

КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ДУБЛЯК ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 316.77-047.22-053.5]:37.016:75(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ**

014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ О. О. Дубляк

Науковий керівник: Струк Анна Василівна, доктор педагогічних наук, професор

Івано-Франківськ – 2025

## АНОТАЦІЯ

**Дубляк О.О. Методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями). Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Міністерство освіти і науки України. – Івано-Франківськ, 2025.

Дисертацію присвячено проблемі формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

Актуальність дослідження визначається потребою у стимулюванні мовленнєвого та комунікативного розвитку учнів початкових класів. У цьому зв'язку основна мета початкової мовної освіти набуває особливої важливості, адже вона спрямована на формування всебічно розвиненої особистості, здатної ефективно володіти комунікативними навичками в різноманітних сферах і видах мовленнєвої діяльності.

Основні концептуальні підвалини удосконалення сучасної початкової освіти, зокрема формування монологічного мовлення, базуються на законодавчих та нормативних документах (Закон України «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти). Доцільність формування медіаграмотності учнів початкової школи обґрунтована в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція).

Стратегія підвищення рівня національної освіти, впровадження її компетентнісної парадигми та швидкий розвиток інформаційного суспільства зумовлюють необхідність модернізації освітнього процесу із використанням медіаосвітніх засобів. Це спрямовано на формування успішного мовця, а також на розвиток і саморозвиток учнів, які володіють глибокими знаннями, розвиненими комунікативними та творчими навичками.

Сучасний підхід до мовної підготовки учнів початкової школи вирізняється різноманіттям навчальних проєктів, зокрема спрямованих на розвиток монологічного мовлення. Це включає формування елементарних навичок комунікативної поведінки через виховання мовної особистості, яка впевнено оперує лінгвістичними знаннями та вміє створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів. Використання медіаосвітніх технологій на уроках української мови для розвитку монологічної компетентності сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищує їхню зацікавленість у навчанні та забезпечує високий рівень мовленнєво-комунікативного спілкування.

В умовах сьогодення процеси глобалізації та масштабної інформатизації визначаються нові пріоритети у навчанні особистості. Сучасна людина повинна вміти знаходити та оперувати інформацією. Медіа відіграє важливу роль, як інструмент інформаційної культури, адже впливає на світогляд, потреби та загалом стиль життя особистості. Значно оптимізують процес навчання української мови, зокрема розвитку монологічного мовлення молодшого школяра, засобами медіасвіти, застосування яких посилює мотивацію, активізує пізнавальну діяльність учнів, дозволяє покращити активність та ефективність мовної освіти.

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення й запропоновано новий підхід до вирішення наукової проблеми, що полягає в розробці та науковому обґрунтуванні педагогічних умов, моделі, змісту й методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. Розкрито сутність і структуру феномена «формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти»; уточнено зміст понять: «компетентність», «монологічне мовлення», «монологічна компетентність», «медіаосвіта».

Оцінка рівня сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти визначалася за такими критеріями: *структурно-композиційний* (показники: уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування); уміння будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи; уміння створювати прості медіапродукти);

*комунікативно-продуктивний* (показники: уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів; уміння будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали; уміння використовувати виражальні засоби мовлення); *комунікативно-креативний* (показники: уміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами; уміння створювати власні медіатексти за змістом коміксів; уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування).

Відповідно до критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти: високий, достатній, задовільний, низький.

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти (наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування; створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі).

Методологічною основою проблеми формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти було визначено компетентнісний, особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний підходи.

У рамках проведеного дослідження компетентнісний підхід був спрямований на формування та розвиток монологічного мовлення учнів початкової школи через комунікативну взаємодію між учителем і учнями, а також між самими учнями. Компетентність розглядається як інтегрована особистісна характеристика, що забезпечує здатність ефективно застосовувати набуті знання, уміння та навички в мовленнєво-комунікативній діяльності. Така компетентність формується як результат засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій, зокрема мовленнєвої, комунікативної та монологічної.

Особистісно орієнтований підхід у розвитку монологічного мовлення молодших школярів базується на врахуванні рівня їхніх розумових здібностей,

індивідуальних характеристик, особливостей об'єкта навчання (мовленнєва діяльність учнів) та суб'єкта цієї діяльності (сам учень).

Комунікативно-діяльнісний підхід у формуванні монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти розуміємо як цілеспрямований процес, що базується на розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, стимулюванні мотивації до навчання, визначенні змісту освіти відповідно до поставлених цілей, а також створенні системи вправ і мовленнєвих ситуацій. На цій основі формується практичне володіння мовленням. Такий підхід до вивчення мови сприяє усвідомленню учнями її комунікативної функції.

Використання комунікативно-діялісного підходу у формуванні монологічного мовлення молодших школярів зосереджується на відомих чотирьох етапах мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекція висловлювання), які гармонійно поєднуються з класичним підходом до розвитку мовленнєвих навичок учнів.

У дослідженні розроблено й експериментально апробовано модель і методику формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. Експериментальна модель реалізовувалася поетапно (комунікативно-збагачувального комунікативно-діялісний і комунікативно-творчий етапи), на яких впроваджувалися певні педагогічні умови.

Метою першого – комунікативно-збагачувального – етапу було ознайомлення учнів із різними типами монологу (розповідь, опис, міркування) та його структурними елементами (зачин, основна частина та кінцівка). На цьому етапі учні могли тренуватися в уміннях будувати монологічні висловлювання з дотриманням його структури; складати монолог за планом, з опорою на медіаматеріали; добирали до монологічних висловлювань заголовки.

На другому – комунікативно-діялісному – етапі стимулювали учнів до побудови монологічного висловлювання на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. На цьому етапі в учнів формували уміння використовувати засоби міжфразового зв'язку, що сприяли забезпеченню загального композиційного

ілюстрування певного типу мовлення. Важливою була робота з медіаматеріалами на основі якої учні будували тексти різних типів.

Третій – комунікативно-творчий – етап передбачав самостійне використання учнями різних типів монологу у власному усному мовленні. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування із використанням медіапродуктів, самостійне складання учнями монологів за створеними медіапродуктами.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти; розробку системи мовленнєвих вправ і ситуацій, експериментальних занять, спрямованих на формування монологічної компетентності; укладанні переліків інформаційних ресурсів, спрямованих на формування монологічної компетентності.

Матеріали дисертаційної роботи можуть знайти практичне застосування у освітньому процесі початкової школи, а також під час викладання фахових методик і гуманітарних дисциплін на факультетах початкового навчання у закладах вищої освіти та в інститутах післядипломної освіти.

Результативність розробленої методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти теоретично обґрунтована та практично підтверджена, результати її ефективності проаналізовано за допомогою статистичних методів обробки даних.

Зясовано, що впровадження запропонованої моделі та методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти з урахуванням визначених педагогічних умов позитивно вплинуло на ефективність цього процесу. Результати прикінцевого етапу експерименту засвідчили значні позитивні зміни у рівнях сформованості монологічної компетентності учнів експериментальної групи завдяки використанню засобів медіаосвіти.

**Ключові слова:** монологічне мовлення, монологічна компетентність, педагогічні умови, експериментальна методика, медіаграмотність, медіаосвіта, медіакомпетентність, медіакультура.

## ABSTRACT

**Dubliak O.O. Methodology for forming monological competence of younger schoolchildren by means of media education** – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary Education (by subject specializations). Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Ivano-Frankivsk, 2025.

The dissertation is devoted to the problem of forming monological competence of junior schoolchildren by means of media education.

The relevance of the study is due to the need to ensure the activation of speech and communicative development of primary school students. In this context, the goal of primary language education is relevant - the formation of a comprehensively developed personality who possesses communicative skills in various spheres and types of speech activity.

The main conceptual foundations of improving modern primary education, in particular the formation of monologue speech, are based on legislative and regulatory documents (the Law of Ukraine "On Higher Education", the Concept "New Ukrainian School", the Pan-European Recommendations on Language Education, State Standards of Primary, Basic and Complete Secondary Education). The feasibility of forming media literacy of primary school students is substantiated in the Concept of the Implementation of Media Education in Ukraine (new edition).

The strategy of improving the quality of national education, the implementation of its competency paradigm, the dynamic progress of the information society actualize the problem of modernization of the educational process with the use of media education tools, aimed at the formation of a successful speaker, the development and self-development of a student who possesses a system of knowledge, developed communicative and creative abilities.

The modern concept of language training for primary school students is characterized by a variety of educational projects, including the formation of monologue

speech, which projects the production of elementary skills of communicative behavior on the principles of educating a linguistic personality, who has impeccable linguistic knowledge, the ability to create their own statements of different types, styles and genres of speech. The active involvement of media educational technologies in Ukrainian language lessons to form monological competence activates the process of students' cognitive activity, strengthens their motivation for learning, and ensures the proper level of speech and communicative communication.

In today's conditions, the processes of globalization and large-scale informatization are defining new priorities in the education of the individual. A modern person must be able to find and operate with information. The media plays an important role as a tool of information culture, as it influences the worldview, needs and overall lifestyle of the individual. Significantly optimize the process of learning the Ukrainian language, in particular the development of monologue speech of a younger student, using media literacy tools, the use of which strengthens motivation, activates students' cognitive activity, and allows increasing the activity and effectiveness of language education.

The dissertation research presents a theoretical generalization and a new solution to the scientific problem, which is manifested in the development and scientific substantiation of pedagogical conditions, models, content and methods for forming monological competence of younger schoolchildren using media education. The essence and structure of the phenomenon of “formation of monological competence of junior schoolchildren by means of media education” is revealed; the content of the concepts: “competence”, “monological speech”, “monological competence”, “media education” is clarified.

The assessment of the level of formation of monological competence of younger schoolchildren by means of media education was determined by the following criteria: structural and compositional (indicators: the ability to build different types of monologue (narration, description, reasoning); the ability to build a monological statement according to a clear structure, highlighting the main elements; ability to create simple media products); communicative-productive (indicators: ability to build monologues based on media texts; ability to build monologues based on media materials; ability to use

expressive means of speech); communicative-creative (indicators: the ability to build creative monologues of various types based on created media products; the ability to create one's own media texts based on the content of comics; the ability to create monologues taking into account the communication situation).

According to the criteria and indicators, the levels of formation of monological competence of younger schoolchildren through media education are characterized: high, sufficient, satisfactory, low.

The pedagogical conditions for the formation of monological competence of younger schoolchildren through media education have been determined and scientifically substantiated (the presence of positive emotional stimuli in the formation of monological competence through media education; involving students in active speech activities of a monological nature; creating a media environment for the formation of monological competence in primary school).

The methodological basis of the problem of forming monological competence of younger schoolchildren through media education was determined to be the competency-based, personality-oriented, and communicative-activity approaches. In the context of the initiated research, the competency-based approach was aimed at developing monologue speech of primary school students in the process of communicative interaction "teacher-student" and "student-student". We interpret competence as an integrated personal characteristic that determines the ability to implement acquired knowledge, skills, and abilities in speech and communicative activity and is acquired as a result of the assimilation by younger schoolchildren of various types of competences (speech, communicative, monological).

A personally oriented approach to the development of monologue speech of a younger schoolchild consists in taking into account the level of students' mental abilities, their individual characteristics, the object of learning (speech activity of schoolchildren) and the subject of speech activity (student).

We understand the communicative-activity approach in the formation of monological competence of younger schoolchildren through media education as a purposeful process, the basis of which is the development of all types of speech activity,

ensuring motivation for educational activity; determining the content of learning in accordance with the goal, developing a system of exercises, speech situations and, on this basis, developing practical speech skills. The outlined approach to language learning ensures that students understand the communicative function of language.

The use of a communicative-activity approach in the formation of monologue speech of younger schoolchildren involves focusing on the known four phases of speech actions (orientation, planning, expression, control and correction of expression), which is combined with the traditional approach to the development of students' speech.

The study developed and experimentally tested a model and methodology for the formation of multi-disciplinary competence of younger schoolchildren using media education. The experimental model was implemented in stages (communicative-enriching, communicative-activity and communicative-creative stages), during which certain pedagogical conditions were introduced.

The goal of the first - communicative and enriching - stage was to familiarize students with different types of monologue (narration, description, reasoning) and its structural elements (beginning, main part, and ending). At this stage, students could practice their skills in constructing monologues while adhering to their structure; composing a monologue according to a plan, relying on media materials; and selecting headings for monologues.

At the second - communicative and activity - stage, students were stimulated to construct a monologue based on media texts and relying on media materials. At this stage, students were trained to use interphrase communication tools that helped to ensure the overall compositional illustration of a certain type of speech. Important was the work with media materials, on the basis of which students built texts of various types.

The third – communicative-creative – stage involved students' independent use of different types of monologue in their own oral speech. This stage involved students' involvement in active speech activities of a monologue nature using media products, and students' independent composition of monologues based on the created media products.

The practical significance of the study lies in the development and implementation of a methodology for forming monological competence of younger schoolchildren using

media education; a system of speech exercises and situations, experimental classes aimed at forming monological competence; compiling lists of information resources aimed at the formation of monological competence.

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

The effectiveness of the developed methodology for forming monological competence of younger schoolchildren through media education has been theoretically substantiated and practically confirmed, verified using statistical data processing methods.

It was established that the implementation of the proposed model and methodology for forming monological competence of younger schoolchildren by means of media education with the comprehensive implementation of certain pedagogical conditions had a positive impact on the effectiveness of this process. According to the results of the final stage of the experiment, it was found that students in the experimental group experienced significant positive changes in the levels of formation of monological competence through media education.

**Keywords:** monologue speech, monologue competence, pedagogical conditions, experimental methodology, media literacy, media education, media competence, media culture.

### **Список опублікованих праць за темою дисертації**

**Статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:**

1. Струк А.В., Дубляк О.О. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами мультимедійних технологій. Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»). Київ, 2023. № 3(9). С. 553-563.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-553-563](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-553-563)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/4246>

2. Струк А.В., Дубляк О.О. Теоретичні засади формування монологічного мовлення молодших школярів. Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка»). Київ, 2023. Вип. № 10 (16). С. 762-770.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10\(16\)-762-770](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-762-770)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/6816>

3. Струк А.В., Дубляк О.О. Особливості формування комунікативної культури молодших школярів у освітньому процесі початкової школи. Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка. Одеса, 2023. Вип. 65. Т. 2. С. 40-43.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.7>

URL: [http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part\\_2/7.pdf](http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/7.pdf)

4. Дубляк О.О. Педагогічні умови формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. *Актуальні питання у сучасній науці*. № 10 (40). 2025. С. 1021-1029.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10\(40\)-1021-1029](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40)-1021-1029)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/index>

### **Матеріали і тези міжнародних та всеукраїнських конференцій:**

5. Дубляк О. О. Лінгвістичні засади формування монологічного мовлення молодших школярів. Загальна та прикладна лінгвістика у колі антропоцентричних наук : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених / за заг. ред. Н. В. Коч. Миколаїв : СПД Румянцева Г. В., 2020. С. 135-138.

6. Струк А., Дубляк О.О. Використання українського фольклору в розвитку мовлення молодших школярів початкової школи. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи в контексті євроінтеграції: збірник матеріалів Міжнародної науково практичної онлайн-конференції (Івано

Франківськ, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 19-20 травня 2022 р.). Івано-Франківськ. С. 138-141.

URL: [https://drive.google.com/file/d/1FALAUQMLIC4ty-Hgf84LLo\\_r0-RFECU7/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1FALAUQMLIC4ty-Hgf84LLo_r0-RFECU7/view?usp=sharing)

7. Дубляк О.О. Формування образного мовлення молодших школярів засобами художнього слова. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник матеріалів VII Міжнародній науково-практичній конференції (Мукачєво, Мукачівський державний університет, 26–27 жовтня 2023 р.). Мукачєво. С. 236-238. URL: <http://surl.li/movor>

8. Дубляк О.О. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів шляхом використання інноваційних технологій. Міжнародна науково-практична конференція Synergy of knowledge: new horizons in global scientific research. Секція: 23 Педагогіка (01-03 листопада 2023 р.). Ванкувер, Канада. С. 151-154.

URL: <https://isu-conference.com/arkhiv/synergy-of-knowledge-new-horizons-in-global-scientific-research/>

9. Дубляк О.О. Використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі початкової школи. Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research: Theoretical and Practical Aspects» (August 25-27, 2025, Riga, Latvia). European Open Science Space, 2025. С. 138-140.

URL: <https://www.eoss-conf.com/arkhiv/modern-scientific-research-theoretical-and-practical-aspects-25-08-25/>

10. Дубляк О.О. Медіаосвіта як засіб формування монологічної компетентності молодших школярів. The 1st International scientific and practical conference «International experience in scientific research» (August 28-30, 2025) BoScience Publisher, Chicago, USA. 2025. С. 124-127.

<https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-international-experience-in-scientific-research-28-30-08-2025-chikago-ssha-arhiv/>

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ.....	25
1.1. Теоретичний вектор дослідження проблеми «монологічне мовлення».....	25
1.1.1. Феноменологія ключових понять дослідження.....	25
1.1.2. Сутність і характеристика монологічного мовлення.....	41
1.1.3. Дослідження розвитку монологічного мовлення молодших школярів в сучасній педагогічній науці.....	55
1.2. Компетентнісний підхід до розвитку монологічного мовлення учнів початкової школи.....	62
1.3. Медіаосвіта як засіб формування монологічної компетентності учнів початкової школи.....	71
1.4. Стан формування монологічної компетентності в сучасній педагогічній практиці початкової школи.....	88
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ.....	106
2.1. Критеріальний підхід до формування монологічної компетентності молодшого школяра засобами медіаосвіти.....	106
2.2. Педагогічні умови формування монологічної компетентності в учнів початкової школи засобами медіаосвіти.....	124
2.3. Модель та експериментальна методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.....	137
2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.....	177
ВИСНОВКИ .....	195

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	199
ДОДАТКИ.....	220

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДСПО – державний стандарт початкової освіти;

ЕГ – експериментальна група;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;

КГ – контрольна група;

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

НУШ – нова українська школа.

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю забезпечення активізації мовленнєвого і комунікативного розвитку учнів початкової школи. У цьому контексті актуальною є мета початкової мовної освіти – формування всебічно розвиненої особистості, яка володіє комунікативними вміннями в різних сферах і видах мовленнєвої діяльності.

Основні концептуальні підвалини удосконалення сучасної початкової освіти, зокрема формування монологічного мовлення, базуються на законодавчих та нормативних документах (Закон України «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти). Доцільність формування медіаграмотності учнів початкової школи обґрунтована в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція).

Стратегія вдосконалення національної освіти, впровадження її компетентнісної парадигми та швидкий розвиток інформаційного суспільства підкреслюють важливість модернізації освітнього процесу. Це вимагає активного застосування медіаосвітніх засобів, спрямованих на формування успішного мовця, а також підтримку розвитку і саморозвитку учня. Такий підхід передбачає оволодіння системою знань, розвиток комунікативних і творчих здібностей.

Сучасний підхід до мовної підготовки учнів у початковій школі вирізняється багатогранністю навчальних проєктів. Особливу увагу приділяється розвитку монологічного мовлення, що спрямоване на формування базових навичок комунікативної взаємодії. Ця підготовка базується на вихованні мовної особистості, яка досконало володіє лінгвістичними знаннями, а також здатна створювати власні висловлювання у різних формах, стилях і жанрах мовлення. Інтеграція медіаосвітніх технологій у навчальний процес на уроках української мови сприяє ефективному формуванню монологічної компетентності, активізує пізнавальну

діяльності учнів, посилює їхню навчальну мотивацію та забезпечує високий рівень мовленнєвої комунікації.

В умовах сьогодення процеси глобалізації та масштабної інформатизації визначаються нові пріоритети у навчанні особистості. Сучасна людина повинна вміти знаходити та оперувати інформацією. Медіа відіграє важливу роль, як інструмент інформаційної культури, адже впливає на світогляд, потреби та загалом стиль життя особистості. Значно оптимізують процес навчання української мови, зокрема розвитку монологічного мовлення молодшого школяра, засобами медіасвіти, використання яких зміцнює мотивацію, стимулює пізнавальну діяльність учнів, дозволяє підвищити активність та плідність мовної освіти.

Проблематика розвитку мовлення займає значне місце в сучасних наукових дослідженнях, які вирізняються комплексним підходом та багатогранністю аналізу. Теоретичні засади формування мовленнєвих навичок висвітлено у працях таких науковців, як В. Бадер, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Вишник, С. Дорошенко, С. Дубовик, Т. Зенченко, О. Мельничайко, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Савченко, О. Хорошковська та інші. Дослідження, присвячені аспектам культури мовлення, представлені в роботах Н. Бабич, І. Білодіда, К. Климової, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк та інших. Особливості розвитку мовлення в контексті роботи з текстами розглядаються у працях Н. Будій, Л. Варзацької, М. Вашуленка, А. Галетова, І. Головка, Л. Міненко, Л. Овсієнко, Л. Порядченка, М. Стельмаховича, І. Хом'яка, Л. Шевчук та інші. Крім того, питання застосування комунікативно орієнтованого навчання обґрунтовані в роботах В. Бадера, І. Бега, Л. Бірюк, Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Губанової, Л. Калмикової, С. Карамана, К. Климової, О. Кучерук, Г. Лещенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Оліяр, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Петрук, К. Пономарьової, Л. Попович, Н. Притулик, О. Савченко, М. Стахів, М. Стельмаховича, І. Хом'яка й інших дослідників. Мовленнєвий розвиток учнів початкової школи досліджували В. Бадер, О. Глазова, С. Дубовик, А. Зимильдинової, О. Лобанчук, Л. Лук'яник, Г. Максимчук, В. Мельничайко, Л. Міненко, М. Орап, О. Савченко, Н. Сіранчук, А. Струк, В. Трунова,

О. Хорошковської та ін.. Ці наукові праці формують потужну методологічну базу для подальшого глибокого аналізу питань розвитку мовленнєвої діяльності та удосконалення методів навчання з комунікативною орієнтацією в освітньому процесі різних рівнів підготовки фахівців.

Проблему монологічного мовлення досліджували вітчизняні лінгвісти (Д. Баранник, Л. Булаховський, І. Білодід, В. Виноградов, Р. Солганик), лінгводидакти (В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Ласунова, Н. Луцан, М. Львов, Е. Палихата, М. Пентилюк, Л. Попова, Т. Постоян, Л. Скалкін, Л. Фесенко та ін.).

Проблеми медіаосвіти, медіаграмотності, медіакультури, та медіакомпетентності в реаліях сьогодення є предметом зацікавлення багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Знаними фахівцями на сьогодні є О. Баришполець, О. Варецька, О. Волошенюк, В. Іванова, Т. Іванова, І. Кузьма, В. Літостанський, Л. Масол, О. Марків, Г. Онкович, Б. Потятинник та ін.; зарубіжні вчені J. Bowker, D. Buckingham та J. Sefton-Green, M. McLuhan, H. Innis, A. Grizzle, P. Moore, M. Dezuanni, R. Kubey, A. Hart, R. Morgan, J. Pungente, Sh. Turkle, K. Tyner та ін. У їхніх наукових працях проведено глибоке осмислення ключових понять; встановлено цілі, завдання, концепції, функції, основні напрями та чинники, які визначають генезис медіаосвіти.

Аналіз наукових досліджень підтвердив, що питання розвитку монологічного мовлення у молодших школярів є однією з ключових проблем сучасної вітчизняної методичної науки. Його вирішення має важливе науково-практичне значення та сприяє створенню концептуальних основ для формування комунікативної компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл.

У досвіді початкової освіти спостерігається низка суперечностей, що виникають між:

- усталеним підходом до методів навчання української мови і сучасними запитамі суспільства, подолання яких можливе завдяки ефективній інтеграції ресурсів традиційної методики із медіаосвітніми технологіями у освітній процес закладів загальної середньої освіти;

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

– наявністю напрацьованої теоретичної бази щодо використання медіаосвітніх технологій у процесі освіти і відсутністю теоретичних засад формування монологічного мовлення учнів початкових класів через застосування інструментів медіаосвіти у практиці навчання української мови.

Беручи до уваги актуальність проблеми, недостатню її розробленість та виявлені протиріччя, було обрано тему дослідження **«Методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане в межах наукової теми кафедри фахових методик і технологій початкової освіти «Підготовка майбутніх фахівців в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору» (№ 0110U008158), що входить до плану наукової роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Тему затверджено вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 9 від 03 листопада 2020 р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й апробації педагогічних умов формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити сутність і структуру феномена «формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти»; уточнити поняття «компетентність», «монологічне мовлення», «монологічна компетентність», «медіаосвіта».

2. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

3. Визначити й експериментально апробувати педагогічні умови формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

4. Розробити й експериментально апробувати лінгводидактичну модель та методику формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

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

**Предмет дослідження** – зміст та експериментальна методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

**Гіпотеза дослідження** – формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування; створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз філософської, психолінгвістичної, лінгводидактичної та науково-методичної літератури – для з'ясування стану розробленості проблеми формування монологічного мовлення молодших школярів засобами медіаосвіти, визначення сутності базових понять дослідження; прогностичний аналіз і моделювання – для визначення педагогічних умов та розробки методики формування монологічного мовлення молодших школярів засобами медіаосвіти; *емпіричні:* аналіз чинних програм, анкетування вчителів, бесіди з учителями й учнями, відвідування й аналіз уроків – для вивчення стану формування монологічного мовлення в сучасній педагогічній практиці початкової школи; педагогічний експеримент, що складався з констатувального, формувального та прикінцевого етапів, проводиться для перевірки висунутої гіпотези дослідження; *статистичні:* методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх тлумачення з використанням критерію  $\chi^2$  Пірсона), що дозволяє здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих емпіричних даних.

**База дослідження.** Експериментально-дослідну роботу проведено на базі шкіл Івано-Франківської області (ліцей № 5 Івано-Франківської міської ради; у

Бурштинський ліцей імені Ольги Басараб Бурштинської міської ради Івано-Франківської області), Буківської Загальноосвітньої школи I-III ступенів Виноградівської міської ради Закарпатської області, Навчально-виховний комплекс "Малокопанська загальноосвітня школа I-II ступенів - дошкільний навчальний заклад" Виноградівської міської ради Закарпатської області). Експериментом було охоплено 400 учнів та 110 учителів.

**Наукова новизна дослідження:** *уперше* визначено й науково обґрунтовано сутність поняття «сформованість монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти»; *визначено й науково обґрунтовано* педагогічні умови формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти (наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування; створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі); *виявлено* критерії (структурно-композиційний, комунікативно-продуктивний, комунікативно-креативний) із відповідними показниками, *схарактеризовано* рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти (високий, достатній, задовільний, низький); *розроблено та апробовано* модель формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти (комунікативно-збагачувального комунікативно-діяльнісний і комунікативно-творчий етапи); *уточнено* поняття: «компетентність», «монологічне мовлення», «монологічна компетентність», «медіаосвіта»; *набула подальшого розвитку* методика розвитку монологічного мовлення в учнів початкових класів.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробленні та впровадженні діагностувальних та експериментальних методик формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти; системи ігрових мовленнєвих вправ та ситуацій, конспектів уроків, укладанні переліків інформаційних ресурсів, спрямованих на формування монологічної компетентності.

Матеріали дисертаційної роботи можуть знайти застосування в освітньому процесі початкової школи, у навчанні фахових методик та дисциплін гуманітарного спрямування на факультетах підготовки вчителів початкових класів у закладах вищої освіти, а також у програмах підвищення кваліфікації педагогів в інститутах післядипломної освіти.

**Основні результати дослідження впроваджено** в освітній процес таких закладів освіти: ліцей № 5 Івано-Франківської міської ради (довідка про впровадження), Бурштинський ліцей імені Ольги Басараб Бурштинської міської ради Івано-Франківської області (довідка про впровадження Буківської Загальноосвітньої школи I-III ступенів Виноградівської міської ради Закарпатської області (довідка про впровадження № 149 від 10.09.2025), Навчально-виховний комплекс "Малокопанська загальноосвітня школа I-II ступенів - дошкільний навчальний заклад" Виноградівської міської ради Закарпатської області).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю базових концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, віовідних об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою даних експерименту.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження обговорювалися на: міжнародних Міжнародна науково практичної онлайн-конференції (Івано Франківськ, 2022 р.); Міжнародній науково-практичній конференції (Мукачево, 2023 р.); Міжнародна науково-практична конференція Synergy of knowledge: new horizons in global scientific research (Ванкувер, Канада 2023 р.); Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research: Theoretical and Practical Aspects» (Riga, Latvia 2025); Міжнародна науково-практична конференція «International experience in scientific research» (Чикаго, США.2025р.) науково-практичних конференціях Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених (Миколаїв 2020).

**Основні результати дослідження** відображено в 10 наукових публікаціях, у тому числі: 4 статті у наукових фахових виданнях України (категорії Б); 6 – матеріали і тези міжнародних та всеукраїнських конференцій.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (225 найменувань), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 246 сторінок, основний зміст дисертації викладено на 180 сторінках. Робота містить 15 таблиць, 10 рисунків та 2 схеми.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ

## 1.1. Теоретичний вектор дослідження проблеми «монологічне мовлення».

### 1.1.1. Феноменологія ключових понять дослідження

Для логічного та послідовного викладу матеріалу дисертаційного дослідження проаналізуємо низку лінгвістичних понять, якими будемо оперувати у подальшій роботі, а саме: «зв'язне мовлення», «текст», «дискурс».

Насамперед слід з'ясувати значення терміна «зв'язне мовлення». Словники тлумачать зв'язне мовлення як «побудову висловлювання, логічного викладу головної думки (теми), послідовного чи паралельного розгортання її у підтемах» [1, с. 203]. Зв'язне мовлення послуговується одиницями більшими, ніж речення, зокрема складними синтаксичними конструкціями, надфразовими єдностями, тобто одиницями тексту, а тому тісно пов'язане з поняттями лінгвістика тексту, структура тексту [1].

