроби мені хатку у зеленому садочку.
- Муляре, я тебе дуже прошу, зроби в хаті пічку, щоб взимку було тепло.
- Столяре, зроби в моєму домі вікна та двері. Тощо.

Учитель: Які репліки-відповіді можна почути від цих людей, до яких ми зверталися?

Діти (варіанти відповідей):

- Добре, із задоволенням.
- Згоден, коли можна братися до роботи?
- Зараз не можу у мене багато іншої роботи.
- Сьогодні не можу, давай я почну завтра. тощо.

Учитель: А зараз домовтеся в парах хто з вас буде представником якої професії, а хто буде звертатися із проханням. Підготуйте в парах діалог.

Діти (варіанти діалогів):

- Тесляре, збудуй мені хижку, будь ласка.
- Із задоволенням, а де?
- У зеленому садочку.

- Шановний скляре, встав у моє віконце скло.
- Добре, я завтра прийду.

- Ковалю, зроби мені ключик та замочок.
- Навіщо тобі?
- Я буду замочок ключиком відкривати і гостей до себе запрошувати.

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Звуковий аналіз слів. Моделювання речень та слів. *Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:* відтворення почутого діалогу, створення реплік-звертань.

Мета: закріпити поняття «діалог», «репліка», «звертання», вчити відтворювати почуті діалоги, створювати власні репліки-звертання на основі почутих в оповіданні, використання почутих реплік у змінених умовах.

Матеріал: оповідання Олени Пчілки «По щирості».

Основні вправи: умовно-комунікативні підстановочні вправи.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Учитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте оповідання Олени Пчілки «По щирості». Спробуйте пояснити, що за батьковими словами означало «ділити по щирості». Подумайте хотіли б ви ділитися з кимось по щирості, хотіли б ви, щоб хтось ділився з вами по щирості.

Діти дають відповіді на поставлені запитання, розмірковують над поставленою вчителем проблемою.

Учитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте оповідання вдруге. Між ким відбувається діалог, а про кого тільки розповідається? (визначити дійових осіб) Спробуйте запам'ятати репліки діалогу.

Учитель: Домовтесь в парах хто з вас буде виконувати роль батька, а хто Василька. Розіграйте діалог.

Діти розігрують діалог, декілька пар презентують діалоги класу.

Учитель: А тепер, не змінюючи змісту діалогу, змініть дійових осіб та і предмет, що пропонується. Розіграйте діалог в парах.

Діти (варіанти діалогів):

Мама: Оленко, я принесла яблуко, візьми його та поділись з сестричкою по щирості.

Оленка: А як це по щирості?

Мама: А ти візьми і розріж його. Собі візьми ту частину, що буде меншою, а Марійці віддай більшу. Оце і буде по щирості.

Оленка: Тоді краще нехай Марійка ділить яблуко по щирості.

Петрик: У мене є бутерброд. Тримай, Світланка, діли по щирості.

Світланка: Як це – по щирості?

Петрик: А ти переломиш бутерброд і більшу частину дай мені, а меншу візьми собі. То і буде по щирості.

Світланка: Тоді ти сам діли бутерброд по щирості.

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Звук [і], позначення його буквами І, і. Утворення та аналіз складів із твердими та м'якими приголосними. *Розвиток зв'язного діалогічного*

мовлення: розгортання реактивних та ініціативних реплік. Створення діалогічних єдностей різних видів на основі прослуханого оповідання.

Мета: навчати розгортати реактивні та ініціативні репліки, вчити створювати діалогічні єдності типу запитання – відповідь, запитання – контрзапитання (без вживання терміну).

Матеріал: оповідання М.Герасименка «Зайва робота».

Основні вправи: перетворювальні вправи на створення та розгортання ініціативних та реактивних реплік та створення діалогічних єдностей різних видів.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Вчитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте оповідання М. Герасименка «Зайва робота». Чому оповідання називається саме так? Чи може робота бути зайвою? Між ким відбувається діалог в оповіданні?

Діти дають відповіді на поставлені перед прослуховуванням запитання.

Учитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте оповідання вдруге. Запам'ятайте запитання, що звучать у діалозі (Вчитель читає оповідання, роблячи особливу інтонаційну увагу на запитаннях).

Діти (варіанти відповідей):

- Навіщо ти роздягаєшся?
- Як це зайва робота?
- Чому ти не застелив постіль?

Учитель: У діалозі якщо звучить запитання то мабуть воно вимагає відповіді. Давайте я вам буду ставити ці запитання. А ви відповідайте і не обов'язково словами з оповідання, можна і своїми словами.

- Чому ти не застелив постіль?

Діти (варіанти відповідей):

- Щоб ввечері не розбирати постіль.
- Ще не встиг.
- Зараз застелю.
- Не хочу. тощо.

Учитель: Іноді у відповідь на запитання можна почути запитання. Наприклад, я сьогодні вранці запитую у сина: «Ти застелив ліжко?» і почула відповідь: «А може бути інакше?». Я вам буду ставити запитання із оповідання, а ви у відповідь ставте запитання теж.

- Навіщо ти роздягаєшся?

Діти (варіанти відповідей):

- А як інакше можна лягти спати?
- Невже можна митися одягненим?
- А що, це заборонено? тощо.

Учитель: Давайте пограємо в гру «Додай слово». Правила гри: додавати можна тільки одне слово не змінюючи інших слів.

- Чому ти не застелив постіль?

Діти (варіанти відповідей):

- Чому ти, Борисе, не застелив постіль?
- Чому ти, Борисе, не застелив свою постіль?
- Чому ти, Борисе, не застелив свою постіль сьогодні?
- Чому ти, Борисе, не застелив свою постіль сьогодні вранці? тощо.

Урок навчання грамоти (фрагмент)

Тема: Звук [е]. Букви Е, е. Звуковий аналіз слів. *Розвиток зв'язного діалогічного мовлення:* Створення діалогічних єдностей різних видів, визначення діалогічних знаків на основі прослуханого вірша В.Лучука «Тільки мама» .

Мета: вчити створювати діалогічні єдності типу спонукання – згода, спонукання – відмова, спонукання – запитання (без вживання терміну), вчити визначати діалогічні знаки з метою створення опори для діалогу..

Матеріал: вірш В. Лучука «Тільки мама».

Основні вправи: перетворювальні вправи на створення ініціативних та реактивних реплік та створення діалогічних єдностей різних видів, створення

структурно-мовленнєвих опор на основі діалогічних знаків, створення діалогів на основі структурно-мовленнєвих схем.