Для зв'язного мовлення характерна наявність чотирьох груп зв'язків: логічного – мовлення і об'єктивний світ; функційно-стилістичного – мовлення і сфера спілкування; граматичного – мовлення і структура мови; психологічного – мовлення і партнери спілкування.

Психологічну природу зв'язного мовлення і процес його становлення розглядав у своєму дослідженні І. Синиця. Зв'язність мовлення, як зазначає автор – «це насамперед логіка думок мовця, їх послідовність, взаємозалежність, доведеність. Зв'язність мовлення значною мірою залежить від зв'язності мислення» [2, с. 5]. Зв'язність мовлення, на думку автора, – «це зв'язок між реченням і групами речення» [2, с.128]. Зв'язність відбувається на рівні речень (зв'язність між словами), на рівні декількох речень (зв'язність між частинами надфразної єдності). Зв'язне мовлення невід'ємне від мислення: зв'язність

мовлення – це зв'язність думок. Зв'язне мовлення засвідчує логіку думок дитини, вміння усвідомити сприйняте і правильно висловити його. Зважаючи на те, як дитина буде свої висловлювання, можна стверджувати про рівень її мовленнєвого розвитку [2].

На думку психологів не слід ототожнювати розвиток мовлення з розвитком мислення, адже мислення більше за мовлення, бо крім логічного, понятійного (мовленнєвого) мислення існує ще образне і конкретно-дійове мислення. Останні два види часто відбуваються без мовлення [3].

Сутність зв'язного мовлення з погляду лінгвістики та лінгводидактики досліджували (Ф. Бацевич, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Вашуленко, С. Дорошенко та ін.).

На думку Ф. Бацевича, у зв'язному мовленні виявляються всі види зв'язку, що визначають співвіднесення висловлювання та об'єктивного світу, об'єкта спілкування і законів мови.

А. Богуш, Н. Гавриш, М. Вашуленко, С. Дорошенко та інші розглядають зв'язне мовлення як складний феномен, який включає як діяльність мовця, так і її результат. Зокрема, цей процес охоплює творення та використання мовних одиниць, а підсумком такої діяльності є текст або висловлювання.

У сучасних лінгводидактичних дослідженнях вітчизняних учених серед основних комунікативних ознак зв'язного мовлення виокремлюються точність, доречність, багатство, виразність (Н. Бабич, Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Зимкульдінова, В. Мильничайко, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.) образність (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Попова).

Зв'язне мовлення дітей дошкільного віку, на думку А. Бородич, – це «словесне розгорнуте висловлювання (низка логічно сполучуваних речень), що забезпечує спілкування та взаєморозуміння дітей і дорослих» [4, с.73].

Провідні методисти, серед яких М. Вашуленко, Л. Варзацька, М. Львов, М. Пентилюк та інші, визначають зв'язне мовлення як організоване в межах логічних, граматичних та композиційних норм єдине текстове ціле. Воно володіє тематичною спрямованістю, виконує певну функцію, здебільшого комунікативну,

характеризується відносною самостійністю та завершеністю. Зв'язне мовлення також структурно поділяється на компоненти різної значущості.

Зазначимо, що на етапі молодшого шкільного віку дитина продовжує оволодівати зв'язним мовленням, зокрема його усною формою, й усіма притаманними йому комунікативними якостями.

Отже, з психологічної точки зору, зв'язне мовлення являє собою контекстне висловлювання, яке у мовленнєвій формі відображає всі значущі зв'язки свого змісту. Воно є правильним оформленням думки мовцем, спрямованим на забезпечення її зрозумілості для співрозмовника. Це мовлення, яке характеризується логічністю та послідовністю на рівні окремих речень, тексту і дискурсу.

Лінгвісти і лінгводидакти досліджують зв'язне мовлення у двох напрямках: а) як процес породження зв'язного висловлювання та б) як продукт мовлення (текст, дискурс).

Підсумовуючи вищесказане, розуміємо зв'язним мовленням як смислове розгорнуте висловлювання, як процес, діяльність мовця, логічний усний чи письмовий виклад міркувань, обізнаності, який забезпечує обмін думками, взаєморозуміння і спілкування мовців між собою. Продуктом означеного процесу є текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільною темою, лексико-графічними засобами та інтонацією.

Оскільки вчені характеризують зв'язне мовлення на рівні тексту і дискурсу, звернемося до розкриття сутності термінів «текст» і «дискурс».

Лінгвістична природа тексту детально досліджувалася такими вченими, як Ф. Бацевич, Т. Воропай, А. Загнітко, І. Ковалик, А. Коваль, І. Кочан, Л. Мацько, О. Пономарів, О. Селіванова та іншими. Питання методики формування текстотворчих умінь і навичок учнів знайшли своє відображення у наукових працях Н. Бондаренко, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Грони, Т. Грубої, Т. Донченко, С. Карамана, О. Копусь, Т. Ладигенської, В. Мельничайка, Л. Овсієнко, М. Пентилюк, М. Стельмаховича, Г. Шелехової, І. Хом'яка та інших дослідників.

У «Сучасному словнику іншомовних слів» та «Новому тлумачному словнику української мови» слово «текст» визначається як: «1) написана чи надрукована авторська праця (висловлювання, документи, пам'ятки тощо); 2) слова, що супроводжують музичний твір; 3) основна частина друкарського набору; 4) друкарський шрифт; 5) літературний або будь-який інший твір чи його уривок, використовуваний для читання, аналізу тощо» [5, с. 663; 6, с. 514].

У одинадцятитомному «Словнику української мови» термін «текст» отримує багатогранне тлумачення, яке охоплює кілька значень: «1) письмово або друковано відтворена авторська робота, документ чи культурний артефакт; 2) змістове наповнення будь-якого словесного твору; 3) ключова частина друкарського матеріалу, яка виключає примітки, коментарі, виноски, ілюстрації тощо; 4) літературний чи інший твір або його фрагмент, призначений для читання чи аналізу; 5) друкований текст із розміром шрифту близько восьми міліметрів» [7, с. 57].

В Енциклопедії «Українська мова» термін «текст» розглядається як «писемний або усний мовний масив, який являє собою лінійно впорядковану послідовність висловлювань. Ці висловлювання взаємопов'язані як смисловими, так і формально-граматичними елементами на ближньому рівні, а на більш загальному композиційному та віддаленому рівні – об'єднані спільною тематикою та сюжетною концепцією» [1, с. 704].

У «Словнику-довіднику з лінгводидактики» поняття «текст» описується як висловлювання, яке характеризується власною структурою, визначеною побудовою та постає результатом монологічного або діалогічного мовлення, представленого як в усній, так і в письмовій формах. Основними текстовими категоріями вважаються інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність і послідовність.

Текст відзначається приналежністю до конкретного стилю мовлення, таких як розмовний, художній, науковий або публіцистичний, що визначає його основні характеристики та сферу використання. Він має чітко організовану структурну побудову, яка передбачає поділ на вступ, основну частину та заключну частину, в кожній з яких реалізуються певні мовленнєві задачі залежно від стилістичної належності тексту [8, с. 24]. Проблема тексту досліджувалася науковцями з різних

сторін, і через різні підходи до вивчення поняття «текст» на сьогодні існує понад двісті п'ятдесят його визначень.

У мовознавчій та лінгводидактичній літературі по-різному тлумачать поняття «текст».

У сучасних лінгвістичних дослідженнях текст визначається як максимально організована структура мовної системи, що займає найвищий ієрархічний рівень. Його розглядають як результат мовленнєвої діяльності, який слугує засобом вираження суджень та цілісним, зв'язним повідомленням, створеним з метою передачі або збереження інформації. Текст також тлумачиться як сукупність взаємопов'язаних фраз, що утворюють структурну і семантичну єдність. У своєму виявленому вигляді текст представлений у формі реальних написаних чи усно озвучених речень або їхнього комплексу, що може бути об'єктом для аналізу мовних явищ [9, с. 16].

У контексті нашого дослідження цілком конструктивною є думка Ф. Бацевича, який зазначає, що різноманітність підходів до інтерпретації тексту зумовлена низкою причин. Серед них виділяються значущість цього поняття для людини, його складний характер, а також багатовікова традиція його вивчення у різних галузях знань. Текст як явище мовної та позамовної реальності є складним феноменом, що виконує численні функції: слугує засобом комунікації, сприяє збереженню та передачі інформації в часі й просторі, фіксує психічне життя особи, відображає конкретну історичну епоху, є формою культурного існування і репрезентує певні оцінки [9].

Ф. Бацевич, характеризуючи текст як «лінгвістичне явище, наділяє його такими ознаками: зв'язність, цілісність, інтенсивність, інформаційність, ситуативність (зв'язок з контекстом), членованість, інтегративність, модальність, розгорнутість, послідовність, динамізм та ін.» [10, с. 119]. Під текстом учений розуміє «словесно-виражений продукт мовленнєво - розумової діяльності людини, якому притаманна завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість та граматична настанова» [9, с. 393].

Серед усіх ознак, на думку Ф. Бацевича, найважливішою є зв'язність – категорія, що характеризує особливості поєднання в тексті його елементів. Цілісність пов'язана зі смисловою єдністю. Отже, текст може бути «зв'язний, але нецілісний, і, навпаки, цілісний, але незв'язний» [9, с. 148].

Хоча в сучасній лінгвістиці не існує єдиного трактування поняття тексту, однак всі дослідники, характеризуючи його, вказують на зв'язність, тематичну єдність, цілісність, інтенційність, інформативність, ситуативність, членованість, інтегративність, модальність, розгорнутість, послідовність, динамізм зображуваного та ін.

Найважливішими з усіх ознак тексту є зв'язність і цілісність. Зв'язність – «це особливості поєднання елементів тексту, а цілісність пов'язана зі смисловою єдністю» [9, с.149].

Серед ознак, що характеризують текст як результат мовленнєвої діяльності, переважають смислова цілісність (тематична єдність), комунікативна єдність і структурна єдність (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

**Цілісність і єдність тексту (за Ф. Бацевичем) [33].**

Ознаки	Категорії
Тематична єдність	глибинний смисл тексту смислова будова логічна будова
Комунікативна єдність	комунікативний вплив естетичний вплив
Структурна єдність	граматичні категорії лексичні категорії фонологічні категорії

Всупереч численним визначенням тексту, це поняття й сьогодні не можна вважати повністю розкритим. Останніми роками в мовознавстві сформувався

новий науковий напрямок — лінгвістика тексту. Він зосереджується на дослідженні внутрішньотекстових характеристик з огляду на онтологічний, гносеологічний, лінгвістичний, психологічний та прагматичний аспекти. Текст є ключовою формою комунікації, особливим видом діяльності, засобом збереження та передачі інформації, способом вираження культури, продуктом конкретної історичної епохи та відображенням внутрішнього світу людини. Усі ці характеристики тексту як явища реальної дійсності формують підґрунтя для появи різноманітних визначень його сутності.

Так, О. Мельничук розмежовує поняття «текст» і «мовлення», зважаючи на те, що «мовлення як реальний вияв мовленнєвої діяльності має процесуальний характер, а текст є статистичним і предметним» [11, с.15], і пояснює, що «мовлення як процес можна перевести у форму тексту, а на основі тексту можна з більшим чи меншим наближенням відтворити процес мовлення» [11, с.15].

У вітчизняній науці поняття «текст» більш детально було досліджено А. Коваль. Вона аналізує це явище з кількох точок зору: як реально створене речення чи сукупність речень, які можуть слугувати матеріалом для досліджень мовних фактів; як повну сукупність мовленнєвих актів, що формуються спільнотою носіїв певної мови. Текст також розглядається як процес вирішення екстралінгвістичних завдань за допомогою мовних засобів і як результат цього процесу. Крім цього, «текст сприймається як смислово зв'язана послідовність мовленнєвих одиниць, таких як висловлення, абзаци, розділи тощо» [12, с. 98].

На думку А. Загнітка, «під поняття тексту можуть підпадати найрізноманітніші завершені висловлювання, які часто суттєво відрізняються за обсягом, структурою та способом подання» [13, с.156].

Інші вчені (М. Вашуленко, М. Пентилюк, М. Стельмахович та ін.) акцентують увагу на істотних ознаках тексту, незалежно від форми його фіксації. Зокрема, М. Стельмахович зауважує, що зв'язний текст являє собою визначену завершену послідовність речень, які пов'язані між собою змістом і об'єднані спільним задумом автора [14].

Вашуленко підкреслює, що текст є «висловленням, яке займає найвищий рівень у структурі мовних елементів. Крім того, він слугує основною одиницею мовленнєвої діяльності» [15, с. 42].

Окремі тлумачення тексту знаходимо у дисертаціях В. Бадер, Н. Головань, і монографічних дослідженнях П. Білоусенко, М. Вашуленко, В. Мельничайко, М. Пентилюк та інших.

Текст – це «одиниця мови, її найвище рівневе поняття після звуків мовлення (фонем), морфем, слів, словосполучень і речень, а також основна одиниця мовлення, що виражає завершене висловлювання» [16, с.31]; «висловлювання, що складається з кількох речень, має певну змістову і структурну завершеність» [17, с.19]; «стилістично маркований мовленнєвий витвір, який виконує комунікативну функцію та містить функціональну закріпленість за певною сферою застосування» [18, с.11].

М. Пентилюк вважає, що текст є «складним мовленнєвим явищем, яке має багаторівневу структуру, змістову та комунікативну організацію. Його характерними рисами виступають багатоаспектність і поліфункціональність, а також різноманітність класифікацій за видами та жанрами» [19, с.100].

На думку вченої, конструювання висловлювань передбачає доцільний спосіб відбору і поєднання мовних елементів відповідно до стилю тексту, мети його застосування, змістового навантаження, практичної значущості в діяльності школяра [19, с.100] (див. табл. 1.2.).

Таким чином, текст можна розглядати як багатогранне й складне явище, що являє собою змістовно й структурно завершену систему, утворену сукупністю кількох або численних речень. Він характеризується високою інформаційною насиченістю та чітко вираженим авторським ставленням до переданого змісту.

У працях І. Ковалика, Л. Мацько та М. Плющ текст розглядається як «писемний або усний потік, що являє собою послідовність звукових або графічних елементів, організованих у синтаксичні структури (речення) та передає систему взаємопов'язаних висловлювань» [20, с. 7]; «повідомлення, яке відзначається смисловою та структурною завершеністю і відображає певну позицію автора щодо

його змісту, а також представляє організований та повністю завершений комунікативний акт» [21, с. 7].

Таблиця 1.2.

**Класифікація текстів за формою реалізації інформації (за М.Пентилюк)**

Текст-розповідь	Подає інформацію про явища, події, вчинки, людей (або персонажів у художньому тексті). Характерною особливістю є видо-часова віднесеність повідомлюваного.
Текст-опис	Своєрідний текст, у якому послідовно подаються ознаки (постійні, однорідні), характерні особливості зображуваного предмета, явища, людини. Перерахування ознак відбувається в різній послідовності, залежно від мети висловлювання, композиційної структури, теми і плану тексту.
Текст-роздум (або міркування)	Подає інформацію обов'язково з аргументацією, розкриттям причиново-наслідкових зв'язків. Основна мета – ствердження або обґрунтування якоїсь тези за допомогою доказів. Текст-роздум має таку структуру: теза, докази, висновок чи заключна частина.

О. Селіванова також висловлює схожу точку зору, розглядаючи текст як вербальний засіб комунікації, який виступає «цілісною знаковою формою організації мовленнєвого процесу» [22, с. 7].

У лінгводидактичних дослідженнях здійсненими Н. Голуб, О. Горошкіною, Л. Мамчур, М. Пентилюк та іншими, відзначається важливість тексту як джерела інформації, продукту, засобу та об'єкта діяльності. Зокрема, М. Пентилюк звертає

увагу на те, що поняття «текст» і «висловлювання» у навчальній практиці часто використовуються як синоніми. Це проявляється в інструкціях для учнів, коли їм пропонується «скласти текст» або «скласти висловлювання». У її дослідженнях підкреслюється, що термін «висловлювання» зазвичай позначає текст, реалізований у конкретній ситуації спілкування. Водночас М. Пентилюк наголошує на необхідності уникати використання в навчальній мовленнєвій діяльності понять на зразок «тексти-речення», які є специфічними для лінгвістики [8, с. 275].

У лінгводидактичних матеріалах, призначених для початкової школи, особливо важливим є визначення поняття «текст», запропоноване С. Дубовик. Текст характеризується як організована сукупність змістовно взаємопов'язаних речень, які розташовані у визначеній логічній послідовності. Крім того, до тексту завжди можливо підібрати відповідний заголовок, що відображає його головну ідею [23].

В. Мельничайко зазначає, що «письмове висловлювання є текстом. У тексті завжди йдеться про певну тему, яка розкривається через повідомлення чи розповідь. Кожна історія має свою мету. У тексті можна виділити основну думку, а також підібрати відповідний заголовок» [24, с. 12].

Узагальнюючи наведений матеріал, можна зробити висновок, що, незважаючи на певні розбіжності у трактуванні, текст сприймається як багатогранне явище. По-перше, він розглядається як висловлювання, продукт мовленнєвої діяльності, комунікативна одиниця і водночас як процес комунікації. По-друге, текст виступає результатом мовної діяльності, спрямованої на досягнення певної комунікативної мети. По-третє, текст характеризується як зв'язне висловлювання, завершений мовленнєвий твір із властивою йому інформативністю, цілісністю, тематичною єдністю і структурною організованістю. Його частини об'єднані системою лексичних, граматичних, логічних і стилістичних зв'язків. Нарешті, процеси сприйняття, розуміння, осмислення, оцінювання та створення тексту відбуваються в рамках комунікативної взаємодії. Текст постає одночасно як висловлювання, мовленнєвий твір з внутрішньою структурою, а також як головна одиниця комунікації тощо. Очевидно, що його осмислення та створення відбуваються безпосередньо в процесі спілкування.

У сучасному процесі формування і розвитку Нової української школи значна увага приділяється тексту як дієвому засобу навчання у початкових класах. У зв'язку з цим доцільно, на нашу думку, зосередитися на вивченні лінгводидактичних особливостей тексту.

Розглядаючи питання щодо структури та складових частин тексту, таких як вступ, основна частина, висновок та відступи, доцільним є звернення до думок А. Коваля. Автор наголошує, що структура тексту значною мірою визначається його стилем. Наприклад, текст офіційно-ділового характеру може бути структурований у межах одного абзацу. При цьому об'єднання текстових елементів в єдине ціле забезпечується такими засобами організації, як зміст, цільове призначення, умови комунікації, використання інтонації та порядок розташування слів. Не менш важливим є той факт, що залежно від комунікативного контексту та завдань, які постають у конкретній ситуації, формується текст відповідного стилістичного спрямування [25].

У багатьох визначеннях тексту ключовою характеристикою виступає його комунікативна природа. Серед основних категорій, які визначають текст, виділяються цілісність, зв'язність та завершеність. Особливу цінність для нашого дослідження становлять властивості тексту, які були окреслені дослідниками М. Стельмаховичем, О. Мельничайком і М. Вашуленком. Згідно з їхньою концепцією, до характеристик тексту належать такі: внутрішня логічна зв'язність і точність; смислова та структурна цілісність; тематична завершеність; доступність змісту для широкої аудиторії; комунікативна доцільність і відповідність мовним нормам [26; 24; 27].

На нашу думку, текст являє собою злагоджене поєднання трьох ключових аспектів: структури, змісту та мовленнєвого оформлення. Ці елементи є значними як під час сприйняття вже готового тексту, так і при створенні власного. Основні характеристики тексту включають заголовок, інформативність, смислову та структурну єдність, тематичну завершеність, логічну послідовність, комунікативну доцільність і зрозумілість для учнів молодшого шкільного віку. У контексті дослідження тексту з комунікативної точки зору, як підкреслює Т. Радзівська,

ключовим є те, що текст містить інформацію про комунікативну ситуацію. Процес творення тексту, який включає комунікативного суб'єкта, адресата, об'єкт та мету, визначається рівнем комунікативної компетенції мовця [28].

На основі досліджень, проведених Д. Хаймсом, Ю. Хабермасом та іншими науковцями, Т. Радзієвська формулює поняття комунікативної компетенції автора тексту. Вона підкреслює, що така компетенція полягає у здатності правильно оцінювати комунікативну ситуацію та створювати висловлювання, які є доречними у відповідному контексті [29].

Зв'язне висловлювання передбачає обґрунтоване і послідовне висловлення думок. Це можливо завдяки ретельному добору слів, побудові речень та встановленню логічного зв'язку між синтаксичними одиницями. У цьому контексті ми поставили собі за мету дослідити організацію роботи на уроках української мови та читання в початкових класах, спрямовану на успішне формування текстотвірних умінь та навичок у молодших школярів. Значна роль у розробці мовленнєвої компетентності учнів відводиться проведенню уроків української мови, розвитку мовлення, а також інтегрованих занять з української мови та літературного читання. Основна мета цих уроків полягає у використанні здобутих знань і вмінь для створення зв'язних висловлювань, що забезпечує ефективний розвиток текстотвірних умінь і навичок.

Текстотворчі вміння і навички молодших школярів розглядаються як здатність усвідомлювати тему висловлювання та створювати текст – усний або письмовий – відповідно до заданої тематики, стилю, жанру та типу мовлення. Це зокрема включає вміння учнів збирати, аналізувати й узагальнювати матеріал для формування власних висловлювань; правильно й усвідомлено добирати необхідні мовні засоби відповідно до ситуації спілкування; виявляти й виправляти недоліки чи помилки у змісті, структурі та мовному оформленні власних текстів; а також аналізувати авторські тексти з точки зору їх змісту, форми, задуму і мовного втілення.

О. Божко у своїх наукових дослідженнях, що стосуються формування текстотвірних умінь і навичок учнів, використовує поняття «текстотвірна

компетентність». Він визначає його як здатність і готовність учня здійснювати текстотворчу діяльність, застосовуючи на практиці знання з текстознавства, мовні знання, а також відповідні вміння та навички [30].

А. Гамза зазначає, що питання розвитку текстотвірної компетентності в учнів початкової школи неможливо розглядати ізольовано від їхнього спілкування. Це пов'язано з тим, що саме у процесі спілкування вдосконалюються та розвиваються навички й уміння у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письма. Дослідниця пропонує визначати текстотвірну компетентність як сукупність умінь, що охоплюють визначення теми висловлювання, побудову й розширення зв'язних текстів, добір ефективних мовних засобів, виявлення недоліків у текстах, створених у навчальних умовах, та редагування деформованих текстів із врахуванням цілей і завдань спілкування [31, с. 49].

Аналіз лінгвістичних та лінгводидактичних джерел дозволяє дійти висновку, що поняття тексту є багатогранним. Текст можна розглядати як висловлювання, як результат мовлення, як комунікативну одиницю, як процес комунікації чи як підсумок мовленнєвої діяльності. Він слугує засобом досягнення мети комунікації, а його осмислення та створення відбуваються безпосередньо в цьому процесі. Уміння і навички створення текстів в учнів початкових класів розглядаються як здатність усвідомлювати тему висловлювання і формулювати текст усною чи письмовою формою відповідно до заданої теми, стилю, жанру та типу мовлення.

Поряд із поняттям тексту в науковій сфері з'явилося і поняття дискурсу. Тривалий час дискурс розглядали як зв'язну й логічно упорядковану послідовність речень або мовленнєвих актів. Це будь-який вислів, що передбачає присутність мовця і слухача, а також намір першого вплинути певним чином на другого.

Термін «дискурс» має багато значень, серед яких виділяються основні: його часто пов'язують із усіма формами спілкування в суспільстві; розглядають як засіб передачі різних типів інформації в процесі комунікації, як вираження культурного взаємообміну. У деяких випадках дискурс асоціюється з типами та формами мовлення, принципами структури повідомлень, а також може визначатися як функціональний стиль чи різновид мовленнєвої діяльності.

Лінгвістика тексту трактує поняття «дискурс», на відміну від дефініції поняття «текст», як «складне комунікативне явище, що містить різні види контекстної інформації» [32, с. 8]. На думку Л. Компанієць, дискурс насамперед відображає зв'язок із умовами та ситуацією спілкування, у межах якої він виникає та сприймається. З іншого боку, дискурс пов'язаний із його учасниками – мовцями, відтворюючи їхню картину світу, наміри, установки та досвід. У цьому контексті його аналізують із урахуванням психологічних, соціокультурних, прагматичних та інших факторів. Розуміння дискурсу як поняття, що має ширше значення, ніж текст, і враховує екстралінгвістичні аспекти акту спілкування, підкреслює його переваги перед текстом. Це робить дискурс ефективним інструментом для освітнього процесу, адже вивчаючи його, студенти отримують можливість ознайомитися із зразками як мовленнєвої, так і немовленнєвої поведінки [33, с. 166].

На думку І. Ковалика, дискурс – це «комунікативна ситуація, що включає свідомість комунікантів і текст, який вони створюють у процесі спілкування» [34, с.23].

Науковці Ф. Бацевич та О. Мельничук визначають дискурс як зв'язний текст, що взаємодіє із системою екстралінгвістичних факторів, зокрема прагматичних, соціокультурних та психологічних. Таким чином, текст розглядається в контексті подій, відображених у ньому. При цьому текст, створений автором у конкретний момент і в певній ситуації, набуває індивідуального значення завдяки інтерпретаційній активності читача. У результаті текст трансформується в дискурс, насичений особистісним смислом [9].

Лінгвісти так само, як і психолінгвісти, дотично з поняттям «текст» використовують термін «дискурс», розуміючи під ним «зв'язний текст у поєднанні з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними і т.ін.) чинниками; текст, узятий у процесуальному аспекті» [9, с.136].

Ф. Бацевич надає найширше трактування дискурсу, базуючись на узагальненні різних підходів. Він визначає дискурс як «тип комунікативної діяльності та інтерактивне явище, що проявляється у вигляді мовленнєвого потоку з різними формами вираження (усною, письмовою або паралінгвістичною).

Дискурс реалізується в межах конкретного каналу спілкування та керується стратегіями і тактиками учасників. Це синтез когнітивних, мовних і позамовних чинників (соціальних, психічних, психологічних тощо), які формуються залежно від конкретного середовища чи «форм життя», тісно пов'язаних із тематикою спілкування. Результатом цього процесу стає формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [9, с.138].

Термін «дискурс» зазвичай пов'язують із різними типами й формами мовлення, а також з принципами побудови висловлювань (монологічних або діалогічних). Його сприймають як функціональний стиль, вид мовлення (усного чи писемного, наукового, ділового тощо), а також як жанр. Отже, змістовне охоплення цього терміна є досить широким.

Таким чином, дискурс можна розглядати як живий процес комунікації, який є водночас однією з головних категорій міжособистісної взаємодії. Текст, відповідно до визначення Ф. Бацевича, виступає результатом цієї взаємодії (інтерації та трансакції), його мовною складовою та водночас фінальною формою реалізації; саме в тексті знаходить своє відображення «живий» дискурс через його структуру [9, с. 147]. У цьому контексті текст розглядається як «завершений» або «зупинений» дискурс. Інакше кажучи, текст є одиницею лінгвістичного аналізу, тоді як дискурс належить до сфери комунікативного аналізу. Їх можна порівняти відповідно з поняттями «речення» та «висловлювання» [9, с. 148].

Ф. Бацевич трактує дискурс як поєднання мовних та мисленнєвих дій учасників комунікації, які спрямовані на пізнання, осмислення та подання світу мовцем, а також на сприйняття й інтерпретацію мовної картини світу слухачем. Таким чином, він пов'язує дискурс із процесом комунікації [9].

Автор порівнює відповідність складників тексту і дискурсу [9, с.147] (див. табл. 1.3.).

Дискурс і текст мають взаємозв'язок, який можна описати як співвідношення процесу і його продукту. Як зазначає Ф. Бацевич, текст, потрапляючи до адресата, набуває особистісного забарвлення через інтенції та значення, якими його наповнює цей адресат. У такому випадку текст виступає основою для породження

Таблиця 1.3.

Текст	Дискурс
1. Предикативна одиниця 2. Висловлювання 3. Діалогічна єдність (мікротекст) 4. Абзац 5. Макротекст	1. Мовленнєва дія або мовленнєвий акт 2. Комунікативний хід 3. Інтерація 4. Трансакція 5. Макродіалог (мовленнєва подія)

нових дискурсів [9, с.149]. Текст є своєрідною застиглою формою дискурсу, яку зупинили, ізолювавши від живих умов спілкування, таких як обставини, учасники з їх психологічними, когнітивними, соціальними характеристиками, а також час, місце та контекст взаємодії. На відміну від дискурсу, текст не відображає паралінгвістичних засобів комунікації. Текст виступає як об'єкт лінгвістичного аналізу, тоді як дискурс є предметом дослідження комунікативного підходу. Якщо текст можна розглядати як лінгвальну одиницю, то дискурс набуває соціолінгвістичного та інтерактивного характеру [9 с. 147].

Лінгвістичний аналіз понять «дискурс» і «текст» виявляє їхні спільні риси, серед яких інформативність, цілісність висловлювання, певна осмисленість та підготовка. У більшості концепцій «текст» трактується як найвища структурна одиниця мовної системи, цілісне формування, що складається зі взаємозв'язаних речень, об'єднаних різноманітними типами лексичного, граматичного та логічного зв'язку. Його основною функцією є передача конкретного змісту. Дискурс, своєю чергою, охоплює зв'язний текст у поєднанні з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними та іншими факторами, що визначають його зміст. При цьому текст розглядається з точки зору процесуального підходу.

Отже, текст є результатом мовлення, тоді як дискурс представляє собою текст, інтегрований у процес мовлення з врахуванням зовнішніх реалій. Основою створення зв'язного висловлювання, тексту чи дискурсу виступає формування

базових уявлень про функціонально-жанрові, структурні та мовні особливості різних типів висловлювань, таких як розповідь, опис чи міркування.

### **1.1.2. Сутність і характеристика монологічного мовлення**

Уся система розвитку мовлення учнів молодших класів спрямована на оволодіння монологічним мовленням, тому вважаємо за потрібне більш детально розглянути її.

З'ясуємо насамперед сутність термінів «монолог», «монологічне мовлення». Звернемося до словникових джерел, які тлумачать «монолог» як «одну з двох форм мовлення; усне або письмове розгорнуте мовлення однієї людини, яке не передбачає негайної словесної відповіді від слухача і адресоване або самому собі, або іншим. Він є фактом реального, адресованого конкретній аудиторії чи окремій особі, одностороннього мовлення [1, с. 370].

Сутність монологічного мовлення була представлена в лінгвістичних дослідженнях зарубіжних науковців як посередництво освіти (G. Wells) [35]; виділено форми монологів (N. Enyedy, & C. Hoadley) [36] та характерологічний зміст (G. Buck, M. Coulthard, & M. Montgomery). [37]; [38] .

На думку G. Wells, монолог є складною формою побудови мовлення оскільки вимагає усвідомлення не тільки предметів і явищ, а й їхніх зв'язків одночасно [35]. За словами G. Buck, монолог не розрахований на безпосередню реакцію іншої особи [37].

Низка науковців (J. Fox Tree, M. Coulthard, M. Montgomery) вважають, що автор монологу, окрім викладу основного матеріалу, має спостерігати за реакцією аудиторії, авізувати розуміння нею поданої інформації [38]; [39].

Натомість N. Enyedy та C. Hoadley наголошують, що фактором, який відрізняє монолог від діалогу, є не кількість учасників, а ступінь участі різних сторін у створенні тексту [36].

Суголосною є думки науковців (J. FoxTree, S. Papageorgiou, R. Stevens, S. Goodwin), що монолог передбачає ретельну підготовку, вимагає від мовця вмінь

пов'язувати окремі частини розповіді між собою, концентрувати думку на головному [39]; [40].

Проблему монологічного мовлення досліджували вітчизняні лінгвісти (Д. Баранник, Л. Булаховський, І. Білодід, В. Виноградов, Р. Солганик), лінгводидакти (В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Ласунова, Н. Луцан, М. Львов, Е. Палихата, М. Пентилюк, Л. Попова, Т. Постоян, Л. Скалкін, Л. Фесенко та ін). Підходи різних авторів до трактування поняття «монологічне мовлення» представлені в табл. 1.4.

Таблиця 1.4.

**Тлумачення поняття «монологічне мовлення» за різними джерелами**

Дефініція	Автор (джерело)
Лінгвістичний підхід	
Тривале однобічне мовлення, яке не зосереджене на миттєву словесну реакцію аудиторії.	Д. Баранник [41, с.92]
Форма мовлення, орієнтована на непряме та пасивне сприйняття з боку адресата (аудиторії), є наслідком цілеспрямованої та активно здійсненої мовленнєвої діяльності з боку адресанта.	Ф. Бацевич [9, с.70]
Лінгводидактичний підхід	
Мовлення однієї особи, що не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів.	Н. Гавриш [42, с.35]
Потреба розповісти про щось, поділитися враженнями з кимось, тобто висловити думку, що складається з кількох пов'язаних між собою речень.	О. Хорошковська [43, с.107]
Мовлення однієї особи, звернене до широкої аудиторії, слухачів, глядачів, читачів з метою цілеспрямованого впливу на них.	О. Пономарів [44, с.220]
Смислове, розгорнуте висловлювання, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння людей.	А. Богуш [45, с.184]

Монологічне мовлення охоплює не лише обмін інформацією, але й вираження особистого ставлення до обговорюваної проблеми. У процесі монологу висловлюється лише одна особа, тоді як інші виступають у ролі слухачів. Характерною рисою такого мовлення є його одностороння спрямованість, основна мета якої полягає у досягненні впливу на слухача чи аудиторію загалом, передачі нових знань або переконанні в певних аспектах.

Монологічне мовлення, з точки зору психології та лінгвістики, є складнішою формою усного спілкування. Воно передбачає висловлювання однієї особи, спрямоване на аудиторію, і відзначається більшою розгорнутістю. Такий вид мовлення потребує концентрації уваги та пам'яті як на змісті, так і на формі висловлювання. Монологічне мовлення на відміну від діалогічного характеризується використанням складніших синтаксичних конструкцій, що пов'язане з прагненням широко охопити тематичний зміст сказаного. Монолог, на відміну від діалогу, не залежить від ситуації чи запитань, які стимулюють спілкування. Він зазвичай спрямований не до однієї особи, а до ширшої аудиторії. Ефективне монологічне мовлення вимагає від промовця здатності зосередитися на головній ідеї, уникаючи надмірного заглиблення у деталі. При цьому важливо говорити яскраво, емоційно й образно. Монолог дає можливість повноцінно передати думку вербальними засобами, хоча екстралінгвістичні елементи можуть виступати в ролі допоміжних інструментів.

Реалізація монологічного мовлення передбачає залучення різних психічних процесів, зокрема: *пам'яті* – пригадування змісту вербальної інформації; *уваги* – зосередження на сутності промови; *мислення* – підтримання логічних зв'язків монологічного викладу; *сприймання* – усвідомлення вербального матеріалу; *уяви* – абстрагування від зовнішніх подразників; *волі* – подолання дискомфортних відчуттів під час підготовки та виступу; *мотивації* – бажання публічно виступити; *емоції* – виразна подача інформації.

Монолог, за визначенням І. Синиці, представляє собою організоване мовлення, що має власну програму та структуру. У цьому процесі сам мовець

вибудовує задум, формує зміст, планує хід думок і визначає логіку побудови кожної фрази [2, с. 26]. На думку автора, монолог повинен бути гнучким, безперервним і динамічним, відбуватися у визначеному ритмі. На відміну від діалогу, монолог характеризується меншою кількістю немовних засобів, незначним підтекстом, вищою інформаційною насиченістю, більш об'ємним вербальним матеріалом та тривалішим часовим розгортанням. Монологічне мовлення вирізняється організованістю, ретельним плануванням і високою зв'язністю, відчутно більшим рівнем активності й самостійності, а також меншою ситуативністю та залежністю від підтримки співрозмовника.

Усне монологічне мовлення характеризується організованістю, розгорнутістю змісту, безперервністю, внутрішньою логікою та аргументованістю, точністю висловлення думок, чіткою послідовністю і завершеністю смислу. Таке багатогранне поєднання ознак потребує комплексного підходу до її опанування, що включає інформаційно-змістовий аспект викладення матеріалу, логіко-структурну побудову та мовне оформлення.

Отже, монологічне мовлення являє собою складну, впорядковану та свідомо організовану форму зв'язного мовлення, яка вимагає спеціального оволодіння і практики.

Ф. Бацевич виділяє ключові характеристики монологу як складної форми мовленнєвої діяльності, яка потребує освоєння. Серед них: тривалість у часі, яка перевищує коротку репліку у діалозі; розгорнутість, незалежна від конкретної ситуації; обмежене використання або цілковита відсутність паралінгвістичних засобів (особливо у письмовому монолозі); заздалегідь спланована та підготовлена структура мовленнєвих висловлювань (наприклад, у доповіді чи лекції); односторонній характер висловлювання без очікування негайного відгуку співрозмовника; присутність великих фрагментів тексту, що логічно та композиційно об'єднують окремі повідомлення [9, с. 71].

Класифіційні ознаки монологу за Ф. Бацевичем [9] представлені в рис. 1.1.

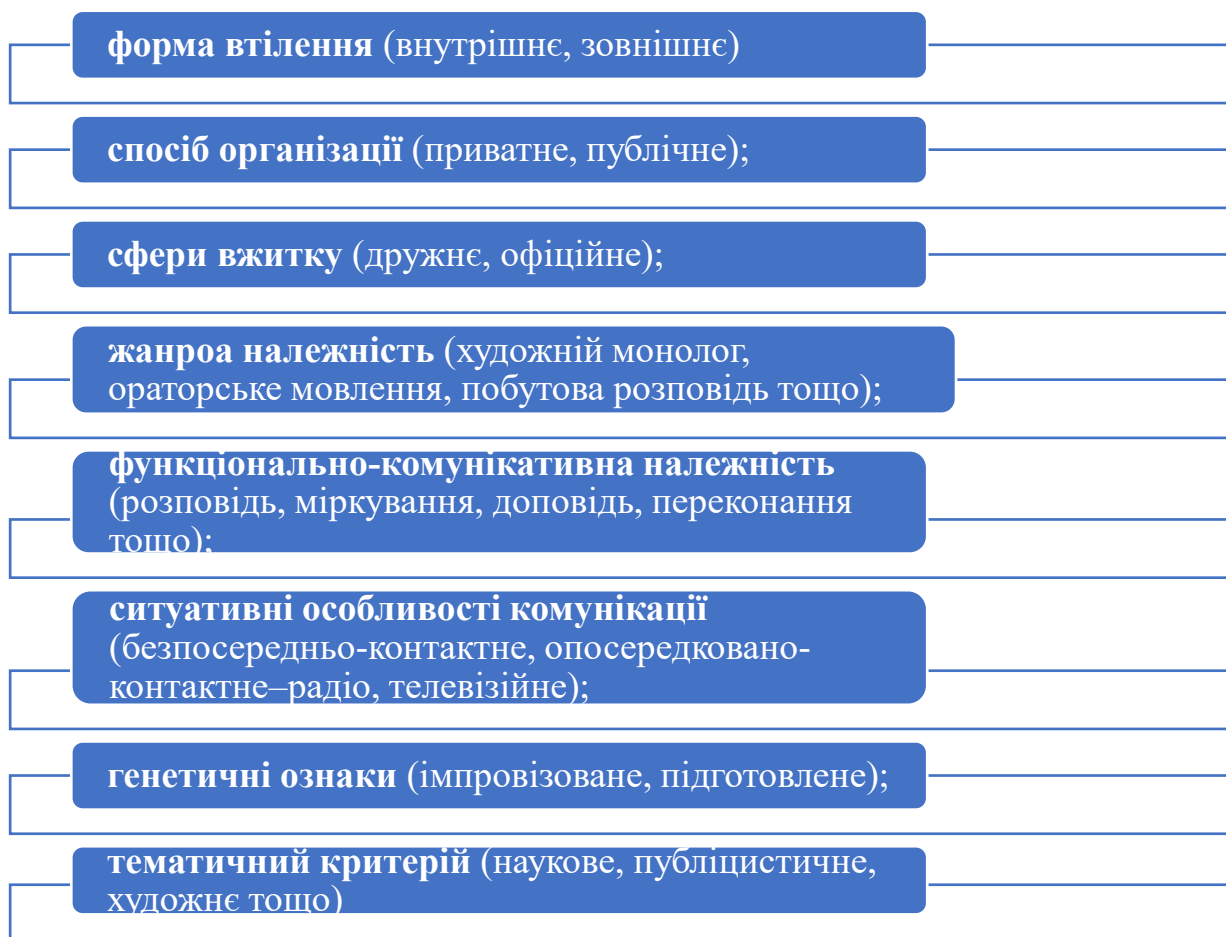


Рис 1.1. Класифіційні ознаки монологу (за Ф. Бацевич [9])

Д. Баранник пропонує визначення монологу як тривалого мовлення, яке не передбачає негайної вербальної реакції з боку адресата [46]. На його думку, монологічне мовлення суттєво відрізняється від діалогічного не лише своєю суспільною функцією, а й організацією мовленнєвих побудов та манерою формування висловлювань. Автор аргументує, що монолог є характерним як для писемної, так і для усної форми комунікації. Монологічна структура домінує в більшості писемних жанрів мовлення, таких як статті, листування тощо. Водночас, в усному мовленні монолог реалізується у формі публічних виступів, звітів, доповідей, оповідей та аналогічних жанрів.

За думкою Д. Баранника, усне монологічне мовлення становить одну з основних форм масової комунікації [46Помилка! Закладку не визначено.]. Він детально дослідив і описав інтонаційно-проголошувальні, граматичні та лексико-

фразеологічні особливості монологу, зробивши значний внесок у його розуміння та форматування.

На основі спеціально здійсненого дослідження автор, по-перше, визначає ситуативні методи реалізації монологу, які поділяються на два основних типи: публічний та розмовний. По-друге, він ідентифікує низку характерних мовленнєвих особливостей монологу, серед яких можна виділити такі аспекти:

- відсутність відповідності між одиницями комунікативного характеру та аналогічними рівнями у писемній формі мови, що особливо характерно для імпровізованих форм монологів;

- надмірність вербальної інформації, яка проявляється у використанні уточнюючих конструкцій, парафразів, повторів окремих елементів речення;

- застосування різноманітних структур «контактних мовленнєвих формул», до яких належать імперативні вислови («зверніть увагу», «запам'ятайте це»), звертання, питальні речення, не орієнтовані на отримання відповіді від слухача тощо;

- традиційні початкові та фінальні мовленнєві формули, а також внутрішньосинтаксичні структури, що виконують функцію «сигналів» при зміні мікротем чи сюжетних ліній [41, с. 17].

Дослідники, такі як Д. Баранник [41] та Н. Головань [47], у своїх характеристиках монологу виділяють такі особливості, як тривалість мовленнєвого відрізка та композиційну складність. Зокрема, Д. Баранник підкреслює, що монолог визначається не лише тематичним змістом та мовним стилем, але насамперед структурною організацією [41].

В. Скалкін розглядає монологічне мовлення як процес, що потребує значного навантаження на оперативну та довготривалу пам'ять, а також на мислення і мовленнєві механізми людини. Він описує його як розгорнуте висловлювання однієї особи, побудоване з низки речень, між якими встановлюється логічний і лінгвістичний зв'язок [48, с. 14].

В. Скалкін аналізує комунікативні, психологічні та лінгвістичні особливості монологу, які слугують основою для створення відповідної системи навчання та

розробки конкретних методичних рекомендацій. Комунікативні особливості монологу виражають його як безперервний, зв'язний виклад думок мовця, адресований одній або декільком особам з певною метою. Психологічні аспекти монологу характеризуються підвищеною вмотивованістю мовлення, здатністю підтримувати мовленнєвий потік протягом тривалого часу. Джерела цієї вмотивованості можуть бути різноманітними, але всі вони коріняться у психічній активності людини та її взаємодії з навколишньою дійсністю. Проте дослідник підкреслює, що мотиви можуть бути й безпосередніми, виступаючи реакцією на ситуацію спілкування, співрозмовника чи цікаву інформацію. У цілому, монологічне мовлення відзначається послідовністю, логічністю, повнотою і ясністю, що суттєво відрізняє його від інших форм мовлення [48, с. 12-14].

Лінгвістичні аспекти монологу визначають його як тип мовлення, що відзначається переважанням складних синтаксичних конструкцій та надфразних єдностей. Їх необхідно граматично й інтонаційно формувати, а також узгоджувати на смислосинтаксичних рівнях [48, с. 15-17].

Лінгводидакти, серед яких Н. Бабич, О. Бігич, І. Борисюк, Т. Донченко, Л. Калмикова, В. Мельничайко, В. Скалкін, Н. Складенко та інші, розглядають дві природи монологічного мовлення: репродуктивну і продуктивну. У процесі навчання мов (як рідної, так і іноземної) репродуктивне монологічне мовлення не має комунікативного характеру. Головним завданням методики навчання говоріння є розвиток продуктивного мовлення, яке виникає без підготовки і залежить від конкретної ситуації та мотивації. В. Мельничайко зазначає, що, на відміну від діалогу, який залежить від умов спілкування, монолог базується на контексті; водночас ситуація сприяє формуванню змістовного контексту для подальшого розвитку монологічного мовлення [49, с. 37].

Дослідники, зокрема О. Бігич та Н. Складенко, вважають, що ефективно сприйняття монологічного мовлення, особливо іншомовного, залежить від правильної мовної організації монологу. Основними його характеристиками є структурна завершеність речень, відносна повнота висловлювань, розгорнутий виклад думок із різним типом структури фраз, складний синтаксис та зв'язність.

Остання забезпечується використанням мовних засобів міжфразового зв'язку, таких як лексичні повтори, займенники, сполучники, сполучникові прислівники та артиклі.

Таким чином, монологічне мовлення активізує здатність мовця до синтезу, аналізу і коректного донесення інформації слухачу. При цьому використовуються як мовні засоби – лексико-граматична та фонетична оформленість тексту, так і додаткові екстралінгвістичні інструменти, такі як міміка, жести та немовні фонації.

Монологічне мовлення молодшого школяра, на думку Л. Калмикової, підкріплюється стійкою мотивацією та інтересом до мовленнєвої діяльності із залученням внутрішнього програмування та граматичного усвідомлення [50]; [51].

На підставі досліджень М. Вашуленка, С. Дубовик, Н. Луцан, О. Хорошковської та ін. виявлено, що в лінгводидактичному плані монолог, як особливо організований тип мовлення, відрізняється від діалогу тим, що досить віддалено залежить від конкретної ситуації і підпорядковується якій-небудь темі, маючи при цьому свою композицію та змістову завершеність; для нього характерним є лінійний зв'язок між реченнями, має стабільні міжфразові зв'язки, стійкі словесні форми для переходу до наступних мікротем.

Монолог, на думку М. Вашуленка – це тривалий, послідовний виклад думок, знань однією особою. Він не розрахований на відповідну мовну реакцію слухачів, хоча і звернений безпосередньо до них. М. Вашуленко доводить, що монологічне мовлення молодших школярів не лише виконує функцію спілкування, а й має діловий і вольовий характер. Незаперечною є думка вченого, що монолог у цьому віці потребує у більшості випадків детальної підготовки: попереднє його продумування, чітке планування і відповідне словесне оформлення.

Оскільки монологічне мовлення – це вид висловлювання, в якому порівняно мало можна використати різні допоміжні засоби інформації, то мовець замість того, щоб безпосередньо вказувати на предмет, змушений згадати про нього, а якщо слухачі не знайомі з ним, то й описати [27; 52].

Усна монологічна мова демонструє тематичну єдність через повторення слів, пов'язаних з предметом мовлення, а структурна єдність виявляється у зв'язності

між елементами тексту, завершеність же висловлювання визначається повнотою вираження задуму мовця загалом [53].

Як наголошує С. Дубовик, опанування монологічним мовленням є необхідним ступенем розвитку мовлення дітей, оскільки саме при побудові монологу найбільшою мірою виявляються мовні вміння. Володіючи добре розвиненим монологічним мовленням, учні можуть давати розгорнуті відповіді на складні питання, послідовно й повно, аргументовано та логічно викладати свої власні судження, переказувати зміст текстів творів художньої літератури або усної народної творчості [54, с. 573-574].

У нашому контексті заслуговують уваги міркування Н. Гавриш, яка говорить про монолог як продукт «індивідуальної побудови», де «момент свідомого вибору викладу і форми його зв'язку, порівняння семантичних нюансів слів та їх емоційного забарвлення чітко повинні заявляти про себе» [55, с. 5] .

Низка авторів (Д. Баранник, І. Білодід, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Мельничайко) розрізняють такі види монологу:

а) монолог стилістично нейтральний, коли з будь-якої причини не звертаються до другої особи, вся увага зосереджена на змісті та логічній послідовності викладу;

б) монолог розповідний, ведеться від першої особи і безпосередньо звернений до реальної або передбачуваної другої особи. Такий монолог розрахований на втягування слухача у процес мовленнєвого спілкування, це монолог у діалозі, де особливо інтенсивно використовуються ораторський вплив на аудиторію [41; 56; 55; 52; 24].

При цьому об'єм і характер інформації, а також підбір мовних засобів визначається самим мовцем. Основне для мовця – це визначення об'єкта висловлювання та послідовності викладу. Як бачимо, монолог значно складніша форма мовлення, ніж діалог. Методика навчання дітей монологічного мовлення повинна враховувати вікові особливості дітей дошкільного віку.

У нашому дослідженні монологічне мовлення будемо розглядати як усне та письмове висловлювання однієї людини, звернене до певної особи або групи осіб для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії й не розраховане на

безпосередню мовленнєву реакцію інших учасників комунікації.

Аналіз лінгвістичної літератури дав можливість дійти висновку, що монологічне мовлення, як і діалогічне, має свої специфічні особливості, як-от: безперервність (висловлювання не обмежується однією фразою, а є надфразною єдністю певного обсягу); послідовність; логічність мовлення; відносну смислову завершеність; комунікативну спрямованість висловлювання; тематичність; синтаксичну ускладненість (переважання синтаксично повних структур, емоційно-оцінних вигуків). Монологічному мовленню властиві різні функції (інформативна, впливова, експресивна, ситуативна, розважальна).

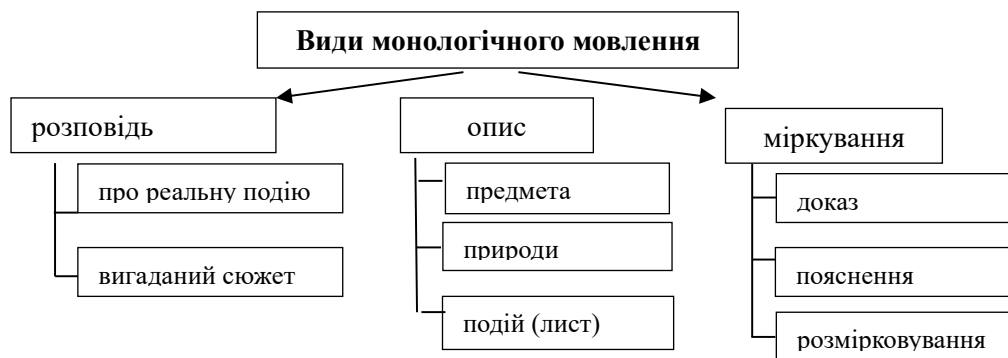
Джерелознавчий аналіз засвідчив, що в науковій літературі відсутня єдина класифікація монологу. Вчені виділяють монолог «агітаційний, повідомлюваний, драматичний, ліричний» (А. Коваль [25, с. 334]); «внутрішній і зовнішній, міжособистісний (з 2-3 комунікантами) і публічний, дружній і офіційний, художній і розмовний, жанровий і тематичний» (В. Скалкін [48]). На основі генетичних ознак Л. Попова називає попередньо фіксований і спонтанний монолог; за стильовими ознакам – публіцистичний, науковий, інструктивний, інформаційний, розповідний, агітаційний, драматичний; в залежності від ситуації – опосередковано-контактний, безпосередньо-контактний; залежно від комунікативної мети – розповідь, опис, роздум [57, с. 16].

У практиці навчання мови в початковій школі найчастіше використовуються такі види монологічного мовлення, як розповідь, опис і міркування. (рис. 1.2). У процесі мовлення людині доводиться створювати і сприймати висловлювання різних типів, тому, щоб повноцінно спілкуватися, учні повинні володіти вмінням оформлювати висловлювання відповідно до типу мовлення, заданого ситуацією спілкування.

Отже, суттєвою особливістю монологічного мовлення є реалізація його в різних видах, що характеризуються чіткою↓ структурою (початок, основна частина, завершеність).

Зарубіжні вчені (Ч. Браун, Е. Вітмерс, Т. Дейк, Б. Крафт, К. Менг, Г. Райл, В. Шмідт) розглядають опис, розповідь і міркування як мовленнєво-мисленнєві

форми та способи суспільної комунікації.



**Рис. 1.2. Види монологічного мовлення**

Е. Вітмерс, пов'язуючи мовленнєві форми з процесом мислення, відносить їх до рівня відображення дійсності у свідомості людини. Автор зазначає: «Фундаментальний характер має рівень понятійної інформації. До нього входять мовленнєві форми як основні типи сприймання дійсності (способи мислення) та відтворення дійсності (способи текстоутворення). Сприйняття дійсності в її просторових зв'язках є характерним для опису, сприйняття дійсності в її часових зв'язках є характерним для повідомлення, сприймання дійсності в її причинних зв'язках притаманне для роздуму» [58, с.47].

А. Богуш і Н. Луцан до монологічних висловлювань відносять мовленнєві одиниці понадфазового рівня: опис – повідомлення про факти дійсності, що існують одночасно; розповідь – повідомлення про факти, які відбуваються в певній послідовності; міркування – повідомлення про факти дійсності, що існують у причинно-наслідкових зв'язках [45; 59].

Найпоширенішим способом викладу інформації в монологічному мовленні є розповідь.

У словникових джерелах розповідь визначається як «усне словесне повідомлення про когось, що-небудь; твір епічного висловлювання літератури, що характеризується малим розміром, невеликою кількістю персонажів, єдиною сюжетною лінією, часто динамічним розвитком сюжету» [60, с.114]; «літературний

жанр, що відрізняється малим розміром, невеликою кількістю персонажів, динамічним розвитком сюжету» [61, с.86].

На думку А. Богуш, розповідь – це «зв'язний виклад у розгорнутій словесній формі, що характеризується самостійним вибором змісту і форми» [20, с.69]; «повідомлення про факти і події, що відбуваються в певній послідовності, розгортаються в часі» [62, с.31]. Зміст тексту-розповіді, за О. Лобчук, «виражається у формі минулого або теперішнього часу» [63, с.48], тому в тексті можуть постійно змінюватися тимчасові плани, тобто час дієслів.

Розповідний текст має постійну, незмінну структуру, що не допускає перестановки, оскільки послідовність подій визначається задумом. До структурних компонентів розповіді входять: початок, основна частина, завершення [42, с.38]. Навчаючи створювати тексти, доцільно ознайомити молодших школярів із цією структурою та сформулювати вміння створювати текст відповідно до неї.

За класифікацією А.Богуш, розповідь буває фактичною (про реальні події) і вигаданою, описовою та сюжетною. При складанні фактичної розповіді школярі спираються на сприйняття та пам'ять; під час вигаданої користуються творчою уявою, попереднім досвідом [45]. Описова розповідь повідомляє про характерні ознаки предметів або явищ. Сюжетна розповідь передбачає наявність дійових осіб, опис подій [20].

Отже, розповідь як провідний тип мовлення має свої особливості, на які доцільно звернути увагу в початковій школі. До них відносяться динамічність, що вказує на послідовність подій, постійна композиційна структура.

Іншим типом монологічного мовлення є опис. Описове висловлювання характеризується виокремленням певних ознак, які сприймаються тут і зараз.

Особливістю опису, на думку Л. Порядченко, «виступає судження, у змісті якого є думка, виражена в реченні» [64, с.48]. Здебільшого опис характеризується виокремленням одночасних ознак предмета. Поєднання різних видо-часових форм слів не є доцільним [64, с.49]. Для опису характерна однотипність форм дієслова, яка є показником статичності зображуваного (основна ознака опису).

Таким чином, опис як тип монологічного мовлення характеризується

синхронністю, тобто повідомленням про одночасні або постійні ознаки предметів, явищ, та застосуванням відповідних мовних засобів.

Іншим типом монологічного мовлення є *міркування*, де автор інформує про проблему, предмети, явища, аргументовано доводить власну думку.

Міркування – це «твір або частина твору, в якому автор висловлює свої думки, переживання, почуття» [10, с.1050].

Міркування передбачає вміння сформулювати тезу, яка «потребує доказу, а часто і додаткового розгортання» [81, с.116]. Вона «створює базу для наступних міркувань» [65, с.117]. Докази (аргументи) обґрунтовують чи переконливо доводять істинність тези. Як аргументи виступають факти (теоретичні і практичні відомості), міркування. Теза й аргументи зв'язуються сполучниками (*тому що, так як, адже, оскільки, через те що*) та вставними словами (*по-перше, по-друге, внаслідок, зрештою, в цілому*). Висновок – це нове судження, що випливає з аргументів, який оформлюється одним реченням, що пов'язане з тезою та виражається у формі умовисновків (це форма мислення, за допомогою якого з одного або кількох суджень виводиться нове судження). Висновок до тези й аргументів приєднується словами: таким чином, отже, тому.

Міркування, на думку І. Головки, визначається як особлива інтелектуальна операція, що складається з понять, суджень, умовиводів, доказів та логічного зв'язку між ними [66].

За словами А. Загнітка, цей тип мовлення, спрямований на «доведення, порівняння, узагальнення, спростування, обґрунтування тощо» [67, с.143].

А. Омеляненко [68], Н. Харченко [69] вважають, що міркування передає причинно-наслідкові відношення, аргументацію чого-небудь.

Особливістю тексту-міркування є використання властивих тільки йому мовних засобів, знання яких стає основою у формуванні текстотворчих умінь. С. Караман відзначає, що «слова, *по-перше, по-друге*, встановлюють логічний зв'язок між реченнями, послідовність викладу; слово *таким чином* має значення висновку, оформлює логічну кінцівку, слово *значить* виражає відношення доповнюючого логічного наслідку» [70].

Структуру міркування відображено на рисунку Рис. 1.3.

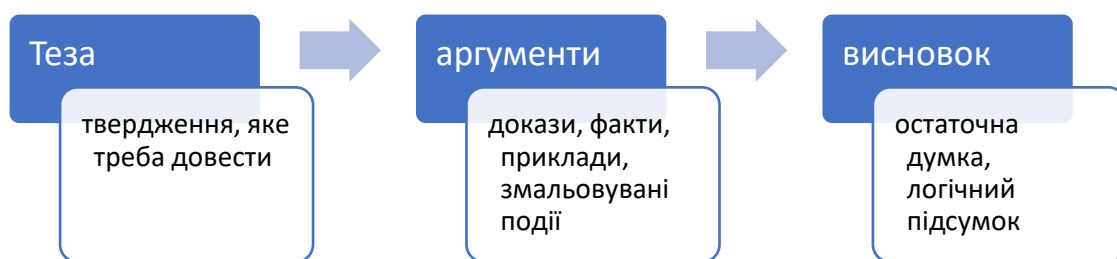


Рис. 1.3. Структура міркування

Міркування підпорядковане загальній структурі породження монологічного мовлення: починається з мотиву й загального задуму, проходить через стадію внутрішнього мовлення, яке опирається на схеми семантичного запису, призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а потім розгортається у зовнішнє мовленнєве висловлювання, що має свої лінгвістичні особливості (структура: теза, аргументи, умовиводи; складнопідрядні речення, словосполучення, сполучники й сполучні слова причинно-наслідкового значення). Усі ці процеси відбуваються синхронно і взаємно координуються. У них беруть участь відчуття, сприймання, уявлення, мислення, емоції, почуття, воля, пам'ять – усі компоненти інтелектуальної та емоційно-вольової сфер психіки дитини [71, с.12].