Хід уроку: (етап розвитку зв'язного мовлення)

Учитель (завдання перед першим прослуховуванням): Послухайте вірш Володимира Лучука, запам'ятайте, що пригадав автор з того, що може зробити тільки мама, поділіться своїм досвідом з цього питання.

Розвиток діалогічного мовлення засобами віршованого тексту

Л.В. Чайгун

Горішки для зайчика

Раз зустрілись на лузю	- Добре, Білочко, давай,
Зайчик в сірім кожушку	Ой я зуб ледь не зламав,
Та руденька Білочка,	Не смачні твої горішки.
Що стрибнула з гілочки.	- Зайцю, почекай ще трішки...
Сірий зайчик став стогнати:	Тут задумавсь Косоокий
- Їсти хочу й хочу гратись.	І промовив Білці: - Ні.
Люба Білко, дай морквинку	Зайці не їдять гриби
Й ми пограємось з годинку,	І горішки і шишки.
Бо голодним не до гри.	Ми, зайці, їмо травичку,
- Тихше, Зайцю, не стогни.	Смачну моркву, буряки
Я б тобі дала морквинку	І капусту, й гілочки можем гризти...
Та не маю. Ось на гілці	Тож хай кожен сам шукає

Є смачнісінькі горіхи,
Поласуємо до втіхи.

Й собі їжу обирає
До вподоби до смаку.

- Ну а потім можна в гру
Всім погратися завзято.
- З нами згодні ви, малята?

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Що попросив Зайчик у Білочки?
- Чи міг би такий випадок відбутися насправді? Чому?
- Як можна назвати таку історію?
- Що означає слово «завзято»?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні»

2. Підстановочні вправи.

а) Добери іншу назву для вірша. (Варіанти назви: «Міцні горішки», «Ласощі для Зайчика», «Білина пропозиція» тощо)

б) Замініть прохання Зайця до Білки: «Люба Білко, дай морквинку» так, щоб Заєць просив щось інше.

(Варіанти відповідей дітей: - Люба Білко, дай капустку.

Люба Білко, дай водички.

Люба Білко, дай горішок тощо.)

3. Вправа – трансформація.

На дошці написане речення: «Зайці не їдять горішки бо не лазять по деревах».

Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Зайці не їдять рибу бо не вміють плавати.

- Зайці не їдять м'ясо бо не вміють полювати.

- Зайці не їдять мандарини бо вони не ростуть у наших лісах тощо)

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

1. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

- a) Додайте до повідомлення репліку-спонукання:

- Їсти хочу, хочу гратись.

(Варіанти відповідей дітей: - Пошукай собі їжу.

Піди поїж, а потім прийдеш і будемо грати.

Давай спочатку поїмо, а потім будемо грати разом тощо.

- b) Додайте до повідомлення репліку-повідомлення:

- Ми, зайці, їмо травичку.

(Варіанти відповідей дітей: - А білки полюбляють горішки і шишки.

А білки травичку не їдять.

Іще вони їдять моркву і капусту тощо.

2. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

- a) Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Раз зустрілись Зайчик з Білкою.

Раз зустрілись на лужку Зайчик з Білкою.

Раз зустрілись на лужку сірий Зайчик з Білкою.

Раз зустрілись на лужку сірий Зайчик з рудою Білкою.

Раз взимку зустрілись на лужку сірий Зайчик з рудою Білкою.

Раз взимку зустрілись на лужку косоокий сірий Зайчик з рудою Білкою.

- b) Розгортання реактивної репліки

Дайте відповідь на запитання, поширивши ініціативну репліку.

Наприклад:

- Зайчик з Білочкою зустрілися?

Так, Зайчик з Білочкою зустрілися на лужку.

III. Створення мікродіалогів.

1. Відтворення, інсценізація діалогу між Зайцем та Білкою.
2. Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Заєць

Білка

Прохання чимось пригостити +
обґрунтування необхідності

Відмова + обґрунтування відмови +
пропозиція іншого

Згода + висловлювання своїх
побажань щодо іншої їжі

Згода + сподівання на успіх

Зразок можливого діалогу.

Заєць: Білко, дай морквинку. Я дуже зголоднів.

Білка: Вибач, але у мене немає моркви. Я можу запропонувати тобі
горішки, вони смачні.

Заєць: Дуже добре. Я згоден і горіхи їсти. Але хоч розкуси їх бо
я сам не зможу, зуби не ті.

Білка: Згоден, розкушу. Ти тільки поїж, сили наберися, а то зовсім
Змарнів.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: У лісовій школі Зайчику і Білочці доручили підготувати святковий новорічний стіл. Вам треба обговорити які святкові страви підготувати для гостей, як прикрасити стіл, що треба зробити, щоб усім сподобалося, кого запросити на свято тощо.

Зразок можливого діалогу.

Заєць. Білочко, з чого почнемо?

Білка. Спочатку давай визначимо хто буде разом з нами святкувати Новий рік.

Заєць. Так, це всі наші однокласники. І Вовчик Братик, і Лисичка Сестричка, і Кабан Іклан, і Мишка Шкряботушка, і Ведмедик Клишоногий. І обов'язково наша вчителька Пані Сова.

Білка. Ти забув. Ведмедика не буде, він вже заснув до весни. А для інших я пропоную горіхи та шишки, багато горіхів та шишок.

Заєць. Кому потрібні твої горіхи та шишки? Їх все одно крім тебе їсти ніхто не може. Найкраща їжа на святковому столі – це морква та капуста. Можна ще і бурячків додати.

Білка. Ха – ха – ха! Я собі уявляю як твою капустку гризуть Вовчик та Лисичка.

Заєць. Ти правий, що ж робити?

Білка. А якщо ти поріжеш овочі, а ми спечемо з ними пиріжки. До речі пироги з грибами теж усім сподобаються.

Заєць. І справді. А ти поколеш горішки і ми ними прикрасимо торт.

Білка. А потім прикрасимо ялинку іграшками та гірляндами.

Заєць. Думаю таке свято сподобається всім. Давай швиденько починати працювати, щоб усе встигнути.

Д. Павличко

Птиця

Тріпоче серце пійманої птиці

В руках моїх не чути доброти.

- Я дам тобі водиці і пшениці,

Моя пташино, тільки не тремти!

- Хіба потоки загубили воду?

Хіба в полях уже зерна нема?!

Пусти мене, мій хлопче, на свободу,

І все, що треба, я знайду сама.

- Я ж лагідно тебе тримаю, пташко,
В своїх руках легеньких, як вітрець.

Хіба неволя це? Хіба це важко

Від мене взяти кілька зеренець?

- Пустити мене! Мені, дитина мила,
Дорожча воля, ніж зерно твоє!

Страшна, хоч навіть лагідна, та сила,

Яка розкрити крилець не дає!

- Лети! Співай у небі гомінкому,

Хоч і маленький, зрозумів я все.

Моя рука ніколи і нікому

Ні кривди, не біди не принесе!

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Хлопчик піймав зайчика?
- Пташка просилася на волю?
- Хлопець посадив пташку у клітку?

б) Постав до тексту такі запитання, що вимагають повної відповіді, на які не можна було б дати відповідь «так» або «ні».

2. Підстановочні вправи.

а) Добери іншу назву для вірша. (Варіанти назви: «Найдорожче в світі», «Правильне рішення», «Доросле рішення» тощо)

б) Замініть у питанні хлопця підкреслені слова так, щоб хлопець пропонував щось інше.

- Хіба це важко від мене взяти кілька зеренець?

Вчитель хором з дітьми декілька разів повторює репліку хлопця, потім діти повторюють репліку заміняючи пропозицію.

(Варіанти відповідей дітей: - Хіба це важко від мене взяти свіжої води?)

- Хіба це важко від мене взяти хлібні крихти?
- Хіба це важко від мене взяти зернятку пшениці?
тощо.)

3. Вправа – трансформація на використання необхідних займенників.
На дошці написане речення: «Хлопець спіймав пташку і хотів посадити її в клітку».

Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Хлопець спіймав білку і хотів посадити її в клітку.

- Хлопець спіймав зайчика і хотів посадити її в клітку.
- Хлопець спіймав кошеня і хотів посадити її в клітку
- Хлопець спіймав курча і хотів посадити її в клітку тощо)

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

1. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

а) Додайте до спонукання репліку-відмову:

- Пусти мене, мій хлопче, на свободу.

(Варіанти відповідей дітей: - Ні, живи у мене.

- Не відпущу, ти будеш жити в клітці.
- Про це не може бути і мови тощо.)

б) Додайте до спонукання репліку-згоду:

- Пусти мене, мій хлопче, на свободу.

(Варіанти відповідей дітей: - Лети, пташко.

- Літай високо, радій небу, сонечку.
- Літай, співай у небі.
- Лети на свободу, мила пташко.
тощо.)

в) Додай до запитання репліку-запитання:

- Чому ти не хочеш жити у мене, пташко?

(Варіанти відповідей дітей: - Хіба потоки загубили воду?

- Хіба в полях уже зерна нема?

- Свобода наймиліша. Хіба ти не розумієш?

тощо.)

2. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Тріпоче серце пташки.

Тріпоче серце пійманої пташки.

Тріпоче маленьке серце пійманої пташки.

Сильно тріпоче маленьке серце пійманої пташки.

III. Створення мікродіалогів.

1. Відтворення, інсценізація діалогу між Хлопчиком та пташкою.

2. Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Пташка

Хлопчик

Прохання відпустити на волю +
обґрунтування необхідності

Згода + умова виконання прохання

Згода + пропозиція

Згода + сподівання на успіх

Зразок можливого діалогу:

Пташка: Хлопче, відпусти мене на свободу. Я не можу жити в неволі.

Хлопчик: Добре, але спочатку візьми з моїх рук зерна та попей водичку.

Пташка: Добре. Я завжди буду до тебе прилітати за поживою.

Хлопчик: Це буде прекрасно. Я завжди мріяв, щоб мене пробуджували пташки вранці.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: Взимку хлопчик знайшов пораненого горобчика. Він його вилікував, а навесні горобчик прохав хлопчика відпустити його на волю. Яка між хлопчиком та горобчиком могла відбутися розмова?

Зразок можливого діалогу.

Горобчик: П, я хочу полетіти до своїх друзів.

Хлопчик: А чи ти зможеш полетіти? В тебе ж болить крильце.

Горобчик: Ти добре доглядав за мною і тому крило вже не болить. Я зможу летіти.

Хлопчик: Чому ти хочеш від мене летіти? Невже тобі у мене було погано?

Горобчик: Ні, я дуже вдячний тобі за турботу та любов. Але дітям найкраще в родині, а пташкам на волі. Відпусти мене!

Хлопчик: Лети, мій друг на волю! Будь щасливим! Прилітай, горобчику, до мене коли захочеш. Я буду тебе чекати.

Горобчик: Спасибі тобі за все! До зустрічі.

В. Лучук

Тільки мама

- Я на ковзанку піду!

- А коли ж до хати?

Тільки мама вміє так

Лагідно спитати.

- На ходу сніданок з'їм!

- Так не слід робити!

Тільки мама може так

Лагідно сварити.

В снах літаю до зірок...

- Час вставати, сину...

Тільки мама збудить так
Лагідно дитину.

Діти (варіанти відповідей):

- Тільки мама вміє лагідно сварити.
- Мама вміє лагідно будити.
- Тільки мама вміє заспокоїти.
- Тільки мама вміє по-справжньому пробачити. Тощо.

Учитель (завдання перед другим прослуховуванням): Послухайте вірш вдруге. Постав до тексту такі запитання, які мають подвійний обсяг інформації. Наприклад, Ви почули вірш чи оповідання?

Діти (варіанти відповідей):

- Хлопець пішов на ковзанку чи у цирк?
- Він з'їв сніданок чи обід на ходу?
- Хлопчика будить вранці мама чи тата? Тощо.

Учитель: Додайте до репліки-повідомлення репліку-повідомлення:

- На ходу сніданок з'їм.

Діти (варіанти відповідей):

- Це може нашкодити здоров'ю.
- Так виховані люди не роблять.
- Таким ставленням ти мене ображаєш. Тощо.)

Учитель: Доберіть слова (діалогічні знаки) без яких не обійтись якщо хочеш попросити дозволу піти на прогулянку та обґрунтувати своє бажання.

Діти (варіанти відповідей): Відпусти, будь ласка, подобається, хочу відпочити, погратись, дуже хочеться тощо.

Учитель: Доберіть слова (діалогічні знаки) без яких не обійтись якщо хочеш відмовити та обґрунтувати свою відмову.

Діти (варіанти відповідей): Не можна, ти ще не виконав уроки, ти хворий, не відпущу, ти ще не прибрав у кімнаті тощо.

Учитель: Домовтесь в парах хто буде виконувати роль дорослого (тата або мами), а хто роль дитини. Створіть діалог за структурно-мовленнєвою схемою (структурно-мовленнєва схема намальована на дошці).