Із представлених визначень доходимо висновку, що основними особливостями міркування є а) причинно-наслідкові відношення; б) умовисновки, що виникають з низки суджень. Відтак, тексти-міркування потребують аналізу, порівняння, конкретизації, узагальнення фактів, добору відповідних доказів.

Отже, міркування відображає довіклля у причинно-наслідкових зв'язках. Це словесний виклад, роз'яснення та підтвердження якоїсь думки, що складається із тези, аргументів і висновків, характеризується мовними засобами, видами тощо. Роль мовних засобів у міркуванні полягає у вираженні структурних і логіко-сміслових відношень між реченнями. Це дозволяє бачити текст як єдине смислове та структурне ціле.

### **1.1.3. Дослідження розвитку монологічного мовлення молодших школярів в сучасній педагогічній науці**

Проблема навчання монологічного мовлення молодших школярів досліджувалася досить широко українськими вченими в різних напрямках: закономірності розвитку мовлення дітей та методичні підходи до мовленнєвого розвитку (В. Бадер, О. Глазова, А.Зимульдиной, О. Лобанчук, В. Мельничайко, Л. Міненко, М. Орап, В. Трунова та ін.); навчання молодших школярів складання різних типів тексту (М. Вашуленко, Л. Порядченко, І. Головка, М. Стельмахович, А. Галетова та ін.); збагачення словникового запасу (Н. Сіранчук); формування лінгвоукраїнознавчої компетенції (Л. Лук'яник); збагачення мовлення етнокультурознавчою лексикою на міжпредметній основі (Г. Максимчук).

О. Глазова у своєму дослідженні розглядає процес формування в учнів текстотворчих умінь і навичок з опорою на знання, отримані в початковій школі, та подальший розвиток зв'язного мовлення на засадах наступності шляхом навчання п'ятикласників складати зв'язні висловлювання різних типів і стилів [72].

Комплексний підхід до розвитку мовлення у першокласників запропонований у дослідженні М. Орап [73] де визначено умови формування й розвитку мовленнєвої діяльності в період навчання грамоти та забезпечення їх реалізації в навчальному процесі. Використання в процесі розвитку мовлення ієрархічно побудованого комплексу мовленнєвих ситуацій, на думку автора, обумовлює виникнення реально діючої мотивації мовленнєвої діяльності першокласників, що змінює репродуктивний характер процесу розвитку мовлення і посилює комунікативність мовлення.

Дослідження В. Бадер розкриває закономірності розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів у функціонально-стилістичному аспекті. Автор зазначає, що основним засобом розвитку стилістично диференційованого мовлення у молодших школярів є вправи репродуктивного, конструктивного та творчого типу, спрямовані на практичне засвоєння стилістичних умінь і навичок [74].

У дослідженні О. Лобанчук визначено принципово важливі методичні підходи до опанування мовних знань і мовленнєвого розвитку у молодших школярів шляхом інтегрованої художньої діяльності, зокрема зорієнтованість змісту, методів, форм, засобів навчання і розвитку особистості на формування національного характеру, осягнення ціннісних орієнтацій з опорою на провідні види діяльності як визначальний фактор особистісного розвитку, структурування навчального матеріалу. Автор визначає три рівні опанування комунікативних та мовних умінь: опанування окремих когнітивних умінь на аналітико-синтетичному та конструктивному рівнях; опанування опорних умінь та навичок грамотного письма; формування творчого вміння користуватись сукупністю узагальнених способів мовленнєвої діяльності під час побудови конструктивних та конструктивно-творчих робіт [75].

У дослідженні Лариси Міненко підкреслюється важливість і практична можливість ознайомлення учнів початкових класів із основами теорії лінгвістики тексту для розвитку текстологічних умінь. Автор вважає, що формування таких навичок у дітей молодшого шкільного віку відбувається одночасно з їхнім інтелектуальним розвитком. Особливу увагу дослідниця приділяє спостереженням у природі як ефективному засобу стимулювання мовленнєвої діяльності та мислення. Вона пропонує впроваджувати планомірну організацію таких спостережень і визначає методичні критерії відбору об'єктів природи для аналізу, які слугують джерелом для мовленнєвого розвитку. Лариса Міненко розробила структурований підхід до проведення спостережень за об'єктами природи, який відповідає сучасним концепціям мовленнєвої діяльності. Для свідомого використання мовних засобів пропонуються різноманітні прийоми, серед яких формулювання тем творчих робіт із врахуванням мети і завдань висловлювань, створення словесних малюнків до слів-стимулів, що становлять мікротему висловлювання, а також побудова словесних малюнків-етюдів. Щоб удосконалити вміння учнів у побудові описів, розповідей і міркувань, автор рекомендує застосовувати цілісну систему вправ, які розділено на аналітичні, конструктивні й творчі компоненти [76].

У дослідженні А. Зимильдиної розглянуто дидактичні умови розвитку зв'язного мовлення у дітей шестирічного віку. До навчальної програми було включено такі компоненти: засвоєння знань про тематичну єдність тексту, формування поняття основної думки, а також вивчення меж і ролі речень у структурі зв'язного висловлювання. У процесі ознайомлення дітей із різними типами текстів авторка пропонує застосовувати низку методичних прийомів, зокрема, аналіз початкових частин тексту та виділення слів, характерних для кожного його типу, а також вибір відповідного заголовка залежно від типологічних особливостей тексту. Розроблена система вправ міжпредметного спрямування базується на структурі навчальної діяльності та передбачає взаємозалежну реалізацію змістового, мотиваційного й операційного компонентів навчального процесу [77].

Так, А. Зимильдінова вказує на те, що до шести років у дітей формується готовність зв'язно говорити за визначеною темою, враховувати окремі компоненти мовленнєвих ситуацій. Спрямування на навчання зв'язного мовлення шестирічних має відповідати потребам їхніх зростаючих психічних сил, що розвиваються у процесі оволодіння дітьми різними функціями, стилями і типами мовлення. Науковець доводить значну роль дидактичних ігор як стимулювального засобу в розвитку зв'язного мовлення шестирічок.

За А. Зимильдиною, методика проведення таких ігор полягає у досконалій підготовчій роботі над змістом і мовленнєвим оформленням зв'язного висловлювання. Завдання виконуються під час гри чи ігрової ситуації, коли дитина з цікавістю відкриває для себе нові знання і способи дій. Неабиякого значення дослідниця надає створенню учителем мовленнєвої ситуації з опорою на унаочнення. Спираючись на інтуїтивне сприйняття учнями предметної чи сюжетної картини, вчитель може створювати такі ситуації, які спонукають дітей до безпосередніх зв'язних висловлювань [77].

Ознайомлення з особливостями тексту в І–ІІІ класах на уроках української мови досліджував В. Мельничайко [24]. Науковець наголошує, що в початкових класах започатковується та здійснюється систематична діяльність, спрямована на

аналіз і осмислення текстів. Робота над усвідомленням закономірностей зв'язного мовлення, як і будь-яка інша, повинна органічно поєднувати аналіз і синтез — спостереження за готовими текстами та створення власних висловлювань. За словами В. Мельничайка, дитина має зрозуміти, що будь-яке зв'язне мовлення повинно бути логічним і послідовним. Формування навички зв'язного висловлювання думок потрібно розпочинати вже на перших етапах шкільного навчання. Учні перших класів мають навчитися складати речення, переказувати тексти або висловлювати думки кількома послідовними, пов'язаними між собою реченнями. При цьому слід також проводити заняття з використанням готових текстів, які у навчальному процесі служать зразками логічних, послідовних та зв'язних розповідей. В. Мельничайко визначив основні напрями розвитку навичок усного мовлення у молодших школярів. Він запропонував систему вправ, яка спрямована на формування творчих розповідей, починаючи від опрацювання окремого слова до словосполучень, речень і цілісного тексту [24].

На значення мовленнєвих ситуацій у розвитку комунікативного спілкування вказувала В. Трунова. Вона доводить, що штучно створені мовленнєві ситуації забезпечують на занятті сприятливу атмосферу для спілкування, співбесіди, обміну думками, дають дітям змогу скласти розповіді, пояснення, міркування [78].

В. Трунова у своїх дослідженнях, присвячених використанню текстів на уроках розвитку зв'язного мовлення, виокремила основні вимоги до текстів, які обираються для слухання. Вони повинні бути невеликими за обсягом, художньо довершеними, зрозумілими та доступними дітям за змістом, мати просту, проте багату мову та бути близькими до дитячого досвіду. На її думку, вкрай важливо, щоб текст, уміло прочитаний учителем, слугував взірцем правильної вимови та ефективним способом навчання зв'язного мовлення [78].

Дослідження Н. Сіранчук було спрямоване на формування лексичної компетентності учнів початкових класів під час уроків української мови. Авторка розробила теоретичні та методичні основи, на яких базується цілісна система формування лексичних навичок молодших школярів. Особливого значення надається структурованій методичній системі, що передбачає оптимальну

організацію мотиваційного, когнітивного, практичного та рефлексивно-поведінкового компонентів лексичної діяльності учнів. Для забезпечення ефективного засвоєння дітьми мови, авторка використовує дієві методичні інструменти, які допомагають учням оволодіти номінативними й комунікативними одиницями мови через взаємозв'язок форми, значення та функції. Увагу також привертають запропоновані типології компетентнісно орієнтованих уроків в початкових класах. Вони поділяються на два основні види – уроки усного та писемного діалогічного і монологічного мовлення, які відрізняються видом взаємодії між учителем і учнями [79].

Проблему розвитку мовлення молодших школярів шляхом збагачення їхнього активного словника україномовною лексикою на уроках рідної мови досліджувала Л. Лук'яник. У рамках своїх досліджень вона зосередила увагу на процесі формування лінгвоукраїнознавчої компетенції учнів початкової школи в західному регіоні України. Як критерії сформованості цієї компетенції було визначено окремі аспекти мовленнєвої компетентності учнів 3-4 класів, серед яких виділяються: фонетико-орфоепічна, лексична, граматична, діалогічно-монологічна та комунікативна складові. Згідно з висновками дослідниці, основу лінгвоукраїнознавчої компетенції становлять два ключові компоненти: українознавчий та лінгводидактичний. Предметом українознавчої компетенції виступає аналіз лексичного складу української мови для виявлення одиниць із національно-культурним значенням. Лінгводидактична компетенція зосереджується на пошуку ефективних методів та прийомів, які сприяють активізації словникового запасу учнів відповідно до норм української літературної мови, ґрунтуючись на роботі з українознавчими текстами. Дослідниця визначає шляхи формування лінгвоукраїнознавчої компетенції, які включають розвиток умінь і навичок творчого використання усного і писемного мовлення у різних комунікативних ситуаціях, практичну інтеграцію знань рідної мови, а також застосування української мови як інструмента підвищення загальноосвітнього рівня школярів. Водночас у запропонованій експериментальній методиці не включено використання слів-символів українського народу чи фольклорних творів

малої групи. Етнокультурознавча лексика для молодших школярів вивчалася виключно на уроках рідної мови, без залучення міжпредметних зв'язків [80].

Галина Максимчук вивчала питання збагачення мовлення молодших школярів за допомогою етнокультурознавчої лексики через інтеграцію міждисциплінарного підходу. У ході дослідження вона розробила експериментальну модель та методику, що реалізовувалася поетапно: пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний та креативно-рефлексивний етапи. Зокрема, в рамках когнітивно-пояснювального критерію учням пропонували завдання, яке спрямоване на формування вміння пояснювати значення етнокультурознавчих понять, пов'язаних із історією українського народу, елементами державної атрибутики, традиційним одягом і національними стравами. У межах підготовчого етапу дослідження було створено словник-мінімум етнокультурознавчої лексики міжпредметного характеру, який, на думку дослідників, є вагомим надбанням як для учнів початкової школи, так і для майбутніх педагогів цієї освітньої ланки [81].

Проблему навчання молодших школярів складати різні типи тексту висвітлено в низці досліджень (М. Вашуленко, Л. Порядченко, І. Головка, М. Стельмахович, А. Галетова та ін.).

Дослідники наголошують на важливості активного використання методики порівняння під час вивчення функціонально-сміслових типів мовлення. Зокрема, М. Вашуленко пропонує дати дітям «уявлення про особливості кожного з типів тексту – опис, розповідь, міркування – окремо, а також розглядати їх практично в зіставленні» [16].

Дослідження Л. Порядченко було присвячено проблемі наступності у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Автором визначено сутність поняття «наступність у навчанні опису дітей». Вчена розглядає його як принцип організації навчання описового мовлення, що передбачає опертя на здобуті в дошкільні роки мовленнєві навички дітей продукувати опис як функціонально - смисловий тип мовлення, їх подальше вдосконалення, оволодіння доречними мовними засобами і здобуття елементарних знань про опис;

трансформації мовленнєвих навичок у план довільності, навмисності, наміреності, і на цій основі формування початкових мовленнєвих умінь створювати описи. Л. Порядченко з'ясувала, що латентним періодом оволодіння дітьми описом є період дошкільного дитинства, коли формуються важливі для подальшого навчання у першому класі мовленнєві навички [82].

Навчати молодших школярів складати твори-роздуми шляхом формування низки специфічних умінь і навичок за допомогою вправ розвивального характеру пропонує І. Головка. Методика базується на комунікативно-діяльнісному підході, спрямованому на розвиток у молодших школярів початкових умінь і навичок складання творів-міркувань. Загальні та специфічні вміння автор поділяє на дві групи, залежно від періоду їх формування й особливостей. Уміння, що застосовуються до готового тексту-міркування, належать до пропедевтичних, а вміння, необхідні для складання власного висловлювання, – до основних. Створено класифікацію тренувальних вправ з урахуванням тісного взаємозв'язку мислення і мовлення, у якій відображаються етапи формування розумової активності – кумуляція, діагностика, мотивація та усвідомлення способу мисленнєвої діяльності [83].

У дослідженні І. Головка [66] виявлено умови реалізації системного підходу до навчання молодших школярів складання творів логічного типу. Автором визначено коло логічних та лінгвістичних відомостей про текст-міркування, засвоєння яких допомагає формувати вміння продукувати такі твори протягом навчання в початковій школі. Дослідницею розроблено системний підхід до формування у молодших школярів умінь і навичок складати твори-міркування.

Методика навчання творів-роздумів для учнів 4-8 класів, розроблена М. Стельмаховичем, зосереджується не лише на змістовій складовій тексту, але й на його композиційно-мовній організації. Автор пропонує побудову роботи над твором-роздумом у два основних етапи: підготовчий та основний. На першому етапі школярі опановують базові правила та методичні прийоми створення роздумів, тоді як на другому переходять до їх практичного застосування. У педагогічній технології Стельмаховича зазначено такі прийоми, як порівняння

роздуму з іншими типами мовлення, лінгвістичний аналіз тексту та складання детального плану твору-роздуму. Особливе місце у методиці відводиться поступовому ускладненню тематики творів. Спочатку пропонуються теми, які базуються на власному життєвому досвіді, спостереженнях і враженнях учнів, а згодом – суспільно-патріотичні, морально-етичні та патріотичні теми [26].

Будувати твір-роздум за принципом поступового ускладнення пропонує А. Галетова. На етапі підготовки до написання есе-роздуму авторка запропонувала структуру, яка включає завдання аналітичного спрямування, створення творів-мініатюр, творчий переказ, аналіз та написання рецензій. Науковиця вбачає у творчому переказі проміжний етап, який сприяє переходу до написання розгорнутих роздумів [84].

Отже, у початковій шкільній лінгводидактиці розвиток зв'язного монологічного мовлення посідає одне з найважливіших місць у системі навчання мовленню. Крім того, монологічне мовлення виступає об'єктивним показником не лише мовленнєвого, а й у розумового розвитку учнів.

Аналіз дисертаційних досліджень, які стосуються теми цього дослідження, дозволив зробити висновок, що питання навчання монологічного мовлення у молодших школярів досі залишається недостатньо опрацьованим.

## **1.2. Компетентнісний підхід до розвитку монологічного мовлення учнів початкової школи**

Модернізація мовної освіти в Україні передбачає орієнтацію на компетентісно зорієнтоване навчання української мови в початкових класах. У рамках реформи Нової української школи оновлено Державний стандарт початкової освіти, який «визначає вимоги до обов'язкових результатів і компетентностей здобувачів освіти» [85].

Сучасна початкова освіта, концепція «Нова українська школа» орієнтує на формування всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, навчатися

впродовж життя та спілкуватися в багатокультурному середовищі, оволодіваючи мовленнєвими вміннями та навичками [86].

У контексті нашого дослідження компетентнісний підхід був спрямований на розвиток монологічного мовлення учнів початкової школи у процесі комунікативної взаємодії «учитель-учень» та «учень-учень».

Детально розглянемо сутність і зміст базових понять. Стрижневими поняттями компетентнісного підходу є – компетенція.

Нажаль, до сьогодні в українській педагогічній науці відсутня чітка наукова позиція щодо розмежування феноменів «компетенція» і «компетентність», не з'ясовано, яка між ними супідрядність. Звернемося до тлумачення означених понять, з'ясуємо їх. Думка М. В. Вачевського щодо відмінності понять «компетенція» та «компетентність» видається слушною [87, с. 31]. Компетенція представляє собою функціональні можливості спеціаліста і походить від латинського слова «competentia», що означає пристосованість до виконання справи, а також охоплює коло повноважень або питань, які делегуються певній особі, [87 с. 31].

Передовсім звернімося до поняття найбільш уживаного - «компетенція». За термінологічними словниками, компетенція – це «добра обізнаність із чимось, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [88, с. 234]; усвідомлена здатність реалізації знань і вмінь для ефективної діяльності в конкретній ситуації [89, с.365]; «внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), що виявляються у компетентностях особистості як актуальні, діяльнісні прояви» [7, с.8]; соціально закріплений освітній результат, динамічна система знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності та особистісного саморозвитку [90, с.191]; специфічні очікування, пов'язані з професійною діяльністю випускника ЗВО [91, с.189]; певна відчужена, наперед задана вимога до освітньої підготовки особи [92, с. 258].

Отже, як бачимо у визначеннях феномен «компетенція» пов'язується з практичною і професійною діяльністю особи (вона відчужена від особистості), це

її вміння і навички виконувати будь-яку діяльність. На жаль, в окремих словниках компетенцію пов'язують з особистістю людини, її життєдіяльністю. Зокрема, як: загальна здатність, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуто завдяки навчання [93, с.314]; сукупність рис (характеристик) особистості, що «дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, спрямовану на вирішення проблем (задач) в якійсь галузі» [7, с.112]; «сукупність особистісних якостей фахівця (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сферах» [94, с.387]; «сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості у ставленні до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності» [95, с. 458].

Отже, як бачимо, у словникових джерелах також відсутня чіткість наукових поглядів щодо визначення одного із складників компетентнісного підходу.

За словами зарубіжних учених, термін «компетенція» (англ. competence) походить від лат. *competentia* – «співрозмірність частин, поєднання, зв'язок, угода, узгодженість, симетрія» та лат. *competo, competere* – «підходити до чогось, відповідати чомусь, збігатись, прагнути разом». Тобто за своїми сутністю і змістом, компетенція – це оцінка того, чи підходить «щось до чогось», тобто ступінь відповідності чогось до визначених вимог» [96, с. 47].

Аналіз наукового дискурсу свідчить, що поняття «компетенція» характеризується неоднозначністю та багатогранністю, що зумовлює різноманітність його інтерпретацій у наукових дослідженнях. У межах академічного обговорення це поняття зазвичай розглядається: як «певна стандартизована вимога щодо рівня знань і досвіду, необхідних для здійснення діяльності в конкретній сфері» [97, с. 29]; або ж як «сукупність соціально обумовлених освітніх характеристик, включаючи знання, вміння, навички та ставлення особистості, які є фундаментальними для її результативного функціонування в різних сферах людської активності» [98, с. 345].

Академік А. Богуш визначає компетенцію як спеціально закріплений результат освіти (стандарти, програми, інструкції, вказівки тощо), наперед задана норма (вимоги) до освітньої підготовки особистості, що є необхідними для її якісної майбутньої продуктивної діяльності в певній освітній змістовій чи предметній галузі (педагогіка, психологія і т.ін.). Ознакою компетенції є її предметний характер. [99].

Відтепер з'ясуємо поняття *«компетентність»*. За тлумачним словником української мови компетентність: «компетентна людина – це така, що має достатні знання в якій небудь галузі; яка з чим-небудь добре обізнана; тямуща; яка ґрунтується на знанні; кваліфікована; 2) яка має певні повноваження; повноправна, повновладна» [10, с. 250]. У Державному стандарті загальної початкової освіти компетентність розуміють як інтегровану здатність, що являє собою сукупність знань, умінь, навичок, досвіду та емоційно-ціннісних ставлень [100].

Розглянемо сутність поняття *«компетентність»* за термінологічними джерелами, які подають такі визначення, як-от: сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, спрямована на вирішення проблем (завдань) у якійсь галузі [95, с. 460]; те, чого досяг конкретний спеціаліст, вона характеризує міру освоєння компетенції і визначається можливістю вирішувати поставлені *«місцем»* задачі [7, с. 114].

Як з'ясувалось, *«компетентність»* за словниками це якісна характеристика особистості, що передбачає наявність умінь, якими володіє суб'єкт для якісного виконання типових завдань. Значна розбіжність щодо трактування поняття *«компетентність»* виявилася у працях учених. Розглянемо їх.

С. Ящук розглядає компетентність *«як сукупність знань, умінь, навичок та особистих якостей індивіда, здобутих у процесі життєвих ситуацій на основі досвіду»* [98, с. 345]. Натомість у працях Н. Лалак компетентність, у свою чергу, визначається як система інтегрованих умінь, навичок, знань, професійно значущих рис фахівця, його професійних обов'язків [101].

Н. Мойсеюк, компетентність трактується *«як коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі»* [102, с.

146]. На думку І. Зязюна, компетентність «як екзистенціональна властивість людини є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти; як властивість індивіда вона існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [103, с. 38].

За А. Богуш, компетентність – це «сформована інтегрована особистісна якість людини, яка набувається у процесі навчання й охоплює не тільки предметні знання, вміння і навички, а й майбутній життєвий досвід, сформовані особистісні ціннісні орієнтації, самоставлення до явищ довкілля, які комплексно реалізуються в конкретному виді діяльності. Компетентність – це результат засвоєних особистістю різних видів предметних компетенцій» [99, с.24 ].

Нам імponує визначення А. Богуш, яка тлумачить компетентність як «комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль» [104].

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

Серед ключових компетентностей Державного стандарту початкової освіти і концепції «Нової української школи» першою визначено компетентність вільного володіння державною мовою, що передбачає усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування і культурного самовираження [85, с. 2], вміння спілкуватися рідною мовою (у разі її відмінності від державної).

Логіка викладу матеріалу передбачає тлумачення таких понять, як: «комунікативна компетентність», «мовленнєва компетентність», «монологічна компетентність», «медіакомпетентність».

Комунікативна компетентність є категорією, яка передбачає процес генерування мовлення, а не просто його відтворення чи складання висловлювань за зразком. За І. Хом'яком, ця компетентність окреслюється як синергія багатьох компонентів, серед яких можна виділити такі аспекти: здатність орієнтуватися в широкому спектрі комунікативних ситуацій; здібність до ефективної взаємодії з навколишнім середовищем за умов динамічних змін психологічних станів та міжособистісних відносин; готовність і навички встановлювати контакти з іншими людьми; знання, практичні уміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні механізми регуляції комунікативної поведінки; а також здатність адекватно використовувати невербальні засоби комунікації, що підлягає систематичному аналізу в контексті загальної комунікативної діяльності [105].

У дослідженні під редакцією О. Горошкіної та С. Карамана науковці розглядають комунікативну компетентність як загальне поняття, яке включає в свою структуру такі складові, як мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна та стратегічна компетентності.

Слідом за дослідженнями О. Марущак, поняття комунікативної компетентності молодших школярів розглядається як інтегральна якість особистості. Воно проявляється у здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу для спілкування, опановувати й застосовувати мовні знання, уміння та навички, встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми за допомогою різних способів взаємодії. Також вона включає вміння виконувати різні соціальні ролі та ефективно працювати у групах [106, с. 16].

Мовленнєва компетентність охоплює здатність слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати та розуміти текст, вести діалог, а також висловлювати, аргументувати й захищати власну позицію як в усній, так і в письмовій формі. Її формування є невід'ємною частиною компетентісно орієнтованого навчання. Опанування знань про мовні одиниці та явища забезпечує можливість ефективного використання їх у процесі усного й письмового висловлювання, що становить основу мовної компетентності [107, с. 3].

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

Отже, монологічна компетентність – це здатність учнів реалізовувати усномовленнєву комунікацію у монологічній формі в конкретних ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання, що передбачає сформованість мовленнєвої комунікативної і монологічної компетенцій в конкретних ситуаціях.

Монологічна компетенція охоплює розвиток навичок монологічного мовлення, завдяки яким учень може ефективно та відповідно до ситуації використовувати мову. При цьому важливим є застосування як мовних засобів, так і інтонаційних елементів для передачі змісту та емоційності.

У сучасному світі засоби масової комунікації відіграють важливу роль у формуванні світогляду людей, впливають на суспільну думку та сприяють глобальним процесам, динамічно трансформуючи соціальне середовище. Медіаресурси стали потужним інструментом, який допомагає учням отримувати мовні знання, а також розвивати комунікативні вміння і навички. Використання різноманітних медіапродуктів у навчальному процесі диктує необхідність їхнього детального вивчення та аналізу.

У дослідженні поняття компетентності розглядається як комплексна здатність, що виражає готовність особистості застосовувати набір знань, вмінь, навичок, досвіду та емоційно-ціннісних орієнтирів у повсякденному житті. Це наукове визначення є основою для розуміння сутності поняття «медіакомпетентність». Так у визначенні, яке подає Т. Кларк, медіакомпетентність визначається як «здатність знаходити, оцінювати та ефективно використовувати інформацію» [108]. У журналі «Сучасний погляд» медіакомпетентність особистості визначають як «сукупність знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіатекстів у різних видах» [109].

Формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти» розглядаємо як процес набуття та закріплення необхідних знань, умінь і навичок монологічного мовлення учнями початкової школи, на основі використання медіазасобів як інструментів для поєднання навчального матеріалу із зоровим (слуховим) їх сприйняттям. Медіазасоби мають потужний освітній потенціал для оптимізації процесу навчання монологічного мовлення учнів початкових класів.

Методологічні аспекти компетентнісного підходу розробили зарубіжні дослідники: Дж. Берч, Дж. Каллаган, А. Кларк, Д. МакКлелланд [110], Д. Міллс, Дж. Равен [111], Р. Уайт [112] та ін. Означеній проблемі присвячені праці А. Богуш, Н. Бібік [113], Р. Гуревича [114], А. Гуржія [115], О. Дубасенюк [116], О. Пометун [109] та багатьох інших українських учених.

У сучасних наукових працях представлено різні аспекти проблеми реалізації компетентнісного підходу: дослідження тенденцій розвитку компетентнісного підходу в освітніх системах Західної Європи (К. Абромс, Дж. Думас, П. ЛаФрин'єр, Дж. Равен); обґрунтування загальнопедагогічних засад компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Богуш, С. Бондар, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко); аналіз окремих груп ключових і предметних компетентностей (М. Вашуленко, С. Караман, О. Пометун, С. Чернишова); застосування компетентнісного підходу в лінгводидактиці (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Н. Луцан, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, А. Струк та ін.).

Узагальнення їхніх думок дозволяє стверджувати, що компетентність визначає ступінь практичної реалізації сукупності знань, умінь та особистісних якостей, спроможність мобілізувати наявні знання та досвід, емоції та волю для вирішення конкретних проблем. Н. М. Бібік зазначає, що впровадження компетентнісного підходу в освіті «передбачає зміну акценту з процесу навчання на досягнення результатів у діяльнісному аспекті. Це має забезпечити здатність випускника відповідати сучасним вимогам ринку, володіти необхідними навичками для вирішення практичних життєвих задач і знайти своє «Я» у професійній сфері» [117, с. 45]. Компетентнісний підхід означає орієнтацію освітнього процесу на

формування та розвиток ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей особистості, як зазначає О. Пошетун [118, с. 64]. Загальна ідея компетентнісного підходу, за С. Радулом, полягає у спрямуванні освіти на розвиток компетентностей, що забезпечують комплексне опанування знань і практичних навичок. Це дозволяє людині ефективно самореалізовуватися у різних сферах своєї діяльності [119 с. 261].

Компетентнісний підхід варто розглядати як один із методів узгодження різноманітних чинників, що сприяють синергійному розвитку освітнього середовища. Важливою особливістю цього підходу в системі професійної освіти, як зазначає В. О. Радкевич, є «його гуманістична, гуманітарна та практична орієнтація. Вона спрямована на підтримку професійного становлення та самореалізації особистості кваліфікованого працівника в процесі здобуття необхідних компетенцій. Це забезпечує успішну інтеграцію в суспільство і, зрештою, сприяє формуванню компетентностей, що посилюють рівень соціального захисту в умовах ринкової економіки» [120, с. 10].

М. Вачевський зазначає, що «компетентнісний підхід являє собою спосіб організації навчального процесу або оцінки знань і навичок, заснований на чітко визначених кваліфікаційних вимогах» [87, с. 26]. Ці вимоги охоплюють набір знань і умінь, необхідних фахівцю певної галузі для успішного виконання обов'язків на конкретній посаді, відповідальних за сферу його професійної діяльності [87, с. 26].