Дитина	Дорослий
Прохання дозволу на прогулянку + обґрунтування бажання	Відмова + обґрунтування відмови + пропозиція іншого
Згода + висловлювання своїх побажань щодо іншого виду відпочинку	
	Згода + сподівання на успіх

Зразок можливого діалогу.

Син: Мама, відпусти мене, будь ласка, на ковзанку. Мені там дуже подобається. Я хочу погратися із своїми друзями.

Мама: Вибач, але я не можу відпустити тебе на ковзанку, бо ти застуджений. Давай краще ми з тобою намалюємо гарний малюнок.

Син: Згода. Давай намалюємо цей чудовий зимовий день. Я подарую малюнок своєму другові.

Мама: Це буде добре. Сподіваюсь, що він залишиться задоволеним твоїм подарунком.

Хлопчик: Дякую, мамо, за твої поради. Я буду прагнути стати таким.

І.Франко

Плакала киця на кухні,

Аж їй очиці попухли.

«Чого ти, кицюнько, плачеш,

Їсти чи питоньки хочеш?»

«Ні їсти, ні пити не хочу.
 З тяжкої образи я плачу:
 Сам кухар сметанку злизав,
 А на мене, кицюню, сказав».

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Хто плакав на кухні?
- Чому киця плакала?
- хто з'їв сметанку?
- Що означає слово «очиці»?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні».

2. Підстановочна вправа.

Гра-естафета з прапорцем. Послухайте речення: «Плакала киця на кухні», замініть назву тварини на іншу.

3. Вправа – трансформація.

На дошці написане речення: «Плакала киця на кухні, аж очиці в неї попухли».

Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Плакала рибка на кухні, аж очиці в неї попухли.

- Плакав ведмедик на кухні, ах очиці в нього попухли.
- Плакало курча на кухні, ах очиці в нього попухли тощо).

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

3. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

а) До репліки-повідомлення додайте репліку-спонукання:

- Ні їсти, ні пити не хочу.

З тяжкої образи я плачу.

(Варіанти відповідей дітей: - Не плач, кицю.

Заспокойся кицюня.

Не засмучуйся, ми зарадимо твоїй біді тощо.

б) До репліки-запитання додай репліку-запитання:

- Чого ти, кицюнько, плачеш,

Їсти чи питоньки хочеш?

(Варіанти відповідей дітей: - А що мені робити?

А як би поступили ви?

Що робити коли тебе ображають?

Може ви знаєте, як себе поводити в такій ситуації? тощо.

4. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

а) Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Чого, кицюня, плачеш?

Чого, кицюня, гірко плачеш?

Чого, мила кицюня, гірко плачеш?

Чого, мила кицюня, гірко плачеш на кухні?

Чого сьогодні, мила кицюня, гірко плачеш на кухні?

б) Розгортання реактивної репліки

Дайте відповідь на запитання, поширивши ініціативну репліку.

Наприклад:

- Киця плакала?

Так, киця плакала на кухні.

III. Створення мікродіалогів.

1. Відтворення, інсценізація діалогу між автором та кицею.

2. Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Автор

Киця



Зразок можливого діалогу.

Автор: Кицюню, люба, а що ти так гірко плачеш? Може ти хочеш чимось поласувати?

Киця: Ні, дякую. Я зовсім не голодна. Просто мене дуже образив кухар.

Автор: А ти, кицюню, шкоди не робила? То пробач йому, напевно кухареві вже соромно.

Киця: Добре, сподіваюсь кухар зрозумів, що вчинив нечесно. Я пробачаю йому.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: Ви прийшли до товариша в гості, пройшли у кімнату, а товариш пішов на кухню. Ви, тим часом, хотіли подивитися нову колекцію машинок. Підійшли до шафи, взяли одну з моделей, а іграшка виявилася зламанною. В цей час зайшов до кімнати ваш товариш і звинуватив у поломці іграшки. Але ви порозумілися.

Зразок можливого діалогу.

1: Доброго дня, _____, я прийшов до тебе погратися.

2: Привіт, _____. Проходь, будь ласка, у кімнату, а я зроблю чай.

- 1: Дякую. Можна я подивлюся твою нову колекцію машинок?
 2: Звісно, вона у шафі на полиці.
 1: _____, пробач мені, але одна з машинок зламалася. Тільки но я її взяв.
 2: Це мабуть ти був необережний і зламав її!
 1: Ні, _____, я іграшки не ламав.
 2: Добре, _____, не будемо сваритися. Адже ми друзі. Машинку ми з тобою разом полагодимо.
 1: Обов'язково полагодимо.

Олександр Олесь

Все навколо зеленіє,
 Річка ллється і шумить.
 Тихо, тихо вітер віє
 І з травою гомонить.

Як тут всидіти у хаті,
 Коли все живе, цвіте,
 Скрізь дзвенять пташки крилаті,
 Сяє сонце золоте...

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Який настрій створює вірш?
- Що саме впливає на цей настрій?
- Що хочеться зробити, коли навколо така краса?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них не можна було б дати відповідь «так» або «ні».

2. Підстановочні вправи.

а) Добери назву для вірша. (Варіанти назви: «Все навколо зеленіє», «Квітуча країна», «Як тут всидіти у хаті...» тощо)

б) Прочитайте речення, замініть підкреслене слово: Скрізь дзвенять пташки крилаті.

(Варіанти відповідей дітей: - Скрізь гомонять пташки крилаті.

Скрізь співають пташки крилаті.

Скрізь літають пташки крилаті тощо.)

в) Повторіть речення: «Все навколо зеленіє». Замініть слово зеленіє.

(Варіанти відповідей дітей: - Все навколо оживає.

Все навколо прокидається.

Все навколо сміється тощо.)

3. Вправа – трансформація. Використання необхідних займенників.

На дошці написане речення: «Ми повинні охороняти ліс і все живе в ньому».

Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Ми повинні охороняти море і все живе в ньому.

- Ми повинні охороняти річку і все живе в ній.

- Ми повинні охороняти гори і все живе в них тощо)

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

1. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

а) Додайте до повідомлення репліку-спонукання:

- Все навколо зеленіє, річка ллється і шумить.

(Варіанти відповідей дітей: - Давайте підемо гуляти!

- Давайте запишемо шум річки на магнітофонну плівку!

- Друзі, спробуйте намалювати цю красу тощо).

б) Додайте до повідомлення репліку-запитання:

- Тихо вітер віє і травою гомонить.

(Варіанти відповідей дітей: - Як зрозуміти «травою гомонить»?

- А чому вітер віє тихо?

- Коли це буває тощо.

2. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Тихо вітер віє.

Тихо теплий вітер віє.

Тихо теплий вітер лагідно віє.

Вранці тихо теплий вітер лагідно віє.

Вранці навесні тихо теплий вітер лагідно віє.

III. Створення мікродіалогів.

Створення діалогу за підстановочною таблицею.

- Давай підемо ... Подивимось ...
- Ні, вибач. Мені треба ...
- Добре, я зачекаю і ...
- Згода, я думаю ...
- Як тут всидіти ..., коли ...
- Добре, ходімо ...
- Я сподіваюсь, що ...

Зразок можливого діалогу.

- Давай підемо погуляємо. Подивимося як все навколо зеленіє. Як вітер тихо віє.
- Ні, вибач. Мені треба зробити математику.
- Добре, я зачекаю і в цей час послухаю як річка ллється і шумить.
- Згода, я думаю, що впораюсь швидко.
- Як тут всидіти у хаті, коли все цвіте, живе, пташки дзвенять, сяє сонечко золоте...
- Добре, ходімо скоріш, я вже закінчив.
- Я сподіваюсь, що тобі дуже сподобається.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: Ви приїжджаєте до товариша, що живе в північній країні. Між вами відбувається розмова про прихід весни. Ваш товариш розпитує вас про ознаки весни, про настрої навесні тощо.

Зразок можливого діалогу.

- У мене на Батьківщині вже весна, а у вас іще мете сніг.
- А що відбувається у вас навесні?
- О, це дивовижна краса. Все навколо живе, зеленіє і цвіте.
- А яка погода в твоєму рідному краї навесні?
- Сонце сяє золоте. Теплий вітер лоскоче щоки.
- Які звуки можна почути у цей час?
- Це звуки радості. Весело дзюрчить річка, що звільнилася від льоду. Тихо, тихо вітер віє і травою шелестить. На різні голоси дзвенять пташки. Вони повернулися додому і тепер співають вітальну пісню Вітчизні.
- Ти так розповідаєш, що хочеться це побачити, почути і відчутти.
- Давай, наступної весни ти приїдеш до мене в гості!
- Згода.

С. Мацюцький

Кому дістався бублик

Хтось загубив маленького бублика.

Першою побачила його жовтогруда синиця. Дзьобнула знахідку раз, вдруге і розчаровано пискнула – бублик був твердий, як камінь.

Підлетіли два горобці. І теж не змогли скуштувати.

За пташками із самої верхівки грубезної верби спостерігав старий грак. Отож він повільно злетів на землю. Горобці і синиці відступилися перед сильнішим і ображено залементували.

Грак навіть оком не зморгнув на лайку дрібноти. Він діловито підійшов до бублика і дзьобнув його. Проте його довгий і міцний дзьоб бублика теж не розколов.

Грак трохи подумав, тоді злетів на паркан, посидів там із хвилину і знову опустився до ласої знахідки. Взяв бублика у дзьоб і кинув у найближчу калюжу. Походив, очікуючи, поки бублик набрякне у воді, і, коли той пом'якшав, з'їв його з апетитом.

Горобці від здивування аж оніміли. Грак важко змахнув великими крилами, описав дугу над калюжею і опустився на своє звичайне місце на вербі. А вже звідти голосно крякнув. Мовляв, хто хоче їсти, той має метикувати.

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Хто намагався скуштувати бублика?
- Чому інші пташки поступилися гракові?
- Що означає слово «метикувати»?
- Чи зумів грак досягти свого? Що йому в цьому допомогло?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні»

2. Підстановочні вправи.

а) Добери іншу назву оповіданню. (Варіанти назви: «Хитрий грак», «Досвід допоміг», «Аби розум, щастя буде» тощо)

б) У реченні «Хтось загубив маленького бублика» замініть одне слово на інше за допомогою запитань. Наприклад, (*Хто?*) Хтось (хлопчик) загубив маленького бублика.

(Варіанти відповідей дітей:

Хто? (Малюк, дідусь, дядько) загубив маленького бублика.

Що зробив? Хтось (знайшов, купив, з'їв) маленького бублика.

Що? Хтось загубив маленького (капелюха, гудзика, носовичка).

Якого? Хтось загубив (великого, солодкого, смачного) бублика.)

3. Вправа – трансформація.

На дошці написане речення: «Грак підійшов до бублика і дзьобнув його».

Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Грак підійшов до булочки і дзьобнув її.

- Грак підійшов до зернятка і дзьобнув його.
- Грак підійшов до крихти і дзьобнув її тощо)

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

1. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

а) Додайте до повідомлення репліку-запитання:

- Горобці від здивування аж оніміли.

(Варіанти відповідей дітей: - А що тут скажеш?

- А ви як би себе поводити?
- Що їм залишалося робити тощо.)

б) Додайте до повідомлення репліку-повідомлення:

- Взяв грак бублика у дзьоб і кинув у калюжу.

(Варіанти відповідей дітей: - Тепер бублик розмокне.

- Бублик буде брудним.
- Хліб кидати на підлогу не можна тощо.)

3. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

а) Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Грак підійшов до бублика і дзьобнув його.

Грак діловито підійшов до бублика і дзьобнув його.

Грак діловито підійшов до маленького бублика і дзьобнув його.

Грак діловито підійшов до маленького бублика і швидко дзьобнув його.

Великий грак діловито підійшов до маленького бублика і швидко дзьобнув його.

б) Розгортання реактивної репліки

Дайте відповідь на запитання, поширивши ініціативну репліку.

Наприклад:

- Горобці хотіли скуштувати бублика?

Так, горобці дуже хотіли скуштувати бублика.

III. Створення мікродіалогів.

Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Синичка

Грак



Зразок можливого діалогу.

Заєць: Граче, віддай мені, будь ласка, бублика. Я дуже зголодніла..

Білка: Вибач, не віддам. Я теж голодний, тому, що не їв цілесенький день.

Давай я поділю бублика навпіл. Ти візьмеш одну з частин.

Заєць: Згода. Тільки діли порівно.

Білка: Не хвилюйся. Я поділю чесно. Я маленьких не ображаю.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: На гілці зустрілися горобець і синичка. Синичка бачила як грак вийшов із складної ситуації з бубликом. Маленькі пташки обговорюють цю подію.

Горобець: Добрий день, Синичко, ти чого така схвильована?

Синичка: Привіт, горобчику! Я таке бачила, таке бачила!

Горобець: Заспокойся, будь ласка! Що сталося?

Синичка: Ми з подружкою знайшли великий і дуже смачний бублик.

Горобець: Пощастило вам, а я вже другий день голодний. Їсти хочу, аж живіт болить.

Синичка: Та ні, ми теж залишилися голодними.

Горобець: Чому?