На думку С. Сисоевої, компетентний підхід здійснює компетентна особа у процесі вирішення професійних ситуацій на основі сформованої у неї компетентності (як особистісної інтегрованої якості). Зазначимо, що С. Сисоева уточнює наявність різновидів компетентного підходу, зокрема компетенційного. Компетенційний підхід здійснюється у процесі навчання, спрямованого на здобуття конкретно визначених результатів навчання (компетенцій). Компетентнісний підхід спрямований на підготовку компетентної особи, формування у неї компетентності, яка відповідає запитам ринку праці [121].

Водночас учена зазначає, якщо йдеться про процес і результати навчання, то більш адекватним є термін «компетенція» і відповідно «компетенційний підхід»,

спрямований на формування компетенцій [100]. Отже, на підставі наукових підходів щодо компетентнісного підходу та його складників висловимо свою позицію.

Таким чином, застосування компетентнісного підходу забезпечує оптимізацію підготовки фахівців засобами найбільш раціональних технологій навчання, спрямованих на скорочення часу і зусиль суб'єктів освітнього процесу для здобуття необхідної компетентності [122, с. 50]. Компетентнісний підхід у дослідженні уможливорює з'ясування тенденцій і закономірностей щодо формування монологічних компетенцій дитини, які є підґрунтям розвитку і становлення мовленнєвої особистості учня початкової школи.

Отже, компетентнісний підхід до розвитку монологічного мовлення учнів початкової школи розуміємо як психолого-педагогічно спрямований освітній процес початкової школи, інтегровану систему психологічного, педагогічного інструментарію: методологічні підходи, принципи, засоби, форми, методи і технології навчання, спрямовані на формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

### **1.3. Медіаосвіта як засіб формування монологічної компетентності учнів початкової школи**

Медіаосвітні технології – це найперспективніші інноваційні технології, що використовуються в навчально-виховному процесі початкової школи. В Україні активно аналізується світовий досвід у сфері медіа, що сприяє впровадженню підходів як до їхнього ототожнення, так і до розмежування цих понять.

Беручи до уваги важливість медіа та відповідних технологій у різних аспектах сучасного життя, зокрема в контексті початкової освіти, доцільним є аналіз низки понять, які безпосередньо стосуються проблематики нашого дослідження.

Однією з ключових проблем у впровадженні медіаосвіти в початкових класах є визначення сутності основних понять. Їх інтерпретація розглядається в Концепції

впровадження медіаосвіти в Україні, спеціалізованих довідниках, а також у роботах таких дослідників, як Р. Бабій, Н. Больц, О. Волошенюк, Я. Гайда, В. Іванов, Т. Іванова, А. Єрмоленко, Г. Онкович, Л. Петрик, С. Троян, А. Ткачук, О. Шкоба, О. Янкович та інших науковців.

Термін «медіа», запозичений з англійської (*media*) та латини (*medium* – посередник), зазвичай означає засоби передавання, зберігання та відтворення інформації, а також різноманітні комунікаційні інструменти. Медіа служать посередником між джерелом інформації й її отримувачем, забезпечуючи передачу даних через відповідні канали та інструменти. Це середовище, що використовується для обміну інформацією, а також поняття об'єднання – те, що перебуває у спільному користуванні. Крім того, медіа включають різноманітні об'єкти і пристрої, які передають інформацію споживачам через слова, зображення, звуки і підтримують виконання інтелектуальних або технічних завдань. Важливо зазначити, що природа медіума (людини як посередника) і медіа є неподільною та взаємозалежною.

У сучасному американському онлайн-словнику, присвяченому медіа та комунікаціям, поняття медіа (*media*) характеризується як будь-які засоби передачі інформації, а також різноманітні форми, пристрої та системи, що об'єднують масові комунікації у єдину структуру. До таких засобів належать, зокрема, друковані видання, такі як газети й журнали, радіостанції, телевізійні канали та веб-сайти [123].

У міжнародній науковій спільноті було визначено різні підходи до дослідження медіа. Одним із найвідоміших фахівців у цій галузі є канадський вчений М. McLuhan. Він акцентував увагу на тому, що медіа слід розглядати насамперед як повідомлення («*The Medium is the Message*»), і висловив думку, що змістом будь-якого засобу комунікації завжди виступає інший засіб комунікації («*The Content of a Medium is Always Another Medium*») [124; 125].

У дослідженні М. McLuhan серед типів медіа виділяються «холодні» медіа (усне мовлення, листування, телефон), які потребують активного зворотного зв'язку між комунікаторами та використовують один канал передачі інформації, і

«гарячі» медіа (преса, фотографія, кіно, телебачення), що передають інформацію односторонньо і впливають на кілька сенсорних відчуттів одночасно [125]. Медійні засоби, які М. McLuhan назвав «гарячими», також визначаються терміном «масмедіа», тобто засобами масової комунікації (ЗМІ), оскільки вони спрямовані на велику аудиторію, масового споживача і забезпечують одночасне поширення інформації серед широкого кола людей.

Натомість Н. Innis визнав медіа засобом фіксації інформації та створював теорію появи нових медіа, проектував їхні соціальні та економічні впливи [126].

М. Lister, J. Dovey та ін. [127] класифікують засоби масової інформації як масову пресу, до якої включають газети та журнали, масові статичні зображення, такі як листівки і рекламні щити, кінематограф, телебачення, Інтернет-ресурси, а також комп'ютерні програми з інтерактивним візуальним інтерфейсом і тиражовані інформаційні носії, що охоплюють CD-диски тощо.

Британські медіапедагоги, Дж. Боукер, А. Гарт, Д. Букінгем та Дж. Сефтон Грін, сформулювали основні аспекти дослідження медіа, які включають наступні категорії: «агенції медіа»: вивчення структури, функцій та цілей діяльності творців медіатекстів; «категорії медіа»: аналіз типології медіа та медіатекстів, зокрема їхніх видів і жанрів; «технології медіа»: дослідження методів та технологій створення медіатекстів; «мови медіа»: аналіз вербальних, аудіовізуальних і монтажних елементів, які формують мовні особливості медіатекстів; «репрезентації медіа»: вивчення способів подання і переосмислення реальності, а також авторських концепцій у межах медіатекстів; «аудиторії медіа»: аналіз типології аудиторії та специфіки її сприйняття медіаконтенту. Таке структуроване дослідження дозволяє розглядати медіа як комплексний феномен, що охоплює як процеси створення та передачі інформації, так і її сприйняття різними соціальними групами [128; 129; 130].

Т. Фурсикова [131] відзначає, що з розвитком інформаційних технологій поняття медіа зазнало певної переосмисленості, особливо через зростання значення технологічного інструментарію. У сучасних реаліях терміни «медіа» та «масмедіа» часто не розрізняються.

Разом із тим, з'явилися нові категорії, як-от «нові медіа» (New Media), які пов'язані з використанням комп'ютерних технологій та інтернет-платформ Web 2.0. Їхній контент часто створюється самими користувачами, наприклад у соціальних мережах, блогах тощо [132]. Також існує поняття «цифрові медіа» (Digital Media) – це будь-які носії, що можуть бути створені, переглянуті, поширені, змінені або збережені за допомогою цифрових електронних пристроїв [132, с. 314].

Цифрові медіа становлять невід'ємну складову сучасного цифрового суспільства. Вони охоплюють різноманітні форми представлення інформації, зокрема текст, аудіо, відео та графіку, які поширюються в Інтернеті для онлайн-перегляду [133]. Медіаосвіта є окремою та спеціалізованою сферою знань у педагогічній теорії та практиці, зосередженою на навчанні як теоретичних аспектів, так і практичних навичок, необхідних для ефективного використання сучасних мас-медіа. За рекомендаціями експертів ЮНЕСКО, медіаосвіту варто інтегрувати до національних навчальних програм освітньої системи, а також включити до підходів додаткової, неформальної та безперервної освіти.

Один із закордонних експертів у галузі медіаграмотності, Л. Мастерман, визначив кілька ключових причин, чому медіаосвіта має відігравати пріоритетну роль у сучасному світі. Серед них: високий рівень медіаспоживання та насиченість суспільства інформацією зі ЗМІ; вплив масмедіа на формування свідомості аудиторії; швидке зростання обсягів медіаінформації разом зі вдосконаленням механізмів її управління та розповсюдження; проникнення медіа у фундаментальні демократичні процеси; зростання значення візуальної інформації та комунікації у різних сферах життя; а також активізація процесів приватизації інформації як на національному, так і на глобальному рівнях [134, с. 2].

Практично всі причини, окреслені раніше, залишаються актуальними й на сьогодні. Спираючись на рекомендації ЮНЕСКО та загальні тенденції розвитку медіакультури, Концепція впровадження медіаосвіти в Україні трактує медіаосвіту як інтегральну складову навчального процесу. Її метою є сприяння формуванню медіакультури в суспільстві, а також підготовка індивіда до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масової комунікації. Вона охоплює традиційні

медійні форми, такі як друковані видання, радіо, кінематограф і телебачення, водночас зосереджуючи увагу на новітніх засобах комунікації, серед яких комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет та мобільні технології. Усі ці напрями реалізуються з урахуванням стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному світі [135].

У Концепції чітко визначено пріоритетні напрями розвитку ефективної системи медіаосвіти в Україні, які є надзвичайно важливими для нашого дослідження. До них належать:

- розвиток шкільної медіаосвіти, зокрема впровадження елементів медіаосвіти у навчальні програми з різних дисциплін, створення і розповсюдження факультативних програм для учнів, а також інтеграція сучасних підходів до медіаграмотності;

- узгодження шкільної медіаосвіти з іншими рівнями й видами освіти, такими як медіаосвіта для дітей раннього віку та дошкільнят, позашкільна, професійна і вища медіаосвіта, програми післядипломної освіти й навчання дорослих, а також різноманітні форми неформальної освіти;

- розробка стандартів медіаінформаційної грамотності для педагогів, включення медіакомпетентності до стандартів професійної підготовки фахівців різних галузей, інтеграція вимог медіаінформаційної грамотності у навчальні та наукові програми підготовки спеціалістів, створення спеціалізованих освітніх курсів з медіаосвіти для підвищення кваліфікації та перепідготовки працюючих професіоналів [135, с. 6–7].

У сучасній освітній сфері значне місце посідає термін «мультимедіа» (або «гіпермедіа»). Це технічні засоби, в основі яких комп'ютер із відповідним програмним забезпеченням, що може бути під'єднаний до додаткових пристроїв, таких як відеомагнітофони, монітори, сканери, принтери, мікрофони тощо. Такий підхід дозволяє зручно використовувати, створювати, модифікувати тексти та поширювати їх через інтернет.

Мультимедіа передусім передбачає об'єднання різних форм представлення інформації, зокрема текстової, аудіо та графічної, на єдиній платформі. Ця

технологія давно й успішно використовується в закладах дошкільної освіти. Наприклад, мультимедійні презентації застосовують для демонстрацій як для дітей, так і для батьків.

У контексті медіаосвіти одне з ключових понять – «медіазасоби». Визначення того, що саме можна вважати медійними засобами, часто викликає труднощі, оскільки від цього залежить розуміння і специфіка медіаосвіти дітей. Деякі науковці використовують термін «медіазасоби» як синонім до «медіа». Водночас зазвичай під поняттям «медіа» розуміється значно ширше явище, яке включає дидактичні інструменти та їх наукове обґрунтування [136, с. 51].

У Словнику української мови медіазасіб визначається як засіб поширення інформації, що має такі характерні риси: орієнтація на масову аудиторію, доступність для широкого загалу та корпоративний характер інформації [137].

Різноманіття медіазасобів зумовило необхідність їх класифікації. Найпоширенішим підходом є розподіл за каналом сприйняття на візуальні (преса, книги, таблиці, фотографії, малюнки), аудіальні (радіо) та аудіовізуальні (фільми, телевізійні програми, театральні вистави). З кінця ХХ століття у сфері освіти активно впроваджується термін «медіаосвіта». У новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні його описують як частину освітнього процесу, спрямовану на розвиток медіакультури в суспільстві та підготовку особистості до безпечної і продуктивної взаємодії з сучасними мас-медіа. Сюди входять як традиційні засоби (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (Інтернет, мобільна телефонія, комп'ютерно опосередковане спілкування) з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [138].

У наукових дослідженнях поняття «медіаосвіта» визначається багатовекторно, демонструючи різноманітність підходів і трактувань. Так, дослідники розглядають медіаосвіту як окремий напрям у педагогіці, який досліджує закономірності масової комунікації (Г. Онкович). Інший підхід трактує медіаосвіту як практику, спрямовану на підготовку молодшої особистості до ефективної взаємодії з сучасними технічними засобами комунікації (О. Волошенюк, В. Іванов). Деякі науковці розглядають її як комплексну науково-

освітню діяльність, що орієнтована на допомогу індивіду у створенні психологічної стійкості до маніпуляцій з боку мас-медіа та розвитку інформаційної культури (Б. Потятинник). Ще одна точка зору визначає медіаосвіту як процес всебічного розвитку особистості через використання засобів масової інформації та на їх основі з метою формування культури взаємодії із медіа, розвиток творчих і комунікативних здібностей, критичного мислення, здатності до глибокого сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінювання медіатекстів, а також навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехнологій (О. Федоров).

Ряд дослідників наголошують, що медіаосвіта передусім пов'язана з критичним осмисленням інформації. Зокрема, шведська науковиця С. фон Файлітзен акцентує увагу на тому, що медіаосвіта тісно пов'язана з розвитком критичного мислення (*critical thinking*), важливою складовою якого є здатність учнів створювати власний медіапродукт [139, с. 42.].

Аналіз підходів дослідників до розуміння ключових понять та основних термінів, закладених у Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, а також авторські наукові дослідження дозволяють трактувати медіаосвіту в початковій освіті як інтегральну частину освітнього процесу. Цей процес має трикомпонентну структуру, яка охоплює навчання про медіа, виховання і навчання через медіа, а також підготовку для роботи з медіа. Реалізація зазначеної моделі можлива завдяки співпраці між педагогами, батьками та учнями. Основною метою є формування у всіх учасників такого партнерства здатності критично, усвідомлено і відповідально ставитися до інформації.

Проблема медіаосвіти відображена в дослідженнях науковців Р. Бужикова (Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій на заняттях з іноземної мови) [140], О. Янишин (Медіаосвітні технології у навчанні документознавців) [141], Н. Духаніної (Медіаосвіта у процесі підготовки магістрів з комп'ютерних наук) [142], І. Сахневич (Медіаосвіта у підготовці фахівців технічного профілю) [143; 144], Д. Заруби (Медіаосвітні заняття як фактор розвитку творчих здібностей та критичного мислення студентів) [145, с. 233] т.ін.

У сучасній науковій думці виділяється ряд теоретичних підходів до медіаосвіти, серед яких найбільш поширеними вважаються: ідеологічна, протекціоністська або захисна, концепція медіаосвіти як сфери «споживання і задоволення» (орієнтована на медіапотреби та вподобання аудиторії), практична, естетична, семіотична, спрямована на розвиток критичного мислення, культурологічна, соціокультурна та етична. Цей набір теорій, згідно з дослідженнями О. Баришпольця [146], В. Іванова, О. Волощенко [147] та інших фахівців, характеризується різноманітним підходом до визначення мети медіаосвіти [148]. Кожен із зазначених напрямів передбачає досягнення специфічних завдань і застосування відповідних педагогічних стратегій, що забезпечують різні аспекти формування медіаграмотності та виховання свідомого споживача інформації.

В. Іванов та О. Волощенко уточнюють зміст медіаосвіти, наголошуючи на її завданнях, які включають: 1) уміння аналізувати, критично оцінювати та створювати медіатексти; 2) визначення джерел медіатекстів, а також розуміння їхніх політичних, соціальних, комерційних і культурних інтересів у відповідному контексті; 3) інтерпретацію медіатекстів і цінностей, які вони передають; 4) вибір необхідних медіа для створення та поширення власних медіатекстів, залучаючи зацікавлену аудиторію; 5) забезпечення відкритого доступу до медіа як для споживання, так і для виробництва власної медіапродукції [147].

Як слушно зазначає В. Іванов, головною метою медіаосвіти є формування медіакультури особистості в контексті важливих для неї соціальних груп, таких як малі колективи, сім'ї, освітні й робочі спільноти, місцеві громади та інші. Основними завданнями медіаосвіти є розвиток медіаімунітету, що допомагає протидіяти агресивному медіасередовищу і захищає від його шкідливих впливів; стимулювання рефлексії та критичного мислення як основи медіаграмотності; розкриття потенціалу для медіатворчості; підтримка в розвитку спеціалізованих аспектів медіакультури, включно з візуальною та музичною культурою, взаємопов'язаних із мас-медіа, а також сучасними напрямками медіаарту [147, с. 21].

На думку Г. Онкович, медіаосвіта являє собою процес формування та саморозвитку особистості за допомогою засобів масової комунікації. Науковець розглядає медіаосвіту як окрему навчальну дисципліну, а також як елемент загальної освітньої системи, який може бути інтегрований у традиційні предмети [149]. Окрім цього, дослідниця вивчила міждисциплінарні напрями розвитку сучасної медіаосвіти, серед яких професійно-орієнтований, медіапедагогічний, медіапсихологічний, медіаекологічний, медіасоціологічний. Згодом до цього переліку додалися нові аспекти, такі як медіааналітика, медіаекспертиза, медіамистецтво, медіариторика та інші.

Медіаосвіта є невід'ємною складовою освітнього процесу, що спрямована на розвиток медіакультури в суспільстві. Її мета – підготовка особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасними мас-медіа, як традиційними (друкованими виданнями, радіо, кіно, телебаченням), так і новітніми (інтернетом, комп'ютерно опосередкованим спілкуванням, мобільною телефонією). Особливий акцент робиться на врахуванні швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [138].

Соціально-педагогічна класифікація медіа охоплює поділ за кількома основними критеріями. Перший враховує засіб передачі інформації, серед яких виділяються преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі тощо. Другий критерій базується на способі сприйняття інформації: аудіо, відео, аудіовізуальна форма або знакова передача (текстові й графічні носії). Також враховується місце використання медіа: індивідуальне, групове, масове, домашнє, робоче чи навіть транспортне. Крім цього, класифікація охоплює зміст інформації та напрямок соціалізації, наприклад: ідеологічний, політичний, морально-виховний, пізнавально-навчальний, естетичний, екологічний або економічний. Значну роль відіграють функції та цілі застосування, такі як отримання інформації, навчання, спілкування, вирішення проблем, розваги чи управління соціальними процесами. Окрему увагу приділяється впливу медіа на особистість: це може бути розвиток світогляду, самопізнання, самовиховання, самонавчання,

самоствердження, самовизначення, регуляція емоційного стану або сприяння соціалізації [150].

за типом основного засобу медіа	за каналом сприйняття	за змістом інформації	за місцем використання	за функціями та цілями використання	за результатом впливу на особистість
преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі та ін.	аудіо, відео, аудіовізуальні, знакові – текстові, графічні)	ідеологічне, політичне, морально-виховне, пізнавально-навчальне, естетичне, екологічне, економічне	індивідуальне, групове, масове, домашнє, робоче, транспортне та ін.	одержання інформації, освіта, спілкування, розв'язання проблем, розвага, соціальне управління	розвиток світогляду, самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, самовизначення, регуляція стану, соціалізація

Рис. 1.4. Класифікація засобів медіа (за Г. Онкович) [150].

У Європі науковці здебільшого вживають термін «медіаосвіта», тоді як канадські та американські дослідники надають перевагу поняттю «медіаграмотність». В Україні триває процес теоретичного осмислення світового досвіду у сфері медіа, тому застосовуються як підходи до ототожнення, так і до розмежування цих понять. Вочевидь, вибір підходу залежить від наукових шкіл, на які орієнтуються місцеві дослідники.

У документах Європейської Комісії (Media Literacy Profile Europe) медіаграмотність визначається як здатність отримувати доступ до медіа, розуміти й критично аналізувати медіаконтент з урахуванням його багатогранності, а також ефективно здійснювати комунікацію в різних умовах. У Резолюції Європейського Парламенту від 16 грудня 2008 року щодо медіаграмотності у цифровому світі це поняття описується як уміння самостійно використовувати медіа, критично оцінювати їхній зміст, виділяти необхідну інформацію з потоку даних та організувати її класифікацію [151].

Поняття медіаграмотності в європейських документах тісно пов'язане з розвитком критичного мислення та активною участю в суспільному житті через засоби масової інформації. Особливу увагу постійно приділяють популяризації медіаграмотності серед усіх громадян Європи, що нині формується як основа культурного розвитку та прогресу демократичного суспільства. Дослідники в країнах пострадянського простору також активно досліджують сутність цього поняття.

Водночас важливо враховувати трактування цього терміну, подане у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. У цьому контексті медіаграмотність визначено як складову медіакультури, яка охоплює вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, виражати себе та взаємодіяти через медіазасоби. До цього також належать здатність ефективно знаходити необхідну інформацію, осмислено її сприймати, критично аналізувати дані з різних джерел, відрізняти реальність від її віртуальної симуляції, тобто усвідомлювати реальність, створену медіа. Крім того, це передбачає розуміння владних відносин, міфів і форм контролю, які ці джерела можуть нав'язувати чи підтримувати [135].

Науковці В. Іванов, О. Шкоба вважають медіаграмотність результатом медіаосвіти та зазначають, що мета медіаосвіти – досягнення медіаграмотності **[Помилка! Закладку не визначено., с. 42]**.

Медіаграмотність, як сукупність навичок і можливостей, застосовних до медійних повідомлень і знань, зокрема розглядається американськими дослідниками. Науковці С. Шейбе та Ф. Рогоу визначають її як здатність отримувати доступ до комунікації, а також аналізувати, оцінювати та створювати її у різних формах. Сучасна концепція, сформульована експертом із медіаграмотності Р. Гоббс, включає характеристики, такі як розуміння, співпраця, рефлексія та участь у суспільній діяльності. **[Помилка! Закладку не визначено., с. 59]**.

На думку О. Барішпольця, Л. Найдьонової, Г. Мироненка та інших, медіаграмотність являє собою комплекс навичок і вмінь не лише для користування технічними засобами мас-медіа чи спілкування через них. Вона також передбачає здатність розрізняти основну та другорядну інформацію, уникати надлишкових даних, повноцінно сприймати зміст, виявляти підтекст та інтерпретувати його [152, с. 37].

О. Волошенюк та В. Іванов **[Помилка! Закладку не визначено.]** підходять до медіаграмотності як до поєднання мотивів, знань, умінь і компетенцій, які сприяють ефективному добору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню та передаванню медіатекстів різних форм і жанрів. Крім того, це включає аналіз складних процесів функціонування медіа в суспільстві.

На порталі (<https://medialiteracy.org.ua/>) «Медіаосвіта і медіаграмотність» Академії української преси представлено «Дорожню карту з медіаосвіти і медіаграмотності» (2016), де пояснено ключове поняття. У ній зазначено, що медіаграмотність – це здатність як активно, так і пасивно сприймати та використовувати матеріали медіа. Це включає критичне ставлення, усвідомлене оцінювання, розуміння методів, які застосовують медіа, а також їхній вплив. Дане поняття охоплює вміння читати, аналізувати, оцінювати та вести комунікацію за допомогою різних медіаформ, таких як телебачення, преса, радіо тощо. Також побутує інше визначення: медіаграмотність розглядається як здатність розшифровувати, аналізувати, оцінювати й ефективно комунікувати в різноманітних формах.

Таким чином, медіаграмотність є комплексом компетенцій, що дають змогу людям отримувати доступ до інформації, аналізувати її, оцінювати та створювати повідомлення в різних форматах і жанрах медіа. Це сприяє особистісному самовираженню, реалізації громадянських прав і свобод, а також підтримці основоположних свобод у суспільстві [153].

Сьогодні до наукового обігу введено ширше поняття медіаінформаційної грамотності (МІГ) (media and informational literacy – МІГ), яке об'єднує традиційні концепти «медіаграмотності» та «інформаційної грамотності» в єдиний цілісний підхід. Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, МІГ охоплює комплекс компетенцій – знань, умінь і ставлень, які є важливими для сучасного життя та професійної діяльності. Цей підхід охоплює всі форми масової комунікації та інші джерела інформації, серед яких – бібліотеки, архіви, музеї та інтернет, незалежно від використовуваних технологій. Основними цілями МІГ є сприяння свободі самовираження, забезпечення рівноправного доступу до інформації та знань, а також підтримка розвитку вільної, незалежної і плюралістичної системи медіа та інформації [138].

Згідно з думкою М. Осюхіної, медіаінформаційна грамотність є універсальним поняттям, яке охоплює комплекс знань, установок, умінь і навичок. Цей набір дозволяє ефективно знаходити інформацію та знання, аналізувати й

оцінювати їх, застосовувати у практиці, створювати новий контент і поширювати його, дотримуючись законодавчих та етичних норм і поважаючи права людини [154].

Підсумовуючи дослідження теоретичних основ медіаграмотності в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі, важливо зазначити, що в міжнародному науковому середовищі це поняття здебільшого визначається як здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати інформацію в різних форматах (зокрема, Р. Кьюбі [155] та інші). Особливу увагу також слід приділити принципам медіаграмотності, які окреслив Дж. Пунгенте. До них належать: конструювання реальності; інтерпретація змісту медійних повідомлень крізь призму національних і гендерних уявлень, а також соціального й культурного досвіду отримувачів; трансляція ідеологічних настанов і певних цінностей; виконання соціальних та політичних функцій [156].

У нашому дослідженні ми розглядаємо медіаграмотність, базуючись на визначенні, закладеному в оновленій Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Відповідно до цього, медіаграмотність є складовою медіакультури, яка охоплює вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, висловлювати думки та взаємодіяти через медіазасоби. Вона передбачає здатність ефективно знаходити необхідну інформацію, свідомо сприймати та критично аналізувати дані, отримані з різних медіаджерел, визначати межі між реальним світом і його віртуальною симуляцією, а також усвідомлювати медійно сконструйовану реальність, зв'язки влади, культивовані міфи та механізми контролю [135, с. 3]. Окрім цього, ми вважаємо, що медіаграмотність слід оцінювати як результат медіаосвіти та процес формування особистості через засоби масової комунікації. Це спрямовано на розвиток культури взаємодії з медіа, творчих і комунікативних здібностей, здатності до критичного мислення, повноцінного сприйняття й аналізу медіатекстів. Важливо також відзначити значення навчання різних форм самовираження за допомогою сучасних медіатехнологій.

На нашу думку, медіаграмотність є складовою більш широкого поняття медіакомпетентності. Розвиток медіаграмотності можливий лише за умови

інтеграції медіаосвіти в систему підвищення кваліфікації педагогів, неформальну освіту та навчання протягом усього життя.

Термін медіакомпетентність близький за значенням до поняття медіаграмотності. Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, медіакомпетентність представляє собою певний рівень медіакультури. Вона дозволяє людині розуміти соціокультурні, економічні та політичні аспекти функціонування медіа, демонструє здатність особистості бути носієм і поширювачем медіакультурних цінностей, уподобань і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи сучасної медіакультури і активно брати участь у громадському житті [135, с. 4].

Розглянемо також інші інтерпретації цього поняття, які більшою мірою враховують положення, поширені у вітчизняному освітньому законодавстві, зокрема в Законі України «Про вищу освіту». У ньому компетентність розуміється «як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає спроможність особи успішно здійснювати професійну діяльність та продовжувати навчання на певному рівні вищої освіти» [157]. Крім того, слід звернути увагу на тлумачення цього поняття в європейській освітній теорії та практиці, де воно визначається як результат діяльності особистості у конкретному контексті, наприклад, у певній навчальній ситуації, і базується на чітко встановлених та затверджених стандартах [158].

Провівши детальний аналіз дефініцій та узагальнивши підходи українських і зарубіжних науковців до розуміння природи понять, пов'язаних із медіаосвітньою діяльністю, А. Єрмоленко дійшов висновку, що терміни на кшталт «медіакультура», «інформаційна культура», «медіаграмотність», «медіаосвіта», «інформаційна компетенція», «медійна компетентність» та «медіакомпетенція» нерідко використовуються як синоніми до терміна «медіакомпетентність». Спираючись на узагальнення досліджень вітчизняних і закордонних фахівців, А. Єрмоленко підкреслює, що поняття «медіакомпетентність» найбільш точно відображає сутність наявних у людини знань і навичок, які дозволяють не лише споживати, але

й критично аналізувати, оцінювати й передавати медійні тексти в різноманітних форматах, формах і жанрах. Крім того, воно включає здатність досліджувати складні процеси функціонування медіа у суспільстві [159, с. 331].

Відомий дослідник проблем медіаосвіти О. Федоров зазначає, що в межах закордонної педагогіки термін «медіакомпетентність» трактується як здатність до кваліфікованої, автономної, творчої та соціально відповідальної діяльності у відношенні до медіа [159 **Помилка! Закладку не визначено.**, с. 331].

Р. Кьюбі визначає медіакомпетентність або медіаграмотність (media competence / media literacy) як здатність використовувати, аналізувати, оцінювати й передавати повідомлення у різних формах [155, с. 13]. Для ґрунтовнішого аналізу цього поняття варто звернутися до наукових досліджень Дж. Поттера, який зробив значний внесок у розкриття структури медіакомпетентності. Він виокремлює три основні компоненти цієї структури. Перший – це досвід. Чим ширшим є наш досвід взаємодії як із медіа, так і з реальним світом, тим більше можливостей для досягнення вищого рівня медіакомпетентності. Другий компонент – активне застосування навичок у сфері медіа. Третій – дозрівання або готовність до самоосвіти, що підкреслює важливість постійного розвитку і вдосконалення [159].

Такий підхід до формування медіакомпетентності має бути врахований у процесі створення медіаосвітніх програм для молодших школярів, які мають обмежений досвід роботи з медійними засобами. Важливо зазначити, що подібний висновок стосується й інших аспектів розвитку медіаосвіти. Саме ці фактори зумовлюють виникнення труднощів у процесі формування медіаграмотності серед учнів та свідчать про можливість впровадження базового рівня медіаосвіти в початковій школі. У цьому контексті постає необхідність чіткого визначення поняття «медіаграмотність молодшого школяра». Вона передбачає ознайомленість дитини з медійними ресурсами, володіння навичками пошуку інформації та здатність, ґрунтуючись на власних ціннісно-сміслових орієнтирах, створювати й аналізувати просту медіапродукцію з виявленням елементів критичного мислення.

Українські дослідники, зокрема О. Барішполець, Л. Найдьонова та інші, наголошують на важливості визначення медіакомпетентності як сукупності

навичок сприйняття, створення та транслявання інформаційних повідомлень із застосуванням технічних і медіатехнічних засобів, беручи до уваги їхні функціональні обмеження. Ця компетентність базується на критичному мисленні й передбачає готовність до здійснення медіатизованого діалогу з іншими суб'єктами комунікації [152].

С. Іць, аналізуючи педагогічні умови формування професійної компетентності вчителя іноземної мови за допомогою інструментів медіаосвіти, вважає медіакомпетентність ключовим елементом цього феномена. Вона визначає її як здатність застосовувати отримані знання, уміння, навички та технології медіаосвіти у своїй професійній педагогічній діяльності, а також реалізовувати професійно важливі якості й досвід у сучасному медіаінформаційному середовищі [160].

І. Толмачова досліджує поняття медіакомпетентності майбутніх учителів початкових класів і описує його як інтегровану характеристику компетентностей та індивідуальних властивостей особистості, яка дозволяє ефективно використовувати медіазасоби, відповідні для початкової освіти. Крім того, вона наголошує на здатності створювати медіапродукти, необхідні для подальшої професійної діяльності [161].

А. Палієнко пропонує тлумачення іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів як інтегративної якості. Ця якість ґрунтується на професійних знаннях, навичках, уміннях і досвіді, що забезпечують готовність фахівців до адекватного сприйняття, критичного аналізу, відтворення, трансляції, структурування, інтерпретації та створення іншомовної медіаінформації у найрізноманітніших формах, видах і жанрах [162].

Медіаосвітню компетентність педагога суспільно-гуманітарного профілю досліджує М. Імерідзе, трактуючи її як багатогранний професійно-особистісний феномен, що забезпечує здатність учителя до осмислення соціокультурного, економічного та політичного контексту функціонування медіа. Ця компетентність характеризує прагнення та вміння педагога бути носієм і транслятором медіакультурних стандартів, ефективно взаємодіяти з освітнім медіапростором, а

також створювати і відтворювати нові компоненти медіакультури сучасного суспільства [163].

Водночас, В. Літостанський, В. Іванов, Т. Іванова, О. Волошенюк та інші автори програми «Медіаграмотність у запитаннях та відповідях» [164] пропонують визначення медіакомпетентності як відповідального використання можливостей соціального спілкування в суспільній практиці. Під цим розуміється здатність до аналізу, критичної оцінки та осмислення змісту медіа; володіння навичками використання медіа в освітній діяльності та дозвіллі; участь у процесі створення особистісного контенту для мас-медіа; а також вміння самопрезентації і комунікації з іншими учасниками медіаплатформ. Особливий акцент зроблено на критичному осмисленні власної медіаактивності за необхідності. Таке трактування ґрунтується на прийнятому в Україні підході до розуміння категорії компетентності як ключового компоненту професійного розвитку.

Деякі зарубіжні дослідники, зокрема R. Kubey [155], вбачають медіаграмотність як сукупність навичок та компетенцій, необхідних для активної і усвідомленої участі в житті сучасного медіасуспільства. Цей підхід лежить в основі документів голландської організації Mediawijzer.net ([www.mediawijzer.net](http://www.mediawijzer.net), [www.mediawijshheid.nl](http://www.mediawijshheid.nl)), яка з 2008 року співпрацює з Європейською комісією над створенням рамок медіаграмотності. Науковці визначають десять ключових компетенцій, що виступають орієнтирами для функціонування у реаліях сучасного медіасуспільства. Ці компетенції регулярно переглядаються та оновлюються через швидкий розвиток медіаіндустрії [165].

На нашу думку, між поняттями медіакомпетентності та медіаграмотності простежується підпорядкованість останнього першому. Якщо розглядати компетентність як набуту в процесі навчання здатність особистості, що охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть бути реалізовані на практиці, то грамотність є її складовою. Водночас компетентність виступає основою культури, спрямованої на освоєння та використання особистістю культурних надбань, що визначає підпорядкованість медіакомпетентності медіакультурі. Ця позиція відображена в Концепції впровадження медіаосвіти в

Україні, де зазначено, що медіакомпетентність виступає певним рівнем медіакультури.

Таким чином, медіакомпетентність містить у собі медіаграмотність, є частиною медіакультури та формується завдяки засобам медіаосвіти. Деякі науковці [166, с. 42] вважають медіаграмотність одним із структурних елементів медіакультури нарівні з медіаобізнаністю та медіаосвіченістю.

#### **1.4. Стан формування монологічної компетентності в сучасній педагогічній практиці початкової школи**

Експериментальною роботою було охоплено загальноосвітні школи міст: Івано-Франківської та Закарпатської областей. Всього в експерименті взяло участь 110 учителів та 400 учнів (200 учасників експериментальних та 200 учасників контрольних груп).

Експериментальна робота проводилася у декілька етапів. Перший етап охоплював пошуково-розвідувальний та констатувальний етапи експерименту.

На пошуково-розвідувальному етапі передбачалося з'ясування стану формування у молодших школярів діалогічного мовлення засобами медіаосвіти, а саме аналіз чинних нормативних документів:

- аналізу Державного стандарту початкової освіти, навчальної програми для початкової школи 1-4 класи та типових освітніх програм нової української школи 1-2 класів;

- аналіз підручників задля виявлення у них вправ, спрямованих на формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти;

- анкетування учителів початкової школи з метою з'ясування рівня їхньої підготовки до роботи з учнями щодо формування монологічного мовлення засобами медіаосвіти.

Наступним завданням пошуково-розвідувального етапу передбачалось проаналізувати Держстандарт початкової загальної освіти та програми для початкової школи. Аналізуючи їх, ми брали до уваги дві навчальні програми, а саме:

– навчальну програму для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1-4 класи;

– типові освітні програми нової української школи 1-2 класи.

Схарактеризуємо насамперед Державний стандарт початкової освіти та навчальну програму для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1-4 класи [100].

Державний стандарт початкової освіти визначає організацію освітнього процесу, що ґрунтується на діяльнісному підході та реалізується через інтегровано-предметну основу з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи). Цей документ окреслює ключові компетентності, якими мають оволодіти учні початкової школи, серед яких особливе місце посідає вміння конструювати монологічні висловлювання та взаємодіяти з медіапростором. Важливим аспектом є те, що стандарт передбачає формування в учнів здатності критично оцінювати інформацію з різних джерел та використовувати її для створення власних текстів різних типів.

Відповідно до вимог Державного стандарту структура змісту початкової освіти охоплює дев'ять освітніх галузей: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформативну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мистецьку, фізкультурну. Формування монологічної компетентності відбувається насамперед через мовно-літературну освітню галузь, проте медіаосвітній компонент інтегрується в усі освітні галузі, що забезпечує комплексний підхід до формування медіаграмотності молодших школярів. Особливу увагу приділено роботі з різними видами медіатекстів, що дозволяє учням не лише сприймати готову інформацію, але й створювати власний медіаконтент.

Метою мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти визначено «формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей». В контексті формування монологічної компетентності засобами медіаосвіти ця мета реалізується через систему завдань, спрямованих на розвиток умінь створювати власні усні та письмові висловлювання, аналізувати та інтерпретувати медіатексти, критично оцінювати інформацію з різних джерел.

У межах мовно-літературної освітньої галузі для молодших школярів визначено широкий спектр умінь, якими вони мають оволодіти до кінця навчання в початковій школі. Зокрема, це здатність взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та медіатекстах; здатність висловлювати власні думки, почуття та ставлення в різних формах монологічного мовлення; вміння створювати медіатексти за допомогою різних засобів. Особлива увага приділяється розвитку критичного мислення та медіаграмотності, що є необхідними навичками в сучасному інформаційному суспільстві.

Основні вимоги Державного стандарту початкової освіти втілюються в типових освітніх програмах. Розглянемо особливості формування монологічної компетентності засобами медіаосвіти в основних освітніх програмах (укладач О. Савченко та укладач Р. Шиян) [167; 168].

Освітня програма, розроблена під керівництвом О. Савченко [167], спрямована на формування ключових компетентностей навчання учнів початкової школи. Метою мовно-літературної освітньої галузі є «формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву;

розвиток мовленнєво-творчих здібностей». У змісті програми передбачено вивчення української мови як окремого навчального предмета або інтегровано з читанням. Очікувані результати щодо мовної освіти подано за змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» спрямована на формування і розвиток монологічного мовлення учнів. В межах цієї лінії передбачено роботу над усними переказами текстів, побудовою власних висловлювань, складанням розповідей, описів, міркувань. Програмою передбачено поступове ускладнення видів роботи: від простих переказів у 1-2 класах до створення власних аргументованих висловлювань у 3-4 класах. Особлива увага приділяється розвитку вмінь будувати власні усні висловлювання відповідно до мети та ситуації спілкування.

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» визначає зміст роботи з формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду. Програма передбачає ознайомлення учнів з різними видами медіапродуктів, формування умінь визначати мету та цільову аудиторію простих медіатекстів, виявляти очевидні ідеї у простих медіатекстах, висловлювати власні думки щодо медіатекстів. Значна увага приділяється формуванню умінь створювати прості медіапродукти з допомогою вчителя та самостійно.

Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Шияна [168], має певні особливості у структуруванні змісту початкової освіти. Програма представлена інтегрованими курсами, що визначені навчальним планом. Запропонована інтеграція забезпечує умови для формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно та визначати практичне застосування вивченого.

Мовно-літературна освітня галузь в програмі Р. Шияна реалізується через навчальні предмети «Українська мова», «Іноземна мова» та інтегрований курс «Я досліджую світ». Вивчення української мови в 1-4-х класах передбачає часовий розподіл програмового матеріалу між предметом «Українська мова» та

інтегрованим курсом «Я досліджую світ», відповідно до якого 5 годин на тиждень використовується на вивчення української мови як окремого предмета, 2 години на тиждень включені до інтегрованого курсу.

Очікувані результати щодо формування монологічної компетентності та медіаграмотності окреслено в таких змістових лініях: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо». Кожна з цих змістових ліній передбачає роботу над розвитком монологічного мовлення учнів у різних контекстах та з використанням різноманітних медіазасобів.

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» в програмі Р. Шияна має потужний потенціал для формування монологічної компетентності. Вона передбачає роботу з різними видами медіатекстів (друкованими, електронними, аудіовізуальними), формування умінь визначати мету простих медіаповідомлень, аналізувати та інтерпретувати їх зміст, створювати власні прості медіапродукти. Програма приділяє значну увагу розвитку критичного мислення учнів через роботу з медіатекстами різних видів.

Студіювання Державного стандарту початкової освіти й типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти (укладач О. Савченко та укладач Р. Шиян) дозволяє зробити висновок про достатній потенціал Нової української школи для формування монологічної компетентності засобами медіаосвіти. Обидві програми передбачають системну роботу з розвитку монологічного мовлення та формування медіаграмотності учнів, пропонують різноманітні види роботи з медіатекстами та створення власних медіапродуктів.

Навчальна програма І. Іванової та А. Кожанової «Я у медіапросторі», розроблена для навчання дітей молодшого шкільного віку, розрахована на три роки (рекомендовано для впровадження з 2-го класу) [169]. Як зазначають автори, програму складено з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог та відповідно до вікових розумово-психологічних особливостей учнів початкових класів.

Для експерименту було обрано учнів других класів, оскільки в цьому віці діти вже мають достатній словниковий запас та базові навички роботи з текстами, що

дозволяє ефективно формувати монологічну компетентність засобами медіаосвіти. Відповідно до програмних вимог другокласники повинні вміти будувати короткі зв'язні висловлювання, створювати прості медіапродукти з допомогою вчителя, висловлювати свої думки та враження від простих медіатекстів.

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

Аналіз підручників був здійснений за різними групами авторів відповідно до типових освітніх програм, розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна.

Підручники за програмою О. Савченко: «Українська мова та читання» (авт. М. Вашуленко, С. Дубовик (1 частина), О. Вашуленко (2 частина)); «Українська мова та читання» (авт. К. Пономарьова (Частина 1), О. Савченко (2 частина)); «Українська мова та читання» (авт. Н. Кравцова, В. Романова, А. Савчук); «Українська мова та читання» (авт. Л. Варзацька, Т. Трохименко (1 частина), В. Чипурко (2 частина)); «Українська мова та читання» (авт. М. Захарійчук (Частина 1), Н. Богданець-Білокаленко (Частина 2)).

Підручники за програмою Р. Шияна: «Українська мова та читання» (авт. Г. Остапенко); «Українська мова та читання» (авт. Г. Сапун, О. Придаток); «Українська мова та читання» (авт. В. Наумчук, М. Наумчук, Н. Коник); «Українська мова та читання» (авт. О. Іщенко, С. Логачевська).

Грунтовний аналіз підручників за програмою О. Савченко виявив різноманітні підходи до формування монологічної компетентності засобами медіаосвіти. У підручнику О. Вашуленка [170] та співавторів представлено комплексну систему роботи через спеціальні рубрики «Хвилинка спілкування» та «Уроки розвитку зв'язного мовлення». У першій частині підручника особлива увага приділяється роботі з текстом та його складовими, при цьому автори пропонують систему завдань для розвитку монологічного мовлення: створення текстів-описів («Опиши свою улюблену іграшку. Використовуй слова: гарна, яскрава, цікава,

весела»), складання розповідей за серією малюнків («Розглянь малюнки і склади розповідь про пригоди котика»), побудова власних висловлювань на основі прочитаного («Прочитай текст про осінь і склади свою розповідь про цю пору року»). Медіаосвітній компонент реалізується через роботу з різними джерелами інформації: створення листівок («Створи вітальну листівку до Дня матері»), роботу з коміксами («Розглянь комікс і склади за ним історію»), створення афіш та оголошень («Уяви, що у вашій школі відбудеться свято осені. Створи афішу про цю подію»). Друга частина підручника поглиблює роботу з медіатекстами через створення власних медіапродуктів, аналіз реклами, роботу з QR-кодами, які відкривають доступ до додаткових аудіо- та відеоматеріалів.

У підручнику О. Савченко (2 частина) [171] представлено системний підхід до формування монологічної компетентності та медіаграмотності через спеціально розроблену систему рубрик та завдань. Основною особливістю підручника є наявність рубрики «Медіавіконце», де учням пропонується широкий спектр завдань для роботи з різними видами медіа: створення власних медіапродуктів («Створи рекламу своєї улюбленої книжки. Намалюй її або зроби у вигляді коміксу», «Підготуй повідомлення про цікаву подію у твоєму житті та презентуй його у класі»), аналіз медіатекстів («Розглянь рекламний плакат. Визнач його тему та мету. На кого розрахована ця реклама?», «Порівняй два оголошення. Яке з них є більш інформативним? Чому?»). Для розвитку монологічного мовлення автор пропонує різноманітні творчі завдання: складання розповідей за власними спостереженнями («Склади розповідь про свій вихідний день. Використовуй слова: спочатку, потім, після цього, наприкінці»), створення описів природи, тварин, предметів («Опиши свою кімнату так, щоб слухачі могли її уявити», «Склади опис улюбленої тварини за планом»), висловлення власної думки щодо прочитаного («Прочитай текст про дружбу. Які якості повинен мати справжній друг? Обґрунтуй свою думку»). Особливу увагу приділено формуванню критичного мислення через завдання на аналіз та оцінку інформації з різних джерел, створення власних медіатекстів різних типів та форматів.

Підручник Н. Кравцової [172] та співавторів зосереджує увагу на формуванні мовних умінь та збагаченні словникового запасу учнів через інтеграцію різних видів роботи з текстом та медіа. Автори пропонують систему роботи з розвитку монологічного мовлення через різноманітні види завдань: складання розповідей за серією малюнків («Розглянь малюнки і склади розповідь про те, як діти готувалися до Нового року», «За малюнками склади розповідь про відпочинок дітей на природі»), створення описів природи, тварин, предметів («Опиши свою улюблену пору року. Використовуй слова з довідки», «Склади опис метелика за поданим планом»), побудову власних висловлювань різних типів («Склади текст-міркування про користь читання», «Напиши поради першокласнику, як треба поводитися в школі»). Медіаосвітній компонент реалізується через спеціальні розділи «Досліджуємо медіа», де представлено завдання на створення простих медіапродуктів: листівок («Створи вітальну листівку до дня народження друга»), оголошень («Склади оголошення про загублену річ»), афіш («Створи афішу до шкільного свята»). Особливістю підручника є включення завдань на роботу з різними джерелами інформації: енциклопедіями («Знайди в енциклопедії інформацію про улюблену тварину і підготуй розповідь про неї»), словниками («Користуючись словником, поясни значення виділених слів»), інтернет-ресурсами («Знайди в інтернеті цікаві факти про космос і підготуй повідомлення для однокласників»).

У підручнику Л. Варзацької та співавторів представлено комплексний підхід до формування монологічної компетентності з активним використанням медіазасобів. У першій частині підручника, розробленій Л. Варзацькою і Т. Трохименко [173], основна увага приділяється формуванню базових мовних знань та розвитку монологічного мовлення через різноманітні творчі завдання. Авторами запропоновано систему роботи з текстами різних типів: створення описових текстів («Уяви, що разом із автором вірша ти йдеш осіннім лісом. Опиши свої враження, використовуючи образні слова з тексту», «Розглянь картину осіннього лісу і опиши її так, щоб читачі змогли уявити цю красу»), складання розповідей з власного досвіду («Розкажи про свою найцікавішу пригоду на літніх канікулах», «Склади

розповідь про те, як ти допомагаєш батькам»), створення текстів-міркувань («Поміркуй і розкажи, чому потрібно берегти природу», «Чому потрібно бути чемним? Обґрунтуй свою думку»). У другій частині, розробленій В. Чипурко, акцент зроблено на розвитку мовленнєвих компетенцій через роботу з різножанровими текстами та творчими завданнями. Особливу увагу приділено створенню словесних портретів («Змалюй словами портрет осені, використовуючи порівняння», «Опиши словами свого улюбленого казкового героя»), складанню розповідей за опорними словами («Склади розповідь про зимові розваги, використовуючи подані слова: сніжинки, санчата, весело, радісно»), творчому продовженню віршів-безконечників. Медіаосвітній компонент в обох частинах реалізується через використання QR-кодів, які дають доступ до додаткових навчальних матеріалів, роботу з аудіоматеріалами (слухання та аналіз пісень, скоромовок), створення власних медіапродуктів («Створи рекламний плакат про здоровий спосіб життя», «Підготуй презентацію про свою улюблену книжку»).

У підручнику М. Захарійчук [174] та Н. Богданець-Білокаленко [175] представлено системний підхід до формування монологічної компетентності та медіаграмотності учнів. Перша частина підручника, розроблена М. Захарійчук, зосереджує увагу на формуванні базових мовних знань та пропонує широку систему завдань для розвитку монологічного мовлення. Автор пропонує різноманітні види роботи з текстами: створення усних висловлювань за малюнками («Розглянь малюнки осіннього парку. Склади за ними зв'язну розповідь, використовуючи слова з довідки: золотаве листя, барвисті дерева, прохолодний вітер», «Розглянь серію малюнків і склади розповідь про пригоди кошеняти»), побудову письмових текстів різних типів («Напиши текст-опис про свого домашнього улюбленця. Використовуй прикметники для точного опису його зовнішності», «Склади текст-міркування про користь ранкової зарядки»), створення розповідей з власного досвіду («Розкажи про найцікавішу подію цього тижня», «Опиши свій шлях до школи»). У другій частині, укладеній Н. Богданець-Білокаленко, акцент зроблено на розвитку мовленнєвих компетенцій через роботу з різножанровими текстами та творчими завданнями. Особливу увагу приділено

створенню розповідей про країну («Підготуй розповідь про визначні місця твого міста/села», «Склади текст-розповідь про традиції твоєї родини»), опису природи («Склади опис осіннього дня, використовуючи епітети та порівняння», «Опиши зимовий пейзаж за вікном»), розповідям про шкільне життя («Напиши розповідь про цікавий урок», «Склади текст про свій клас»). Медіаосвітній компонент в обох частинах реалізується через спеціальні рубрики «Ідеї для письменників», де пропонуються творчі завдання для розвитку писемного мовлення, та «Досліджуємо текст: висловлюємо думку», яка містить завдання на критичний аналіз прочитаного. Учням пропонується робота з різними видами медіа: створення листівок («Створи вітальну листівку до свята», «Підготуй листівку-запрошення на день народження»), робота з коміксами («Розглянь комікс і склади за ним історію», «Створи власний комікс про пригоди казкового героя»), створення плакатів («Намалюй плакат про збереження природи», «Створи плакат про правила поведінки в бібліотеці»).

Підручники за програмою Р. Шияна демонструють інтегрований підхід до формування монологічної компетентності засобами медіаосвіти. Розгорнутий аналіз розпочнемо з підручника Г. Остапенко [176], який вирізняється оригінальною концепцією навчання через систему персонажів-помічників. Кожен з них виконує свою роль у формуванні мовленнєвої компетентності: Читася допомагає в роботі з текстами, Мовознай знайомить з мовними явищами, Медіаша супроводжує роботу з різними видами медіа, Чистомовик відповідає за правильність мовлення, Дружньословик вчить культури спілкування, Пишеня допомагає у створенні власних текстів, а Режисерка розвиває творчі здібності. Для розвитку монологічного мовлення в підручнику пропонуються різноманітні види роботи: складання описів на основі спостережень («Опиши осінній день, використовуючи слова з хмаринки», «Створи опис улюбленої іграшки за поданим планом»), створення казкових пояснень природних явищ («Придумай казкове пояснення, чому листя змінює колір восени», «Склади казку про те, чому йде дощ»), підготовка власних текстів-розповідей («Склади розповідь про свій вихідний день, використовуючи часові слова: спочатку, потім, після цього,

наприкінці», «Підготуй розповідь про цікаву подію з шкільного життя»). Медіаосвітній компонент реалізується через потужну систему роботи з різними видами медіа: використання QR-кодів для доступу до аудіо- та відеоматеріалів ([svitdovkola.org/um2/media14](http://svitdovkola.org/um2/media14)), перегляд та обговорення мультфільмів («Перегляньте мультфільм за QR-кодом. Складіть розповідь про головного героя», «Порівняйте мультфільм з прочитаним текстом»), роботу з коміксами («Створіть комікс про пригоди персонажа», «Перетворіть текст казки на комікс»), створення власних медіапродуктів (плакати-стінівки, електронні листи). Особливу увагу приділено інтерактивним формам роботи через рубрику «Ігротека», де запропоновано різноманітні мовленнєві ігри та творчі завдання, а також рубрику «Глумачок» для роботи з новими словами та збагачення словникового запасу учнів.

У підручнику Г. Сапун і О. Придаток [177] представлено текстоцентричний підхід до формування монологічної компетентності. Автори пропонують систему роботи, в основі якої лежить текст як основна одиниця навчання. Розумінню прочитаного сприяє ґрунтовна словникова робота та система завдань для розвитку критичного мислення. Для формування монологічного мовлення пропонуються різноманітні вправи, які спонукають учнів до висловлювань: «Поясни свою відповідь, використовуючи приклади з тексту», «Поміркуй, про що йтиметься у текстах із такими назвами: «Чому ліс восени різнокольоровий?», «Як готуються до зими тварини?»», «Яка із запропонованих кінцівок найбільше відповідає цьому тексту? Чому?». Значна увага приділяється розвитку виразності мовлення через систему спеціальних завдань: «Визнач, який настрій у тебе викликало це оповідання? (радість, захоплення, здивування, сум)», «Прочитай вірш вголос. Визнач, з якою інтонацією потрібно його читати». Медіаосвітній компонент реалізується через роботу з візуальними матеріалами («Розглянь фотографії осіннього міста. Склади за ними розповідь, використовуючи слова з довідки», «Створи фотоколаж «Мої улюблені книжки» і підготуй розповідь про них»), роботу з медіатекстами («Порівняй два оголошення про загублену тварину. Яке з них містить більше корисної інформації?», «Створи власне оголошення про шкільний

ярмарок»), створення власних медіапродуктів («Підготуй презентацію про свою родину», «Створи рекламу улюбленої іграшки»).

Підручник В. Наумчука, М. Наумчука та Н. Коник [178] представляє традиційний підхід до формування мовленнєвої компетентності з елементами медіаосвіти. У ньому представлено різноманітні розділи для розвитку монологічного мовлення, зокрема такі як «Складаємо тексти», «Вчимося розповідати», «Описуємо побачене». Автори пропонують систему завдань на створення власних текстів («Склади розповідь про свою родину за планом», «Опиши свого улюбленого казкового героя»), роботу з переказами («Прочитай текст. Склади план і перекажи за ним», «Послухай текст і підготуй стислий переказ»), створення описів («Розглянь малюнок осіннього парку. Опиши його так, щоб слухачі могли уявити цю картину», «Опиши свою кімнату, використовуючи слова з довідки»). У підручнику наявні завдання на розвиток писемного мовлення: «Напиши лист другу про свої канікули», «Склади і запиши текст про улюблену пору року», «Напиши поради молодшому братику/сестричці, як треба поводитися в громадських місцях». Проте медіаосвітній компонент представлений обмежено, переважно через роботу з ілюстративним матеріалом та створення простих медіапродуктів (листівок, оголошень).

У підручнику О. Іщенко та С. Логачевської [179] основна увага зосереджена на формуванні базових мовних знань та розвитку монологічного мовлення через традиційні форми роботи. Зміст підручника більше орієнтований на засвоєння правил, визначень, мовних понять, проте містить систему завдань для розвитку монологічного мовлення. Авторами запропоновано різноманітні вправи на створення власних висловлювань: «Уяви, що ти не був у школі через хворобу. Склади розповідь про свій стан», «Напиши текст про те, як ти провів вихідні, використовуючи слова: спочатку, потім, після цього, насамкінець», «Склади розповідь про свою улюблену гру за поданим початком», «Опиши свого домашнього улюбленця за планом: як виглядає, який має характер, що любить робити». Для розвитку монологічного мовлення пропонуються завдання: «Склади текст-міркування про користь ранкової зарядки», «Опиши свою дорогу до школи,

використовуючи слова з довідки», «Придумай продовження казки за поданим початком». Медіаосвітній компонент представлений переважно через роботу з ілюстративним матеріалом та створення простих медіапродуктів: «Створи листівку-привітання до свята», «Намалюй плакат про правила поведінки в бібліотеці», «Розглянь малюнки і склади за ними розповідь».

Здійснений аналіз підручників для других класів засвідчує системний підхід до формування монологічної компетентності засобами медіаосвіти, хоча рівень представлення медіаосвітнього компонента в різних підручниках суттєво відрізняється. Найбільш комплексно ця робота представлена в підручниках Г. Остапенко, Л. Варзацької та М. Захарійчук, де запропоновано інтегрований підхід до розвитку мовленнєвих умінь та медіаграмотності учнів через використання сучасних освітніх технологій, різноманітних творчих завдань та роботу з різними видами медіа. Ці підручники вирізняються наявністю спеціальних рубрик для роботи з медіатекстами, системою QR-кодів для доступу до додаткових навчальних матеріалів, різноманітними завданнями на створення власних медіапродуктів.

Варто відзначити, що в деяких підручниках (В. Наумчука, М. Наумчука, Н. Коник та О. Іщенко, С. Логачевської) медіаосвітній компонент представлений обмежено, переважають традиційні форми роботи з текстом. Ці підручники потребують доповнення додатковими завданнями на розвиток критичного мислення при роботі з медіатекстами та формування умінь створювати власні медіапродукти різних видів.

Загалом аналіз підручників показав, що вони забезпечують достатні можливості для формування монологічної компетентності учнів других класів, проте потребують систематичного доповнення завданнями медіаосвітнього спрямування відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства.

На основі детального аналізу підручника «Українська мова та читання» для 2 класу, де перша частина створена авторами Л. Варзацькою і Т. Трохименко [173], а друга – В. Чипурко [180], можна констатувати його ефективність у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти. У першій частині підручника автори зосереджують увагу на формуванні базових мовних знань та пропонують

систему завдань для розвитку монологічного мовлення через різні види роботи: створення усних висловлювань (наприклад, «Уяви, що разом із автором вірша ти йдеш осіннім лісом»), складання і запис речень, роботу з описом природи. У другій частині, розробленій В. Чипурко, акцент зроблено на розвитку мовленнєвих компетенцій через роботу з різножанровими текстами та творчими завданнями: створення словесних портретів («Змалюй словами портрет осені»), складання розповідей за опорними словами, творче продовження віршів-безконечників. Медіаосвітній компонент в обох частинах реалізується через використання QR-кодів, аудіоматеріалів (пісні, скороговки), роботу з візуальними матеріалами, хоча у другій частині він представлений більш широко. Особливістю підручника є послідовний перехід від формування мовних знань до їх творчого застосування у мовленнєвій діяльності, проте обидві частини потребують розширення завдань на створення власних медіапродуктів та збільшення інтерактивних форм роботи.

Наступним етапом пошуково-розвідувального етапу експерименту було анкетування учителів, мета якого – з'ясувати рівень їхньої підготовки до роботи над формуванням монологічного мовлення засобами медіаосвіти в початковій школі.

В опитуванні взяло участь 120 учителів Івано-Франківської та Закарпатської областей. Педагогам було запропоновано відповісти на запитання анкети (додаток Б).