Синичка: Справа в тому, що бублик був такий твердий, що ми не змогли його скуштувати.

Горобець: Звісно, у вас такі маленькі дзьобики.

Синичка: Тепер я точно знаю, що не у розмірі дзьоба справа. Поки ми розглядали бублик підлетів грак.

Горобець: Що ж ти хочеш? В нього не дзьоб, а ціла сокира.

Синичка: І навіть своїм дзьобом Грак не зміг роздвобати бублика, але він виявився дуже розумним. Він взяв бублика і кинув його у калюжу. Хліб набряк і став м'яким, а Грак з'їв його.

Горобець: Недарма кажуть: хто хоче їсти, той має метикувати.

В.Овсєєва

До першого дощу

Тетянка і Марійка – подруги і завжди ходили до школи разом. То Марійка заходила за Тетянкою то Тетянка – за Марійкою. Одного разу, коли дівчатка йшли вулицею, почався сильний дощ. Марійка була в плащі, а Тетянка – в одному платтячку.

Дівчатка побігли.

- Зніми свій плащ, ми накриємося ним! – гукнула Тетянка.
 - Я не можу, я змокну! – нагнувши голову, відповідала їй Марійка.
- У школі вчителька сказала:
- Дивно, у Марійки плаття сухе, а в тебе, Тетяно, зовсім мокре. Як це трапилось? Адже ви йшли разом?
 - У Марійки був плащ, а я йшла в самому платті, - сказала Тетянка.
 - Так ви ж могли накритися одним плащем, - сказала вчителька і, глянувши на Марійку, похитала головою. – Видно, ваша дружба до першого дощу!
- Обидва дівчинки густо почервоніли: Марійка – за себе, а Тетянка – за подругу.

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Куди завжди ходили Марійка і Тетянка разом?
- Чи дівчата намокли під дощем?
- Чому у Марійки плаття було сухе, а в Тетянки мокре?
- Як ви розумієте вислів вчительки: «Ваша дружба до першого дощу»?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні».

2. Підстановочні вправи.

а) Послухайте речення: Тетянка і Марійка – подруги і завжди ходили до школи разом. Повторіть його, замінюючи слова «до школи» на інші.

(Варіанти відповідей дітей:

- Тетянка і Марійка – подруги і завжди ходили у кіно разом.
- Тетянка і Марійка – подруги і завжди ходили до спортзалу разом.
- Тетянка і Марійка – подруги і завжди ходили на прогулянку разом тощо.)

б) Замініть прохання Тетянки до Марійки: «Давай накриємося твоїм плащем разом» так, щоб сховатися від дощу під чимось іншим.

(Варіанти відповідей дітей: - Давай накриємося твоєю парасолькою разом.

Давай накриємося твоєю хустинкою разом.

Давай накриємося твоєю накидкою разом.

Давай накриємося твоєю курткою разом тощо.)

4. Управа-трансформація.

Пригадай українські народні прислів'я та приказки про дружбу.

(Варіанти відповідей дітей: Без вірного друга – велика туга.

Де дружніші, там і сильніші. Дружби дружбою шукай)

II. Управи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

1. Управи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

а) Додайте до спонукання репліку-згоду:

- Зніми свій плащ, ми накриємося ним!

(Варіанти відповідей дітей: - Звичайно зніму.

- Обов'язково зніму, інакше твій одяг намокне.

- Я рада тобі допомогти, адже ми подруги

тощо.)

б) Додайте до повідомлення репліку-запитання:

- Одного разу, коли дівчатка йшли вулицею, почався сильний дощ.

(Варіанти відповідей дітей: - І що сталося?

- Як дівчата себе повели?

- Що зробили дівчата тощо.)

2. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

а) Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Одного разу почався дощ.

Одного разу почався сильний дощ.

Одного разу раптом почався сильний дощ.

Одного разу навесні раптом почався сильний дощ.

б) Розгортання реактивної репліки

Дайте відповідь на запитання, поширивши ініціативну репліку.

Наприклад:

- Тетянка намокла під дощем?

- Так, дівчинка сильно намокла під дощем.

III. Створення мікродіалогів.

1. Відтворення, інсценізація діалогу між Тетянкою та Марійкою на вулиці.

2. Відтворення, інсценізація діалогу між вчителькою та Тетянкою.

3. Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Тетянка

Марійка

Прохання чимось пригостити + обґрунтування необхідності	Відмова + обґрунтування відмови + пропозиція іншого
Згода + вдячність + висловлювання своїх побажань	
	Згода + сподівання на успіх

Зразок можливого діалогу.

Тетянка: Зніми свій плащ, ми накриємося ним разом. Інакше я змокну.

Марійка: Я не можу зняти плаща. Все одно його на двох не вистачить.

Але у мене є великий целофановий пакет, ми його розірвемо і ти накриєш голову.

Тетянка: Добре, дякую! Але пакет такий великий, що його вистачить на двох. Ховайся швиденько під «дах».

Марійка: Дякую. Думаю так ми сховаємося від дощу вдвох. Побігли до школи швиденько.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: Мама приходять додому і розповідає доньці (сину) про ситуацію, яку побачила і почула на вулиці: дві подруги не змогли поділитися плащем, щоб захиститися від дощу.

Донька: Привіт, матуся. Ти вся промокла. Чого ти така схвильована!

Мама: Доброго вечора, доню. Я зараз таке почула, що навіть стурбувалася.

Донька: Що сталося, поясни.

Мама: Йшла з роботи, на вулиці страшна злива. І тут я побачила двох дівчаток. У одної був плащ, а у іншої ні. І та дівчинка, що плаща не мала просила поділитися плащем, а подруга їй відмовила.

Донька: Так може вони зовсім подругами і не були?

Мама: Ні, з розмови я зрозуміла, що вони подруги, ну між іншим давно знайомі.

Донька: Ні, матуся, вони не були справжніми подругами. Це дружба до першого дощу. Не хотіла б я мати таких друзів.

Мама: От і я стурбувалася саме з цього приводу. Ти впевнена у своїх друзях?

Донька: Не хвилюйся, мамо, я своїх друзів «дощем перевірила».

Мама: Дивись, доню, без вірного друга – велика туга.

Мудра голка

Марійка любила дивитися, як мама вишивала квіти. Червона нитка до зеленої, жовтої... Так гарно виходить. Чорнобривці, айстри, волошки, барвінок...

Марійка попросила маму їй голку й полотно. Вона теж хоче вишивати. Мама дала. Марійка почала вишивати, але дуже часто колола собі в пальчик. Дівчинка подумала, що мама вишиває мудрою голкою, а їй дала погану.

Коли мама пішла до крамниці, Марійка мерщій за мамину голку і полотно. Та не встигла і двічі кольнути, як гострий біль пронизав пальчик. На очах виступили сльози.

Повернулася з крамниці мама, і Марійка все їй розповіла.

Мати пояснила дівчинці, що не від голки залежить, а від мудрих пальчиків. Бери-но полотно, та не поспішай, а дивись як треба.

Надвечір Марійка з мамою вишили першу волошку.

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Як звали дівчинку?
- Якої справи вона хотіла навчитися?
- Що зробила Марійка, коли мама пішла до крамниці?
- Від чого залежить вишивка – від голки чи від вміння?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні»

2. Підстановочні вправи.

а) Добери іншу назву оповіданню. (Варіанти назви: «Мудрі пальчики», «Мамчин секрет», «Секрет майстерності» тощо)

б) Замініть у реченні «Надвечір Марійка з мамою вишили першу волошку.» назву квітки на іншу.

(Варіанти відповідей дітей: - Надвечір Марійка з мамою вишили першу айстру. Надвечір Марійка з мамою вишили першу троянду тощо)

3. Вправа – трансформація.

На дошці написане речення: «Марійка дивилась на волошку, що її вишивала мама».

Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Марійка дивилась на чорнобривці, що їх вишивала мама.

- Марійка дивилась на барвінок, що його вишивала мама.
- Марійка дивилась на жоржини, що їх вишивала мама тощо)

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

5. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

а) Додайте до спонукання репліку-запитання:

- Бери-но полотно, та не поспішай, а роби, як треба.

(Варіанти відповідей дітей: - А ти покажеш, як правильно?

- Що мені робити?

- А у мене вийде тощо.)

б) Додайте до спонукання репліку-відмову:

- Мамо, дай мені, будь ласка, голку й полотно.

(Варіанти відповідей дітей: - Про це не може бути і мови.

- Ні, доню, ти ще мала.

- Нажаль не можу у мене закінчилося полотно тощо).

6. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

а) Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Мама любила вишивати квіти.

Мама дуже любила вишивати квіти.

Мама дуже любила вишивати різнокольорові квіти.

Мама дуже любила вишивати різнокольорові різноманітні квіти.

б) Розгортання реактивної репліки

Дайте відповідь на запитання, поширивши ініціативну репліку.

Наприклад:

- Мама навчила Марійку вишивати?

- Так, мама навчила Марійку вишивати квіти.

в) Добір реактивної репліки.

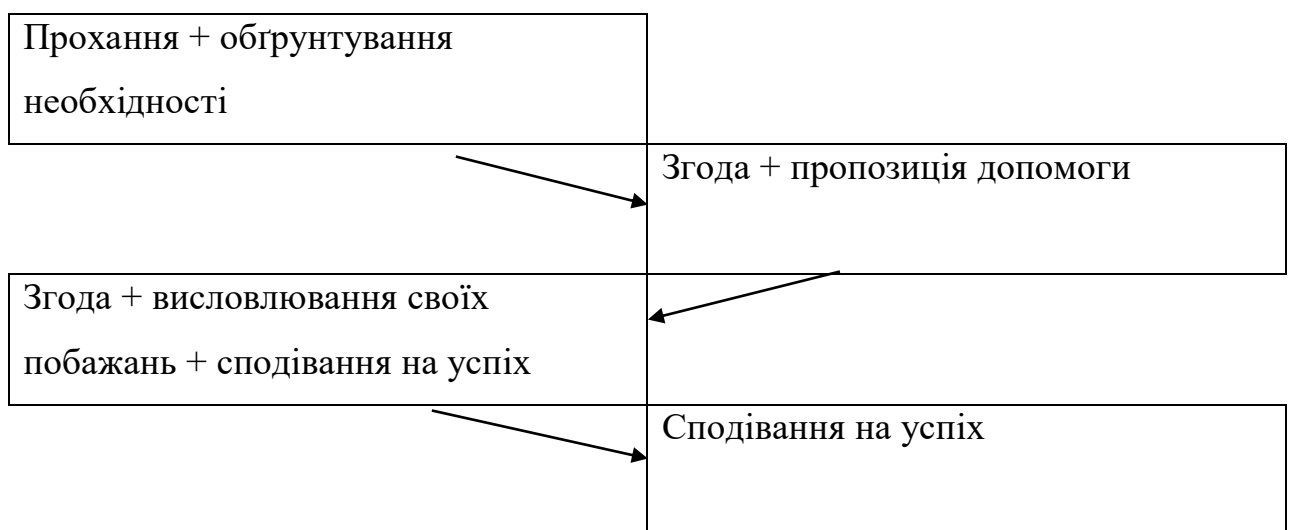
Пригадайте прислів'я та приказки, які за змістом підходять до оповідання. (Варіанти відповідей дітей: Бджола мала, а й та працює. Діло майстра величає. Без труда нема плода. Де руки і охота, там спора робота. Не святі горшки ліплять тощо).

III. Створення мікродіалогів.

Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Марійка

Мама



Зразок можливого діалогу.

IV. Створення власного діалогу.

Марійка: Мамо, дай мені, будь-ласка, голку та полотно, я хочу навчитися так само гарно вишивати, як ти.

Мама: Авжеж, доню, я дам тобі все, що ти просиш. Давай я покажу тобі, як це робити.

Марійка: Добре, матусю, напевно, тепер я швидко навчуся вишивати. Тільки ти мене навчи різні квіточки вишивати.

Мама: Безумовно, Марійко, в тебе скоро будуть квіти виходити не гірше ніж у мене.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: Мама повертається із крамниці і бачить доньчині очі повні сліз. Вона вивчає причину, допомагає Марійці. Яка розмова могла між мамою та донькою відбутися.

Мама: Доню, що сталося? Чому заплакані очі?

Марійка: Я вколола голкою пальчика.

Мама: Але ти і раніше колола пальчики та не плакала.

Марійка: Коли ти пішла у крамницю, я схопила твою голку, бо думала, що у тебе так красиво виходить вишивати тому, що у тебе мудра голка. І миттєво вколола палець. Стало дуже прикро.

Мама: Мила моя донечка, не засмучуйся. Ти навчися вишивати. Не в голці справа, а в майстерності. Коли твої пальчики стануть мудрими, тоді і вишивка стане красивою, а голка перестане колотися.

Марійка: А ти допоможеш мені навчити пальчики бути мудрими?

Мама: Звісно, донечко, у нас стобою все вийде. Тільки треба багато працювати. Де руки і охота, там спора робота.