Проаналізуємо одержані результати. На перше запитання: «Як ви розумієте поняття «монологічне мовлення»?» – були отримані такі відповіді: «мовлення однієї особи, виклад думок однією особою» (45%); «розуміння зв'язного тексту, уміння висловлювати свої думки, складати тексти-розповіді, описи та міркування» (34%); «вільне висловлювання, що забезпечує спілкування з іншими людьми» (21%). Загалом ми відзначили, що вчителі були знайомі з поняттям «монологічне мовлення», однак не змогли запропонувати його чіткого чи повного визначення.

На запитання «Що таке медіаосвіта?» були одержані такі відповіді: «напрям у педагогіці, який сприяє масовій комунікації, ознайомлення з системою мас-медіа, медіатекстами» – 23%; «підготовка учня до взаємодії із сучасними новітніми технічними засобами» – 25%; 15% «діяльність пов'язана з використанням

комп'ютера», 13,3% додали «здатність використовувати інші технічні засоби (телевізор, смартфон, планшет тощо)».

Відповідаючи на третє запитання анкети «Що Ви вкладаєте у зміст поняття медіаграмотність?», вчителі зазначили: «медіаобізнаність та медіаосвіченість учнів» – 38%; «навчання навичок аналізу та оцінки медіа, здатність до медіаторчості» – 29%; «це здобуті навички роботи з медіа» – 27%; та 6% – «важко відповісти».

Даючи відповідь на запитання анкети «На яких уроках, на Ваш погляд, учні найефективніше застосовують медіазасоби?», учителі початкової школи зазначили: «на уроках літературного читання» – 34%; «на уроках української мови» – 32%; «на уроках сходинки до інформатики» – 24%; «на усіх уроках» – 7%.

Результати відповідей на запитання «Чи використовуєте Ви медіаосвіту з метою розвитку монологічного мовлення учнів?» засвідчили таке: 48% респондентів відзначили «так, адже використання медіаосвіти позитивно впливає на формування монологічного мовлення молодших школярів»; «інколи, при умові, якщо це відповідає темі і меті уроку» – 44%; «ні, оскільки не вистачає часу» – 8%.

На запитання «Як часто Ви плануєте роботу щодо використання медіазасобів у формуванні монологічної компетентності учнів?» відповідь учителів початкових класів була такою: 12% учителів відповіли що часто використовують медіазасоби у формуванні монологічного мовлення, 32% педагогів тільки інколи проводять таку роботу, 56% учителів не звертається до медіаосвітніх технологій з цією метою.

Відповіді на сьоме запитання анкети «Які медіаосвітні технології Ви використовуєте з метою розвитку монологічного мовлення?» була такою: 28% використовують «аудіовізуальні», «телевізійні», «комп'ютерні та інтернет-технології»; 25% застосовують «друковані», «мультимедіа»; 47% респондентів дали заперечну відповідь або утрималися від відповіді, очевидно, не усвідомлюючи важливості використання медіаосвітніх технологій у формуванні монологічної компетентності учнів початкової школи.

Одним із блоків проведеного опитування було визначення рівня рівні сформованості готовності вчителів до використання засобів медіаосвіти в

освітньому процесі початкової школи, Так, за шкалою оцінювання (від 1 до 10) майже 60% вчителів оцінили свій особистий рівень медіаграмотності на 6 балів. 39,5 % оцінили свій рівень від 7 до 10 балів. Проте незначний відсоток респондентів (1,5%) не вважають себе медіаграмотними вчителями (1 бал), а 8% опитаних поставили собі 2, 3 і 4 бали, оцінивши свій рівень медіаграмотності як низький. Що дало підстави для висновку про невідповідність вчителів до повноцінного використання засобів медіаосвіти.

Таблиця 1.5.

Таблиця результатів рівня готовності вчителів до використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі початкової школи

Високий рівень (7-10 б.)	Достатній Рівень (7-10 б.)	Середній рівень (7-10 б.)	Низький Рівень (7-10 б.)
39,5%	60%	8%	1,5%

Грунтуючись на цих даних, можна зробити висновок про те, що більшість вчителів (60%) мають достатній та (39,5%) високий рівень сформованої готовності до використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі початкової школи.

Одержані результати пошуково-розвідувального експерименту спонукали нас до пошуку шляхів ефективного формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

Підсумовуючи розділ, констатуємо, що у розділі представлено характеристику психологічних та лінгвістичних особливостей розвитку монологічного мовлення учнів молодшого шкільного віку, проаналізовано й уточнено зміст базових понять дослідження.

Під монологічним мовленням розуміємо усну форму мовлення в основі якої лежать і самостійний мотив, і самостійний задум, що мають бути досить стійкими, становлять єдину замкнену структуру.

Монологічне мовлення, як спосіб висловлення думок однією особою, характеризується необхідністю забезпечення розгорнутості, цілісності, ясності та

логічного зв'язку між окремими частинами висловлювання. Воно вимагає від мовця здатності фокусувати увагу на ключових аспектах, уникати надмірного заглиблення у деталі, водночас зберігаючи емоційну виразність, жвавість і образність мовлення.

До монологічних висловлювань відносять мовленнєві одиниці понадфазового рівня: опис (повідомлення про факти дійсності, що існують одночасно); розповідь (повідомлення про факти, які відбуваються в певній послідовності); міркування (повідомлення про факти дійсності, що існують у причинно-наслідкових зв'язках).

Компетентність – це інтегрована здатність, що характеризує готовність особистості використовувати сукупність знань, умінь, навичок, в мовленнєво-комунікативній діяльності та формується в результаті засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєва, комунікативна, монологічна).

Монологічна компетентність – це здатність учнів реалізовувати усномовленнєву комунікацію у монологічній формі в конкретних ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання, що передбачає сформованість мовленнєвої комунікативної і монологічної компетенцій в конкретних ситуаціях.

Монологічна компетенція передбачає сформованість монологічних умінь, що забезпечують уміння учня адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях, застосовувати при цьому як мовні, так і інтонаційні засоби виразності.

Формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти» розглядаємо як процес набуття та закріплення необхідних знань, умінь і навичок монологічного мовлення учнями початкової школи, на основі використання медіазасобів як інструментів для поєднання навчального матеріалу із зоровим (слуховим) їх сприйняттям. Медіазасоби мають потужний освітній потенціал для оптимізації процесу навчання монологічного мовлення учнів початкових класів.

Медіаосвіта – це частина освітнього процесу початкової школи, спрямованого на формування в учнів медіаграмотності, підготовки дитини до

безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, включаючи як традиційні, так і новітні медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою медіаосвіти є формування в учнів конкретних знань, вмінь і навичок, що дають змогу свідомо й активно відбирати інформацію зі ЗМІ, оцінювати її якість, розвивати критичне мислення й комунікативні здібності, самовиражатися за допомогою медіа, а також використання медійних засобів як інструментів для навчання монологічному мовленню.

Медіакомпетентність - це здатність учня орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти і оперувати інформацією, правил цифрової медіакомунікації, користуватися найновішими медіа-засобами, різноманітною довідковою літературою тощо. Аналіз медіатехнологій засвідчив, що їх використання в навчанні сприяє активного залучення учнів в навчальний процес і управління ним. активного залучення учнів в навчальний процес і управління ним.

Анкетування вчителів засвідчило, що більшість педагогів усвідомлюють важливість формування монологічної компетентності молодшого школяра, визначають значний потенціал у цьому процесі саме медіаосвіту. Однак більшість з них, немає повного уявлення про особливості та можливості використання різних медіазасобів, не використовує медіаосвіту з метою формування монологічної компетентності учнів.

## **РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ**

### **2.1. Критеріальний підхід до формування монологічної компетентності молодшого школяра засобами медіаосвіти**

Експериментальною роботою було охоплено школи Івано Франківської та Закарпатської областей. Усього в експерименті взяло участь 400 учнів других класів закладів загальної середньої освіти. Розроблення критеріальної бази виявлення сформованості монологічної компетентності молодшого школяра засобами медіаосвіти вимагало звернення до понять «критерії» і «показники».

З'ясуємо передусім поняття «критерій». Поняття «критерій» у словникових джерелах визначається як: «підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось; мірило достовірності, вірогідності людських знань, їх відповідності реальній дійсності, встановлення значення параметрів та характеристик» [181, с. 588]; мірило оцінювання визнаних параметрів, які описуються певними показниками; мірило для конкретизації, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [182] тощо.

Критерій, за визначенням О. Семенова, розглядається як характеристика, що дозволяє оцінити рівень сформованості окремих компонентів творчо орієнтованої особистості. Показник же виступає складовою частиною критерію, яка відображає ключові риси та особливості творчо спрямованої особистості дитини [183].

Натомість С. Іванова зазначає, що критерії також повинні відображати рух вимірювальної якості у просторі й часі та встановлюватися через показники, за глибиною прояву яких можна зробити висновок про рівень сформованості певного критерію [184, с. 153].

Нам імпонує твердження науковців (А. Богуш, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк), які розглядають феномен «показник» як ознаки, що сприяють

виокремленню й оцінюванню найбільш вагомих змістових аспектів досліджуваного конструкту.

Отже, загальним визначенням критерію є «мірило оцінювання» результату діяльності, зміст якого проявляється завдяки певним маркерам (показникам).

Критерії формування монологічної компетентності молодшого школяра засобами медіаосвіти розуміємо як ознаки розвиненості монологічного мовлення учнів початкової школи: здатність складати монолог за планом, з опорою на медіаматеріали; використовувати засоби міжфразового зв'язку, що сприяли забезпеченню загального композиційного ілюстрування певного типу мовлення; самостійно використовувати різні типи монологічних висловлювань в усному мовленні із використанням медіапродуктів; будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами.

У рамках дослідження варто наголосити, що критерії та показники мають тісний взаємозв'язок. Науково обґрунтований вибір критерію значною мірою визначає правильність підбору системи показників, а якість самого показника залежить від того, наскільки він об'єктивно та всебічно відображає конкретний критерій.

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

Загалом було визначено такі критерії: *структурно-композиційний* із показниками: уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування); уміння будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи; уміння створювати прості медіапродукти; *комунікативно-продуктивний* із показниками: уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів; уміння будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали; уміння використовувати виражальні засоби мовлення; *комунікативно-креативний* із показниками: уміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами; уміння створювати

власні медіатексти за змістом коміксів; уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники сформованості монологічної компетентності  
молодших школярів засобами медіаосвіти

№ п/п	Критерії	Показники
1	Структурно-композиційний	- уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування); - уміння будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи; - уміння створювати прості медіапродукти.
2	Комунікативно-продуктивний	- уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів; - уміння будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали; - уміння використовувати виражальні засоби мовлення.
3	Комунікативно-креативний	- вміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами; - вміння створювати власні медіатексти за змістом коміксів; - уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування.

Окреслені показники за кожним критерієм стали основою для визначення рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти – високого, достатнього, задовільного, низького. Схарактеризуємо якісну характеристику кожного з них.

**Високий рівень.** Учні цього рівня активні у спілкуванні, самостійно будують різні типи монологу, що характеризується логічною завершеністю, дотримуючись його структури, виділяючи основні елементи. Обізнані з побудовою простих медіапродуктів. Будують монолог на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. Використовують різноманітні лексико-стилістичні засоби під час створення власного монологу та аргументують його вибір. Демонструють повноту викладу думки, відповідність змісту певному типові монологу, доречно вживають його в активному мовленні. Будують творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами та змістом коміксів. Самостійно і творчо створюють монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування.

**Достатній рівень.** Учні самостійно будують різні типи монологу, у тексті наявні зачин, основна частина і кінцівка; в цілому ґрунтовно висвітлюють тему, проте не висловлюють свого ставлення до того, про що говориться. Обізнані з побудовою простих медіапродуктів. Будують монолог на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. Використовують різноманітні лексико-стилістичні засоби під час створення власного монологу. Демонструють самостійність, повноту викладу думки, відповідність змісту певному типу монологу, доречно вживають його в активному мовленні. Будують творчі монологічні висловлювання різних типів з опорою на медіапродукти та за змістом коміксів. Самостійно та творчо створюють монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування.

**Середній рівень.** Учні будують монологи, роблять помилки при визначенні типів монологів. У тексті наявні зачин, основна частина і кінцівка, проте не висловлюють свого ставлення до того, про що говорять. Частково обізнані з побудовою простих медіапродуктів. Будують монолог спільно з учителем на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. Мають труднощі з пошуком лексико-стилістичних засобів для побудови власного монологу. Демонструють самостійність, повноту викладу думки, відповідність змісту певному типу монологу, однак, не завжди доречно вживає його в активному мовленні. Спільно з учителем будують творчі монологічні висловлювання різних типів з опорою на

медіапродукти або за змістом коміксів. Створені монологічні висловлювання не завжди відповідають ситуації спілкування.

**Низький рівень.** В учнів відсутня самостійність та ініціативність у побудові монологу. Не можуть визначити до якого типу належить монологічне висловлювання, не дотримуються послідовності його викладу. Не обізнані з побудовою простих медіапродуктів. При побудові монологу на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали припускаються помилок. Речення у монолозі поєднані за допомогою інтонації та формально-логічного зв'язку. Роблять помилки при виборі та поясненні змісту монологічного висловлювання, не вміють доречно обирати тип монологу в активному мовленні. Відчувають труднощі у побудові творчих монологічних висловлювань навіть після допомоги вчителя. Не враховують ситуації спілкування та не проявляють самостійності при створенні монологу.

Для виявлення рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти до визначених показників було розроблено низку діагностувальних завдань. Проілюструємо їх.

### **Структурно-композиційний критерій із показниками**

**Показник:** уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування)

Завдання. Конкурс найкращої розповіді

Мета: з'ясувати уміння учнів будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування).

Матеріал: картинки (сюжетні, предметні).

Процедура виконання. Вчитель повідомляє учням що скоро відбудеться свято «Рідної мови». Потрапити на свято можуть лише ті учні, які витримають конкурс на найкращу розповідь та виконають всі завдання. Потрібно обрати найкращі розповіді для свята.

Завдання 1. Вчитель показує учням картинки із зображенням різних сюжетів, пропонує скласти розповідь та дати їй назву.

Завдання 2. "Моя улюблена тварина"

Процедура виконання: вчитель показує кожному учневі картинку із зображенням тварини, дитина складає опис про неї.

Варіант 3. Учитель показує комікс про різних тварин (наприклад, кішку, собаку, кролика) і ставить питання: "Як ви думаєте, чому ця тварина така щасливий?", "Що це означає для того, хто доглядає за тваринами?", «Чому ви вибрали саме цю тварину?».

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: вміє будувати розповідь, опис, міркування (високий рівень); вміє будувати розповідь, опис, припускається незначних помилок при побудомі міркування (достатній рівень); будує розповідь. припускається незначних помилок при побудові опису та міркування (задовільний рівень); будує розповідь, опис та міркування, припускаючись помилок (низький рівень).

**Показник:** уміння будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи

Завдання 1. Мапа мандрівок

Мета: перевірити, чи вміють учні будувати висловлювання з трьох частин.

Матеріал: лист паперу на якому позначена карта мандрівок.

Процедура виконання. Учні пропонують завершити описану ситуацію за початком: «Одного разу я знайшов старовинну карту, яка вела до...». Учні мають самостійно придумати, куди веде карта, які пригоди вони пережили:

Якою є старовинна карта	Що цікавого можна розповісти про старовинну карту	Для чого нам потрібно дізнатися куди веде старовинна карта
Початок	Початок	Початок
Основана частина	Основана частина	Основана частина
Кінцівка	Кінцівка	Кінцівка

Методичний коментар. Оцінювались уміння учнів будувати висловлювання усіх трьох типів з дотриманням структури висловлювання: зачин, основна частина, кінцівка.

## Завдання 2. Інтерактивна гра "Пазл-розповідь"

Мета: з'ясувати вміння учнів будувати висловлювання з трьох частин за поданою схемою.

Матеріал: картки, схема для монологу.

Процедура виконання. Учням роздавали картки, на яких написані частини монологу (вступ, основна частина, висновок) і пропонували скласти висловлювання трьох типів за схемою 2.1. Завдання — зібрати картки у правильному порядку та представити свою розповідь.

Схема 2.1.



### **вступ**

*Про що ти  
будеш  
розповідати,  
що будеш  
описувати,  
над чим  
будеш  
міркувати?*



### **основна частина**

*Про що буде  
йти мова у  
твій  
розповіді,  
описі,  
міркуванні?*



### **висновок**

*Як буде  
закінчуватис  
ь твоя  
розповідь,  
опис,  
міркування?*

Методичний коментар. Оцінювалось вміння учнів будувати висловлювання усіх трьох типів з дотриманням структури висловлювання: зачин, основна частина, кінцівка.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: уміють будувати висловлювання усіх трьох типів з дотриманням структури – 10 балів (високий рівень); виконали завдання без допомоги вчителя при побудові розповіді та опису, допускають незначні помилки в побудові міркування – від 9 до 8 балів (достатній рівень); правильно будують розповідь, у структурі побудови опису та міркування допускають помилки – від 7 до 5 балів (задовільний рівень); без

допомоги дорослого правильно будують лише розповідь, дотримуючись структури її побудови – від 4 до 0 балів (низький рівень).

**Показник:** уміння створювати прості медіапродукти

Завдання. «Створюємо медіа»

Мета: перевірити уміння учнів створювати прості медіапродукти за визначеною темою.

Матеріал. конверти з картинками, листи темами, ілюстрації, дитячі журнали, папір, олівці.

Процедура виконання. Вчитель пропонує учням обрати тему та розкрити її використовуючи різноманітні медіа інструменти. Такі як: листівка, реклама, комікс, емес-повідомлення, книжка, стіннівка, фотоколаж тощо. Обґрунтувати чому саме їх обрали.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: вміє створювати прості медіапродукти до визначеної теми (високий рівень); припускається незначних помилок при створенні медіапродуктів до теми (достатній рівень); створює медіапродукти до теми з допомогою вчителя (середній рівень); не вміє створювати медіапродукти до визначеної теми (низький рівень).

Відтепер розглянемо результати виконання учнями завдань за першим – структурно-композиційний критерієм.

Результати виконання завдань за структурно-композиційний критерієм представлено в табл. 2.2.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування), будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи та створювати прості медіапродукти за структурно-композиційним критерієм свідчить про домінування задовільного (35,4% – в ЕГ та 36,0% – у КГ) та низького рівнів (47,8% – в ЕГ та 49,1 – у КГ).

Достатній рівень становив 11,1% в ЕГ та 11,2% – у КГ; високий рівень становив 5,7% в ЕГ та 3,7% – у КГ.

**Рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів  
засобами медіадидактики за структурно-композиційним критерієм  
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Високий	7,3	5,8	4,0	5,7
	Достатній	16,2	11,9	5,1	11,1
	Задовільний	36,2	33,6	36,4	35,4
	Низький	40,3	48,7	54,5	47,8
КГ	Високий	8,1	5,1	4,1	3,7
	Достатній	16,7	12,2	5,3	11,2
	Задовільний	35,9	33,3	35,8	36,0
	Низький	39,3	49,4	54,8	49,1

Умовні скорочення:

П 1 – показник уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування);

П 2 – показник уміння будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи;

П 3 – показник уміння створювати прості медіапродукти.

χ – середньоарифметичне значення.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за структурно-композиційним критерієм, то, як свідчить таблиця 2.2, найбільший відсоток було одержано за показником «уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування)» (високий рівень: 7,3% – в ЕГ та 8,1% – у КГ; достатній рівень: 16,2% – в ЕГ та 16,7% – у КГ; задовільний рівень: 36,2% – в ЕГ та 35,9% – у КГ; низький рівень: 40,3% – в ЕГ та 39,3% – у КГ).

За показником «уміння будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи» високий рівень складав 5,8% – в ЕГ та

5,1% – у КГ; достатній рівень: 11,9% – в ЕГ та 12,2% – у КГ. При цьому переважали задовільний (33,6% – в ЕГ та 33,3% – у КГ) та низький рівні (48,7% – в ЕГ та 49,4% – у КГ).

Результати, одержані за показником «уміння створювати прості медіапродукти», були такими: високий рівень становив 4,0% – в ЕГ та 4,1% – у КГ; достатній рівень: 5,1% – в ЕГ та 5,3% – у КГ; задовільний рівень: 36,4% – в ЕГ та 35,8% – у КГ; низький рівень: 54,5% – в ЕГ та 54,8% – у КГ.

Якісний аналіз засвідчив, що учні початкової школи були недостатньо обізнані з побудовою різних типів монологу (розповідь, опис, міркування), не дотримувалися його структури та допускали помилки при створенні простих медіапродуктів.

### **Комунікативно-продуктивний критерій із показниками**

**Показник:** уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів

Завдання. «Хто залишив це повідомлення?»

Мета: з'ясувати уміння учнів будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів.

Матеріал: картинки із зображенням «казкових таємниць» (різних казкових сюжетів).

Процедура виконання. Інструкція для учнів: «Сьогодні нам прийшов конверт в якому є картинки із зображенням казкових сюжетів. Учень обирає одну картинку та складає власну історію: хто залишив слід, чому, що сталося далі. Будує монолог, починаючи з фрази: «Це повідомлення надіслано з казки ...»; «Воно складається...»; «Я думаю, що...».

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: учень вміє будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів (високий рівень); припускається незначних помилок при побудові монологічного висловлювання на основі медіатекстів (достатній рівень); будує монологічне висловлювання на основі медіатекстів за допомогою вчителя (середній рівень); припускаючись помилок при побудові монологічного висловлювання на основі медіатекстів (низький рівень).

**Показник:** уміння будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали

Мета: з'ясувати уміння учнів використовувати медіаматеріали для побудови монологічних висловлювань.

Завдання 1. Виставка медіа-продукції.

Матеріал: різних видів медіа-продукції: візуальної (фото, малюнок, листівка, комікс, книжка, колаж тощо); аудіальної (музика, радіо); аудіовізуальної (ТБ, кіно, мультфільми, анімація, Інтернет, гаджети); інтернет-ресурси для дітей (електронна книжка, комп'ютерні ігри). Засоби масової інформації: газета, журнал.

Процедура виконання. Інструкція для учнів: «Ви побували на виставці медіа-продукції. Поділіться враженнями зі своїми однокласниками. Подумайте, який тип висловлювання ви використаєте у своєму мовленні: опис, розповідь чи міркування?

Завдання 2. Телепередача.

Матеріал: мікрофон, фото зі шкільного життя.

Процедура виконання. Кожен учень отримує фото зі шкільного життя. Інструкція для учнів: «Уявіть, що вас запросили на телепередачу «Шкільні новини». Про що ви будете розповідати? Чи будете використовувати опис у висловлюванні? А міркування?».

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: уміє використовувати медіаматеріали для побудови різних типів монологічних висловлювань – 10 балів (високий рівень); користується допомогою вчителя при використанні медіаматеріалів для побудови різних типів монологічних висловлювань – від 9 до 8 балів (достатній рівень); без допомоги вчителя буде розповідь та опис з опорою на медіаматеріали – від 7 до 5 балів (задовільний рівень); без допомоги дорослого правильно буде лише розповідь опираючись на медіаматеріали – від 4 до 0 балів (низький рівень).

**Показник:** уміння використовувати виражальні засоби мовлення

Завдання. Подорож у часі.

Мета: з'ясувати уміння учнів використовувати образні вирази у своєму мовленні.

Процедура виконання. Вчитель повідомляє учням: «Уяви, що ти можеш подорожувати у часі. Як ти опишеш свій день у майбутньому?»

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: учень у своїй розповіді використав 10 і більше образних виразів – високий рівень. Використав 9-7 образних виразів – достатній рівень, 6-4 образних виразів – середній рівень, 3-1 образних виразів – низький рівень.

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

Таблиця 2.3.

**Результати сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіадидактики за комунікативно-продуктивним критерієм (констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Високий	8,4	9,2	8,9	8,8
	Достатній	12,3	10,4	19,7	14,2
	Задовільний	33,8	33,9	21,5	29,7
	Низький	45,5	46,5	49,9	47,3
КГ	Високий	8,5	8,8	8,8	8,7
	Достатній	11,3	11,4	18,3	13,7
	Задовільний	32,9	36,7	22,0	30,5
	Низький	47,3	43,1	50,9	47,1

Умовні скорочення:

П1 – уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів;

П2 – уміння будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали;

П3 – уміння використовувати виражальні засоби мовлення;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за показниками: уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів; будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали та використовувати виражальні засоби мовлення за комунікативно-продуктивним критерієм свідчать про домінування в учнів початкової школи задовільного (29,7% – в ЕГ та 30,5% – у КГ) та низького рівнів (47,3% – в ЕГ та 47,1% – у КГ). Достатній рівень становив 14,2% – в ЕГ та 13,7% – у КГ. Високий рівень був притаманний тільки 8,8% учнів в ЕГ та 8,7% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-продуктивним критерієм, то, як свідчить таблиця, найкращі результати у молодших школярів виявилось в умінні будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів (показник П1): 8,4% – в ЕГ та 8,5% – у КГ (високий рівень). У 12,3% учнів в ЕГ та 11,3% – у КГ виявили достатній рівень; у 33,8% молодших школярів в ЕГ та 32,9% – у КГ детермінували задовільний рівень; для 45,5% учнів в ЕГ та 47,3 – у КГ був характерний низький рівень.

Складними для молодших школярів виявилися завдання на побудову монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали (показник П2). Результати діагностики виявилися такими: 9,2% учнів в ЕГ та 8,8% – у КГ (високий рівень); 10,4% – в ЕГ та 11,4% – у КГ (достатній рівень); 33,9% – в ЕГ та 36,7% – у КГ (задовільний рівень); 46,5% – в ЕГ та 43,1% – у КГ (низький рівень).

Результати, що були одержанні за показником «уміння використовувати виражальні засоби мовлення» (показник П3), також засвідчили невисокі результати (тільки 8,9% учнів в ЕГ та 8,8% – у КГ перебували на високому рівні; 19,7% – в ЕГ та 18,3% – у КГ – на достатньому; 21,5% – в ЕГ та 22,0% – у КГ – на задовільному; 49,9% – в ЕГ та 50,9% – у КГ – на низькому).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що молодші школярі не вміють будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів, з опорою на медіаматеріали та використовувати виражальні засоби мовлення.

**Комунікативно-креативний критерій із показниками:**

**Показник:** вміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами

Завдання 1. Гра «Казковий мікс»

Мета: з'ясувати вміння учнів будувати творчі висловлювання за створеними медіапродуктами.

Матеріали: картки з героями казок (Колобок, Червона Шапочка, Дюймовочка); картки з місцем дії (ліс, космос, море, школа); картки з предметами (чарівна паличка, ключ, мішечок золота).

Процедура виконання. Учневi пропонують витягнути три картки (герой + місце дії + предмет) та скласти розповідь, у якій усі три елементи мають бути пов'язані між собою.

Завдання 2. Вправа "Моя неймовірна історія"

Матеріал: планшет для створення презентацій або відеофрагментів.

Процедура виконання. Учням пропонують придумати історію про незвичайний день або подію яка з ними трапилась, додаючи до неї елементи фантазії, при цьому, використовуючи картинки або слайди. Розказати цю історію своїм однокласникам за допомогою картинок або відеофрагментів.

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: самостійно будує творчі монологи різних типів за створеними медіапродуктами – 10 балів (високий рівень); користується частковою допомогою вчителя при побудові творчих монологів різних типів за створеними медіапродуктами – від 9 до 8 балів (достатній рівень); виконав завдання без допомоги вчителя при побудові розповіді та опису за створеними медіапродуктами – від 7 до 5 балів (задовільний рівень); без допомоги дорослого правильно будує за створеними медіапродуктами лише розповідь – від 4 до 0 балів (низький рівень).

**Показник:** вміння створювати власні медіатексти за змістом коміксів

Завдання 1. «Як я провів свій день»

Мета: з'ясувати вміння учнів будувати власні медіатексти за змістом коміксів.

Матеріал: папір, кольорові олівці.

Процедура виконання. Учні пропонують придумати історію про свій проведений день, та подати її у вигляді коміксу, використовуючи зображення і короткі текстові фрази. Розповісти свою історію усно використовуючи комікс як план для розповіді, ретельно плануючи монолог (вступ, розвиток подій, висновок).

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: вміє будувати власні медіатексти за змістом коміксів (високий рівень); припускається незначних помилок при побудові медіатексти за змістом коміксів (достатній рівень); будує медіатексти за змістом коміксів з допомогою вчителя (середній рівень); не вміє будувати медіатексти за змістом коміксів (низький рівень).

**Показник:** уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування

Мета: з'ясувати уміння учнів будувати монолог з урахуванням ситуації спілкування та аргументувати обраний тип висловлювання.

Завдання 1. “Оголошення в газету”.

Процедура виконання. Учнім була запропонована інструкція: «Уявіть собі, що ви знайшли іграшку на вулиці. Вам необхідно подати оголошення у газету про те, що ви знайшли цю іграшку. Для цього спочатку потрібно описати, з чого виготовлена, якого вона кольору та розміру. Потім слід повідомити де і у якому стані ви її знайшли. І ще, варто поінформувати, як на вашу думку вона потрапила на вулицю».

Завдання 2. Вітальна листівка.

Процедура виконання. Процедура виконання. Інструкція для учнів: «Складіть розповідь про те, як ви вирішили відправити вітальну листівку для своєї подруги. На вибір визначте, яким чином ви побудуєте висловлювання: як розповідь, опис чи міркування».

Шкала оцінювання. Відповіді учнів оцінювалися таким чином: самостійно і творчо створює монологічне висловлювання з урахуванням ситуації спілкування та аргументує обраний тип висловлювання (високий рівень); враховує ситуацію спілкування при побудові монологу та аргументує обраний тип висловлювання (достатній рівень); створювати монологічні висловлювання, однак не може

аргументувати обраний тип висловлювання (середній рівень); не може правильно побудувати монолог за ситуацією спілкування та не аргументує свій вибір (низький рівень).