В.Сухомлинський

Дуб під вікном

Молодий лісник побудував у лісі велику кам'яну хату і посадив дуба під вікном.

Минали роки, виростали у лісника діти, розростався дубок, старів лісник.

І ось через багато літ, коли лісник став дідусем, дуб розрісся так, що заступив вікно. Стало темно в кімнаті, а в ній жила красуня – лісникова внучка.

- Зрубайте дуба, дідусю, - просить онучка, - темно в кімнаті.

- Завтра вранці почнемо...- відповів дідусь.

Настав ранок, покликав дідусь трьох синів і дев'ятьох онуків, покликав онучку – красуню й сказав: будемо хату переносити в інше місце. І пішов з лопатою копати рівчак під фундамент. За ним пішли сини та онуки.

I. Навчання реплікування.

1. Питально-відповідні вправи.

а) Дай відповідь на запитання:

- Що посадив лісник під вікном хати?
- Чи хотіла онучка, щоб дід зрубав дуб? Чому?
- Що означає слово «фундамент»?

б) Постав до тексту такі запитання, щоб на них можна було б дати відповідь «так» або «ні»

2. Підстановочні вправи.

а) Послухайте речення: «Лісник посадив дуба під вікном», повторіть його, змінивши назву дерева на назву плодового дерева.

(Варіанти відповідей дітей: Лісник посадив сливу під вікном.

Лісник посадив вишню під вікном тощо).

б) Замініть репліку дідуся «Будемо хату переносити в інше місце» так, щоб він запропонував перенести щось інше:

(Варіанти відповідей дітей: - Будемо криницю переносити в інше місце.

Будемо дерево переносити в інше місце.

Будемо сарай переносити в інше місце тощо).

3. Вправа – трансформація.

На дошці написане речення: «Стало темно у кімнаті, а в ній жила дівчинка».

Замість підкресленого слова вставити інше слово (можна допомагати дітям малюнками), змінити речення так, щоб не порушувалася логіка.

(Варіанти відповідей дітей: - Стало темно у лісі, а в ньому жила білочка.

- Стало темно у морі, а в ньому жила русалочка.

- Стало темно у місті, а в ньому жили гноми тощо)

II. Вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів.

3. Вправи на використання реактивних та ініціативних реплік різних видів (в залежності від виду діалогічної єдності)

а) Додайте до повідомлення репліку-запитання:

- Будемо хату переносити в інше місце.

(Варіанти відповідей дітей: - А це можливо?

- А не простіше зрубати дерево?

- Може є якийсь інший вихід тощо).

б) Додайте до повідомлення репліку-спонукання:

- Будемо хату переносити в інше місце.

(Варіанти відповідей дітей: - Давайте почнемо прямо зараз!

- Батько, заспокойся, ми самі все зробимо.

- Давайте це зробимо завтра тощо).

4. Розгортання реактивно – ініціативних реплік.

а) Розгортання ініціативної репліки

Гра «Розгорни речення». Треба поширити речення, але додати можна тільки одне слово. Перемагає той, хто додасть останнє слово.

Наприклад:

Лісник побудував у лісі хату.

Молодий лісник побудував у лісі хату.

Молодий лісник побудував у лісі велику хату.

Молодий лісник побудував у лісі велику кам'яну хату.

Молодий лісник побудував у темному лісі велику кам'яну хату.

б) Розгортання реактивної репліки

Дайте відповідь на запитання, поширивши ініціативну репліку.

Наприклад:

- Дідусь покликав дітей і онуків?

Так, дідусь покликав на допомогу дітей і онуків.

в) Добір реактивної репліки.

- Чи можна дідуся і дуб назвати справжніми друзями?

Пригадайте прислів'я та приказки про дружбу.

(Варіанти відповідей дітей: Де дружніші, там і сильніші. Старий друг краще нових двох. Добре роби, добре і буде. У лиху годину узнаєш вірну людину тощо).

III. Створення мікродіалогів.

1. Відтворення, інсценізація діалогу між дідусем та онукою.
2. Створення діалогу за структурно-мовленнєвою схемою.

Онука

Дідусь

Прохання зрубати дуба + обґрунтування необхідності	Відмова + обґрунтування відмови + пропозиція іншого
Згода + пропозиція допомоги	Згода + сподівання на успіх

Зразок можливого діалогу.

Онука: Дідусь, зрубай дуба. В моїй кімнаті від нього дуже темно.

Дідусь: Вибач, але я не можу цього зробити. Дерево зростало разом із моїми синами та онуками. Але ми можемо збудувати новий дім.

Онука: Згода. Я залюбки буду допомагати і покличу всіх.

Дідусь: Я знав, що ти мене зрозумієш. Доречи нам давно потрібен новий будинок.

IV. Створення власного діалогу.

Гра – драматизація.

Робота в парах за ситуацією: Пройшло багато років. Онучка виросла і сама стала бабусею. Її маленька онука запитує у бабусі, що це за стара хата біля величезного дуба в лісі. Яка розмова могла б відбутися між ними.

Зразок можливого діалогу.

Онука: Бабуся, що це за стара, прямо розвалена хата на узліссі?

Бабуся: А що ти бачила поряд з хатою?

Онука: Величезного дуба. Таке враження, що він росте прямо із стінки.

Бабуся: З цим дубом у нашої родини пов'язана цікава історія.

Онука: Бабуся, розкажи мені, будь ласка.

Бабуся: Коли я була така маленька як ти. Ми разом з моїми батьками та дідусем жили у тій хаті. Дуб ріс прямо навпроти вікна у мою кімнату і практично повністю закривав світло. Весь час було темно як уночі. Я попросила дідуся зрубати дерево.

Онука: І що сказав дідусь?

Бабуся: Дідусь погодився. І сказав, що завтра вирішить проблему.

Онука: Але ж дуб і досі росте!

Бабуся: Так. Наступного дня дідусь зібрав своїх синів і нас – онуків, взяв лопату і сказав, що не стане рубати дуба. Краще перенести хату і побудувати її в іншому місті. Так з'явилась хата в якій ми живемо зараз.

Онука: Не розумію, невже не легше біло зрубати дерево?

Бабуся: Справа в тому, що дідусь посадив того дуба, коли був ще молодим. Дуб зростав разом з його синами, він став другом і товаришем і для дідуся і для батька. Дуб став членом родини. Звісно, друзів не зраджують тому і не зміг дідусь зрубати дерево.

Онука: Так от чому у нас дві хати. Заради справжнього друга можна і попрацювати. Хотіла б і я мати таких друзів.

Бабуся: Старий друг краще нових двох.