Результати виконання завдання за комунікативно-креативним критерієм представлено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів  
засобами медіаосвіти за комунікативно-креативним критерієм  
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Високий	8,4	8,8	8,2	8,5
	Достатній	20,3	19,8	20,1	20,0
	Задовільний	31,3	32,4	30,8	31,5
	Низький	40,0	39,0	40,9	40,0
КГ	Високий	8,2	8,4	8,3	8,3
	Достатній	20,4	20,1	20,2	20,2
	Задовільний	31,1	31,4	30,0	30,9
	Низький	40,3	40,1	41,5	40,6

Умовні скорочення:

Умовні скорочення:

П1 – уміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами;

П2 – уміння створювати власні медіатексти за змістом коміксів;

П3 – уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за

комунікативно-креативним критерієм свідчить про домінування низького (40,0% – в ЕГ та 40,6% – у КГ) та задовільного (31,5% – в ЕГ та 30,9% – у КГ) рівнів. Статистичне значення достатнього рівня становило 20,0% – в ЕГ та 20,2% – у КГ. Високий рівень склав лише 8,5% – в ЕГ та 8,3% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-креативним критерієм, то, як свідчить таблиця, найкращий результат було одержано за показником «уміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами» (високий рівень: 8,4% – в ЕГ та 8,2% – у КГ; достатній рівень: 20,3% – в ЕГ та 20,4% – у КГ; задовільний рівень: 31,3% – в ЕГ та 31,1% – у КГ; низький рівень: 40,0% – в ЕГ та 40,3% – у КГ).

За показником «уміння створювати власні медіатексти за змістом коміксів» було отримано такі результати: високий рівень становив 8,8% – в ЕГ та 8,4% – у КГ; достатній рівень 19,8% – в ЕГ та 20,1% – у КГ; задовільний рівень 32,4% – в ЕГ та 31,4% – у КГ; низький рівень 39,0% – в ЕГ та 40,1% – у КГ.

За показником «уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування» результати виявилися такими: тільки 8,2% учнів в ЕГ та 8,3% – у КГ досягли високого рівня; 20,1% – в ЕГ та 20,2% – у КГ – достатнього рівня; 30,8% – в ЕГ та 30,0% – у КГ перебували на задовільному рівні; 40,9% учнів в ЕГ та 41,5% – у КГ засвідчили низький рівень.

Якісний аналіз засвідчив, що молодші школярі не вміли будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами, створювати власні медіатексти за змістом коміксів та створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування.

Загальні рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти подано в табл. 2.5.

Згідно з даними таблиці, високий рівень сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти було виявлено у 7,7% учнів в ЕГ та 6,9% – у КГ, достатній рівень – у 15,1% – в ЕГ та 15,0% – у КГ. Як бачимо, більшість учнів початкової школи засвідчили задовільний (32,2% – в ЕГ та 32,5% – у КГ) і низький (45,0% – в ЕГ та 45,6% – у КГ) рівні.

**Рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів  
засобами медіаосвіти (констатувальний етап (у %))**

Рівні	Групи	Критерії ( $\chi$ )			$\chi$
		К 1	К 2	К 3	
Високий	ЕГ	5,7	8,8	8,5	7,7
	КГ	3,7	8,7	8,3	6,9
Достатній	ЕГ	11,1	14,2	20,0	15,1
	КГ	11,2	13,7	20,2	15,0
Задовільний	ЕГ	35,4	29,7	31,5	32,2
	КГ	36,0	30,5	30,9	32,5
Низький	ЕГ	47,8	47,3	40,0	45,0
	КГ	49,1	47,1	40,6	45,6

Умовні скорочення:

К1 – структурно-композиційний критерій;

К2 – комунікативно-продуктивний критерій;

К3 – комунікативно-креативний критерій;

$\chi$  – середньоарифметичне значення.

Отже, за результатами констатувального експерименту учні початкової школи засвідчили здебільшого задовільний і низький рівні сформованості монологічної компетентності засобами етнопедагогіки.

## **2.2. Педагогічні умови формування монологічної компетентності в учнів початкової школи засобами медіаосвіти**

Наступною теоретичною позицією розробки й побудови експериментальної методики виступили визначені нами педагогічні умови, що передбачали формування монологічної компетентності в учнів початкової школи засобами медіаосвіти.

З'ясуємо насамперед сутність концепту «умова» та «педагогічні умови». Звернемося до словникових джерел.

Загальне поняття "умова" у сучасному академічному словнику української мови трактується як: вимога, пропозиція, або чинник, що сприяє досягненню певної мети; процес чи ситуація, яка виникає за наявності сприятливих умов; правила, що забезпечують ефективність функціонування будь-якого процесу; сукупність даних та положень, які слугують базисом для певного явища, завдання чи діяльності [185].

У словнику під редакцією В. Бусела "умова" пояснюється як обов'язок когось чи обставина, яка сприяє створенню, здійсненню чи утворенню чого-небудь, а також як правила, які забезпечують нормальну діяльність у різних сферах життя та є підґрунтям для певних процесів [181, с. 1506].

Якщо застосування умови передбачає оволодіння певним процесом чи явищем, то педагогічні умови становлять основу успішного освітнього процесу. Згідно з поглядами Є. Хрикова, педагогічні умови визначаються як засоби орієнтації педагогів на досягнення мети освітньої діяльності, включаючи використання різних методів і технологій навчання для спрямування розвитку освітнього процесу [186].

В контексті формування монологічної компетентності учнів початкових класів засобами медіаосвіти педагогічні умови включають відбір педагогом методів, прийомів та форм комунікативно-мовленнєвої діяльності, які сприяють ефективному розвитку монологічного мовлення учнів відповідно до визначених критеріїв на кожному етапі педагогічної роботи. Ці умови враховують мотивацію

як стрижень психологічного складу особистості, що впливає на види діяльності, формування характеру, розвиток здібностей та поведінку людини.

У дослідженні педагогічні умови формування монологічної компетентності учнів засобами медіаосвіти розглядаються як комплекс організованих факторів, що забезпечують взаємодію об'єктів та явищ освітнього процесу, спрямованих на ефективне засвоєння навичок монологічного висловлювання.

Започатковуючи експеримент, ми визначили педагогічні умови ефективного формування монологічної компетентності в учнів засобами медіаосвіти, з-поміж них: - наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; - залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування; - створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі.

Схарактеризуємо першу педагогічну умову – **наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти.**

Дослідження, проведені вченими такими як Л. Божович, Н. Луцан, Т. Піроженко, В. Сухомлинський, В. Тименко та З. Юрченко, демонструють, що будь-яка творча діяльність учнів початкової школи супроводжується емоційними переживаннями. Ця діяльність розгортається на певному емоційному тлі, який здебільшого є позитивним у випадку досягнення успіху, проте може набувати негативного забарвлення в ситуації невдачі.

Емоції відіграють одну з провідних ролей у розвитку особистості. Проте й досі не сформовано єдиного підходу як до трактування поняття «емоції». У словникових джерелах ми знаходимо таке визначення: «емоція» – це «переживання людиною свого ставлення до дійсності, до особистого й навколишнього життя; душевне переживання, почуття людини» [187]; «психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта» [188].

Емоції є невід'ємними складовими життєдіяльності людини, виступаючи потужним механізмом стимулювання сенсорно-перцептивної активності особистості. У рамках теорії діяльності їх трактують як прояв ставлення результату діяльності до її мотиву. У випадку, коли діяльність відповідає мотиву та є успішною, виникають позитивні емоції, а якщо вона не виправдовує очікувань і вважається невдалою, формуються негативні емоції [ 187].

Емоції виникають лише в зв'язку з такими подіями або результатами дій, що пов'язані з мотивами. Якщо людину щось хвилює, значить, це торкається її мотивів. Емоції - дуже важливий показник, тому вони виступають ключем до розгадки неусвідомлюваних мотивів. Потрібно тільки помічати, з якого приводу емоції виникають і якої вони властивості. Емоції є регулятором спілкування, вони впливають на вибір партнерів по спілкуванню і визначають його перебіг, способи та засоби.

Отже, оволодіння будь-якою інформацією емоційно та безпосередньо є цілком природним для учня. Особливо це стосується учнів початкової школи, для яких характерні імпульсивність, яскравість емоційних проявів і водночас їхня нестійкість. Тому надзвичайно важливо створити емоційно комфортне середовище, яке сприятиме ефективному засвоєнню знань і успішній освітній діяльності. Педагогам варто зосередити зусилля на наповненні життя дітей позитивними емоційними переживаннями, а також допомагати їм навчитися контролювати власні емоції.

Розглянемо сутність поняття «мотивація». Під поняттям «мотив» розуміють усе, що спонукає людину до дії, він є рушієм будь-якої діяльності, причиною поведінки людини. Мотивація являє собою комплекс складних, багатогранних і різноманітних спонукань, які визначають певні дії або рішення.

У філософському енциклопедичному словнику «мотивація» визначається, як «система внутрішніх чинників, які орієнтують і спрямовують поведінку людини на досягнення цілі, як внутрішнє спонукання до дії, що обумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда в її звершенні» [189].

Повністю погоджуючись із дослідженням А. Марчук, яка аналізує мотиваційні чинники навчальної діяльності дорослої особистості, слід зазначити, що мотивація являє собою систему внутрішніх спонук, які визначають конкретні аспекти діяльності та поведінкові стратегії людини. Вона відіграє ключову роль у забезпеченні ефективного виконання ухвалених рішень і поставлених завдань. Мотивація до навчання, у свою чергу, характеризується як багатогранна система стимулів, яка спрямовує активність індивіда на здобуття, трансформацію та збереження нового досвіду, включно із знаннями, вміннями, способами дій, емоційними враженнями та особистими уподобаннями [190, с. 159].

Слід зазначити, що у кожній особистості формується індивідуальна система мотивів діяльності, яка визначається професійною спрямованістю, рисами характеру, накопиченим життєвим досвідом та рівнем самосвідомості. Необхідно наголосити, що мотивація діяльності включає такі ключові елементи, як особистісна причинність, впевненість у власних здібностях та навичках, компетентність, у тому числі професійна, а також адекватне осмислення досягнень і сприйняття невдач. Важливою складовою цього процесу є внутрішня боротьба мотивів, яка супроводжує прийняття рішень та визначення цілей діяльності.

Низка вчених (О. Заболотська, І. Занюк, В. Пасинюк та ін.) досліджували особливості мотивації навчально-професійної діяльності студентів.

Серед основних чинників, які впливають на мотивацію досягнення, І. Занюк виділяє наступні: прагнення до значних успіхів, бажання виконувати завдання якнайкраще, готовність братися за складні виклики та прагнення постійно вдосконалювати свої навички [191]. Досягнення успіху залежить від сукупності факторів, які мають безпосередній вплив на особистість. Серед таких чинників можна виділити силу мотивації, рівень здібностей, інтенсивність прагнень, а також взаємодію зовнішніх і внутрішніх умов. Усі ці елементи формують підґрунтя для досягнення поставлених цілей та реалізації потенціалу особистості. Основними джерелами навчальної мотивації в мовній освіті студентів, на думку В. Пасинюка, є «природна схильність людини до активної діяльності, спілкування, слухання та створення корисного; прагнення до самовдосконалення через самоосвіту,

самовиховання і самонавчання; а також переконання у важливості мовленнєвої культури для особистісної самореалізації та здатності до саморегулювання» [192, с. 116].

Спираючись на дослідження, присвячені мотивації творчої діяльності школярів (В. Тименко, З. Юрченко та ін.) [193; 194], а також мотивації навчання молодших школярів (Н. Бібік, О. Савченко та ін.), у структурі мотиваційного компонента виділяються *зовнішні та внутрішні* мотиви. *Зовнішні мотиви*, хоча і не мають прямого зв'язку з самою діяльністю, значно впливають на її ефективність. Сюди належить, наприклад, довіра до вчителя, прагнення отримати високу оцінку, схвалення від дорослих або позитивну реакцію слухачів. *Внутрішні мотиви* пов'язані безпосередньо із самим процесом діяльності, її результатами [195; 247].

В. Тименко серед мотивів творчості учнів визначає суспільні, особистісні, пізнавальні, утилітарні мотиви, а також мотив наслідування, захоплення зовнішніми аспектами літературної діяльності та особистісну зацікавленість. Найбільш значущими є пізнавальні мотиви, які в молодшому шкільному віці проявляються у формі допитливості [194, с. 165].

Загальні умови педагогічного стимулювання під час уроків необхідно інтегрувати із використанням методичних прийомів, спрямованих на посилення мотиваційного компоненту уроку. До таких прийомів належать: концентрація уваги учнів, смислове опрацювання тексту та загальні прийоми, які сприяють ефективному запам'ятовуванню.

Важливим аспектом формування мотиваційного компоненту уроку є добір матеріалу, здатного стимулювати емоції та почуття учнів. У ході дослідження було встановлено, що позитивний емоційний фон значною мірою може бути забезпечений використанням медіатехнологій як інструменту для навчання монологічного мовлення учнів.

Молодші школярі вирізняються тим, що їхні дії здебільшого мотивуються бажаннями, інтересами, схильностями та потребами, які тісно переплітаються зі змістом самої діяльності. Мовленнєва діяльність виникає з природного прагнення «перекладати своє життя у слово», передавати почуття через художню мову. Такий

вид діяльності нерозривно пов'язаний із активацією центру позитивних емоцій [196, с. 267].

Студіювання наукових праць таких учених, як М. Вашуленко, С. Вербещук, Н. Луцан, Т. Піроженко та І. Попова, підтверджує, що будь-яка діяльність учнів початкової школи супроводжується емоціями й почуттями, відбуваючись переважно в рамках відповідного емоційного тла. Це тло може бути позитивним у ситуаціях успіху або інколи негативним – у разі невдачі. Науково доведено, що учасник комунікації, взаємодіючи з іншими, реалізує свою потребу та бажання у спілкуванні. У цьому процесі мотиви виступають внутрішніми усвідомленими причинами для мовленнєвих дій, тоді як стимули є зовнішніми заохоченнями. Використання позитивних емоційних стимулів у навчанні монологічного мовлення учнів початкової школи передбачає застосування різноманітних медійних освітніх технологій, а також комунікативно-мовленнєвих вправ, ігрових елементів та ситуацій, які сприяють активному залученню учнів у навчальний процес. Широкий спектр почуттів та емоцій (радість, співпереживання, здивування, смуток тощо) відчують учні у процесі створення простих медіапродуктів (листівки, комікси, книжечки, світлини, мультфільми, комікси, дитячі журнали).

Стан сучасного освітнього простору потребує підготовки молодшого школяра до активної життєтворчості в якісно нових умовах сьогодення. Однією з них є проблема формування монологічної компетентності як здатності мовця успішно застосовувати здобуті знання мови, набуті вміння і навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі навчання. Емоційна налаштованість, певний емоційний стан відіграють важливу роль у процесі навчання і допомагають викликати бажання до навчання монологічного мовлення молодших школярів засобами медіаосвіти.

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

Навчання учнів монологічного мовлення не є успішним, якщо учень сам не виступає суб'єктом пізнавальної діяльності.

Феномен «пізнавальної діяльності» А. Богуш визначає як структурований і цілеспрямований процес, під час якого дитина освоює нові знання, розвиває нові вміння та навички, а також уточнює і закріплює вже набуті знання та досвід. Цей процес може здійснюватися як за допомогою дорослих, так і самостійно [5]. Одним із ключових чинників пізнавальної діяльності дослідниця вважає психічну активність дитини, яка згодом перетворюється на пізнавальну активність.

Педагогічна наука розглядає активність навчання як особливий дидактичний принцип, що передбачає розвиток самостійності та ініціативності учнів у процесі засвоєння знань, навичок і умінь у будь-яких видах діяльності. Упродовж життя дитина бере участь у різноманітних видах діяльності, під час яких вона набуває нових знань і розвивається психічно.

Поняття «активність» у педагогічній теорії трактується як дидактичний принцип, який вимагає від педагога організації навчального процесу таким чином, щоб сприяти формуванню в учнів самостійності, ініціативності, творчості, міцного опанування знань, а також виробленню важливих умінь і навичок. Крім того, цей принцип спрямований на розвиток спостережливості, мислення та мовлення школярів [197, с.21].

Поняття пізнавальної активності зазвичай визначається як самостійна, цілеспрямована пізнавальна діяльність, яка спрямовується педагогом і реалізується в процесі опанування учнями необхідних умінь та навичок навчальної роботи. Т. Форостюк характеризує пізнавальну активність як інтегральну властивість особистості, що формується найбільш активно у шкільні роки й має вплив на поведінкові моделі та діяльність індивіда упродовж усього його життя [198].

У ході дослідження важливо зазначити, що низка авторів, зокрема А. Богуш, С. Гончаренко, Л. Калмикова та інші, розглядали активність у контексті пізнавальної та освітньо-виховної діяльності. Згідно зі спостереженнями науковців, пізнавальна активність характеризується як ключова властивість особистості учнів, що виявляється в їхньому позитивному ставленні до процесу й змісту навчання, до результативного опанування знаннями і способами діяльності (включно з освітньо-

мовленнєвою) за певний час, у стимулюванні морально вольових зусиль на досягнення поставленої мети [199, с. 25].

Одним із складників пізнавальної активності є мовленнєва активність, яка, згідно з концепцією А. Богуш, розглядається не лише як здатність суб'єкта до створення висловлювання в межах певного комунікативного акту, але й як спроможність сприймати та інтерпретувати мовлення іншого. Ці здібності формуються залежно від рівня оволодіння мовою й засобів її використання. У своєму дослідженні учена наголошує на двох основних формах мовленнєвої активності – активації та активізації.

Активація в контексті пізнавальної діяльності передбачає трансформацію особистості зі стану недіяльності (пасиву) в діяльний стан (актив). Мовленнєва активація полягає у переведенні взаємозв'язку між говорінням і слуханням (сприймання мовлення) із стану їх відсутності до функціонуючого стану. Активізація навчання, у свою чергу, спрямована на вдосконалення методичних прийомів і організаційних підходів у навчально-пізнавальній роботі дітей. Цей процес забезпечує стимулювання активної й самостійної теоретичної та практичної діяльності учнів на всіх етапах освітнього процесу. Таким чином, активізація навчального процесу характеризується зростанням питомої ваги особистої участі учня у процесі самої діяльності [200, с.137].

Пізнавальна мовленнєва активність учнів має важливе значення при побудові монологічні висловлювання на основі медіатекстів, створенні медіапродуктів до визначеної теми.

**Третьою педагогічною умовою було створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі.**

Розвиток інформаційних та Internet-технологій, а також засобів телекомунікації здійснює перетворюючий вплив на трансформацію освітнього середовища. У сучасних реаліях отримання інформації набуває статусу ключового ресурсу, що є невід'ємною складовою досягнення освітніх і професійних цілей, а також забезпечення задоволення численних матеріальних і культурних потреб. У сучасних умовах надмірного потоку інформації та нестачі навчального часу

ведеться активний пошук нових можливостей для створення гнучкої та динамічної системи освіти [201].

Медіа-освіта надає значні можливості для всебічного розвитку дитини, зокрема її інтелектуальних і творчих здібностей, а також навичок самостійного мислення. Інтеграція медіа-технологій у навчальний процес сприяє активному залученню учнів до пізнавальної діяльності, водночас допомагаючи вирішити одне з ключових завдань сучасної школи – виховання гармонійно розвиненої особистості [149].

Медіа-освіта створює значні перспективи для всебічного розвитку дитини, сприяючи розкриттю її інтелектуального та творчого потенціалу, а також формуванню здібностей до самостійного мислення. Використання медіа-технологій у педагогічній діяльності забезпечує унікальні можливості для активізації процесів пізнання, водночас вирішуючи одне з ключових завдань сучасної шкільної освіти – формування всебічно розвиненої особистості.

З'ясуємо насамперед сутність феномена «медіасередовище». У сучасних філософських словниках знаходимо, що термін «середовище» розкривається через категорії «простір», «оточення», «умови», воно є багатофункціональним. «Середовище – спонтанний і організований вплив, якого зазнає індивід на різних етапах функціонування й розвитку», – наголошує І. Бех [202, с. 658]. Науковець акцентує увагу на тому, що формування особистісно-розвивального середовища слід розглядати як ключовий напрямок у пошуку сучасних виховних технологій. У цьому процесі важливим є залучення педагогів у спільну діяльність, де вони виступають рівноправними та творчими учасниками дитячої активності [202, с. 620–621].

Поняття «медіасередовище» досліджували вчені Т. Запорожець, І. Кузьміна, Л. Масол, О. Петрунко, О. Янкович та ін. Т. Запорожець вважає, що медіасередовище є специфічним, енергетично насиченим, «живим» соціальним середовищем, яке утворилося в результаті взаємодії (взаємного накладання, взаємоузгодження, конфліктного зіткнення, взаємної інтерпретації). Цей термін

позначається інформаційне середовище, в якому домінує аудіовізуальна інформація, створена за допомогою електронних мас-медіа [203; 204].

У своїх працях О. Петрунко розкриває зміст поняття «медіапростір» і «середовище» («інформаційне середовище», «медіасередовище») та стверджує, що вони є синонімічними й містять фактори впливу, тобто те, з чого складається середовище (якщо йдеться про інформаційне середовище, то це інформація, тексти). Науковець вважає, що поняття "медіасередовище" є комбінацією двох складових: "медіа" і "середовище". Це свідчить про те, що воно володіє всіма властивостями середовища, зокрема здатністю впливати на тих, хто перебуває в його межах, а також унікальними характеристиками, притаманними саме медіасередовищу. Компонент "медіа" вказує на те, що: 1) діяльність людей, включно з дітьми, здійснюється не лише в реальному світі, але й у віртуальному просторі; 2) сучасне життя відбувається в умовах постійного потоку величезних обсягів інформації, де емоційний аспект значно домінує над раціональним; 3) медіасередовище проявляє масовий вплив на широкі аудиторії. Складова "середовище" підкреслює, що медіасередовище має характерні риси соціального середовища, які включають як традиційні соціально-психологічні особливості, так і специфічні властивості, властиві саме для нього [205, с. 168–171].

Аналіз праць дослідників дозволяє визначити медіасередовище як існуючу медійну реальність, яка об'єднує різноманітні психологічні та педагогічні умови, сучасні медіазасоби й комп'ютерні технології. Це простір, що включає комплекс дидактичних, організаційних і матеріально-технічних умов, спрямованих на розвиток навичок роботи з різними медіазасобами та створення власних авторських медіапродуктів. Медіасередовище - це інтеграція цифрових, аудіовізуальних, текстових та інтерактивних ресурсів у навчальний процес. Воно охоплює як технічну складову (мультимедійні пристрої, інтерактивні дошки, планшети, доступ до Інтернету), так і методичну (спеціально розроблені завдання, відеоуроки, інтерактивні вправи, дитячі презентації, проєктна діяльність).

Переважна більшість молодших школярів ще не вміють критично осмислювати Інтернет-контент, а інколи, навіть, змістовне наповнення ігор. Саме тому, вкрай необхідно сформувати їх інформаційно-цифрову компетентність.

У дослідженні медіасередовище молодшого школяра розуміємо як сукупність умов, які сприяють формуванню медіа та інформаційно-цифрової компетентності учнів, що включає знання, уміння й навички щодо оволодіння медіазасобами з освітньою метою, а також спрямоване на формування їх інформаційно-цифрової компетентності.

Структура медіасередовища складається з таких компонентів: *організаційний, матеріально-технічний, технологічний*. Зупинимось на кожному.

Інтенсивний розвиток засобів масової інформації зумовлює зміни у житті суспільства. Тож освіта не стала винятком. Реформа «Нова українська школа» заклала ідею медіаграмотності молодших школярів у законодавчо-нормативних документах, які передбачають трансформацію початкової освіти на компетентнісних засадах. У Державному стандарті початкової освіти [206] зазначено, що одним із завдань мовно-літературної освітньої галузі є формування в молодших школярів уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення свого досвіду.

У Типовій освітній програмі мовно-літературна галузь реалізується через таку змістову лінію як «Досліджуємо медіа», яка є наскрізною для початкової школи.

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» у змісті підручника «Українська мова» (частина 1) передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіапродукти. Змістова лінія «Досліджуємо медіа» у змісті підручника «Читання» (частина 2) реалізована шляхом включення окремих блоків «Медіавіконце» і медійних завдань до різних текстів. У «Медіавіконцях» (їх вісім) реалізовано різні аспекти ознайомлення учнів із основами медіаграмотності.

Тематично кожне «Медіавіконце» певною мірою пов'язане зі змістом текстів відповідного розділу підручника.

Важливою складовою медіасередовища початкової школи є *матеріально-технічний компонент*, що акумулює в собі всі медіазасоби, які стануть у нагоді вчителю початкових класів, а саме: комп'ютер, ноутбук, планшет, принтер, сканер, проєктор, Smart-board, мережу Інтернет, програмне забезпечення, різні програми для обробки відео, аудіо, месенджери тощо.

Важливо, щоб вчитель початкової школи міг не лише вільно володіти означеними медіазасобами, працювати з програмним забезпеченням, а міг навчити цьому молодших школярів. Саме тому, важливим є наступний – технологічний компонент.

*Технологічний* компонент представлено безпосередньо сукупністю форм, методів, засобів роботи з учнями під час всього періоду навчання у певній послідовності. На нашу думку, саме поєднання традиційних та інноваційних форм та методів роботи з молодшими школярами дадуть максимальний ефект.

До інноваційних методів зараховуємо: – інтерактивні методи та методи розвитку критичного мислення; – тренінги; – робота з різними он-лайн платформами; – навчання за допомогою дистанційних інструментів навчання; – розробка авторських презентацій, інформаційно-цифрових проєктів тощо.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на уроках сприяє покращенню якості освіти, ефективному засвоєнню знань, розвитку умінь і навичок, розкриттю потенціалу учнів та їхній підготовці до життя у високотехнологічному конкурентному світі. У освітньому процесі рекомендується застосовувати такі онлайн-сервіси: платформа для створення динамічних презентацій Prezi, сервіс Loure, інструмент хмар тегів, Canva – зручний онлайн-конструктор для розробки банерів, візиток, ілюстрацій і постерів, платформа Blendspace, Timeline JS для створення інтерактивних стрічок часу, а також онлайн-сервіс Cross та інші [154].

У своєму дослідженні ми послуговувалися сервісом LearningApps, який дозволяє легко створювати завдання на основі шаблонів. За допомогою цього

сервісу ми створювали власні вправи на навчання монологічному мовленню, додавали зображення, текст, звук, відео. Такі вправи сприяли розвитку критичного та творчого мислення, формували комунікативні навички та монологічну компетентність.

Особливе місце у процесі створення навчального медіа-середовища відводилось методу створення ментальних карт. Ментальні карти – це унікальний інструмент для роботи з інформацією, що дозволяє візуалізувати процес системного мислення через використання схем. Ментальні карти можна поділити на три види: детальні (повна інформація); схематичні (подані ключові ідеї); символічні (використання малюнків, знаків, зображень). В експерименті нами використовувалися всі види ментальних карт.

У експерименті також використовували комікси. Робота з коміксами передбачала: розгляд та обговорення змісту сюжетних малюнків; укладання за малюнками монологічне висловлювання (розповідь, опис, міркування). Учні пропонували створити комікс на задану тему та за власним задумом, проявляючи творчість.

У процесі навчання молодших школярів монологічному мовленню робота з медіа здійснюється на кожному етапі експерименту. Так, на першому етапі дослідження передбачали використання візуальних медіа для вдосконалення навички складання розповідей, описів, міркувань за візуальними медіапродуктами (світлиною, малюнком, картиною, коміксами) та аудіовізуальними (мультфільмом) з метою розвитку усного монологічного мовлення молодших школярів.

На другому етапі експерименту вчили будувати монологічні висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи, виокремлюючи цікаву для себе інформацію, висловлення власних поглядів на події, явища, предмети, представлені в простому медіатексті.

На третьому етапі учням пропонували створювати самостійно прості візуальні медіапродукти (світлин, книжечок, листівок, коміксів, колажів, стіннівок тощо) та прості аудіовізуальних медіатекстів (відеозаписів виступу, інтерв'ю), використовуючи різні форми їх презентації.

Одна з переваг використання цифрових технологій в навчанні монологічному мовленні обумовлено їх потенціалом для активного залучення учнів в навчальний процес і управління ним. Цифровими технологіями можна користуватися для того, щоб адаптувати навчальну діяльність під рівень компетенцій кожного окремо взятого учня, його інтересів та потреби.

### **2.3. Модель та експериментальна методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти**

Теоретичними засадами побудови експериментального навчання на формувальному етапі виступили лінгводидактичні підходи, принципи, методи, спрямовані на формування мовленнєвих умінь і навичок монологічного мовлення та педагогічні умови формування монологічної компетентності у молодших школярів засобами медіаосвіти. Розглянемо їх.

Так, основними підходами до формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти типів були: компетентнісний, особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний.

Обрані підходи у процесі наукового застосування взаємозалежні та рівноправні у визначенні ефективності формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

Компетентнісний підхід розглядався ними у параграфі 1.2., тому зупинимось на системному та комунікативно-діяльнісному підходах. Розглянемо їх.

Особистісно орієнтований підхід базується на взаємозв'язку між мовою та внутрішнім світом людини, визначаючи напрямок роботи з розвитку навичок самостійного створення усних і письмових висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування.

Особистісно-орієнтований підхід базується на принципах співпраці та співтворчості між учнем і вчителем. У центрі навчального процесу знаходиться учень, який відіграє ключову роль. Основне завдання вчителя полягає у спостереженні за динамікою розвитку учня, визначенні його індивідуальних

особливостей у роботі з навчальним матеріалом, глибокому розумінні особистості учня, а також у сприянні розкриттю та вдосконаленню його унікальних здібностей.

Для впровадження зазначеного підходу педагогові слід реалізувати низку стратегій, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу. По-перше, важливо формулювати мотиваційні установки зрозуміло, доступно і конкретно, аби кожен учень відчував зацікавленість у діяльності класу. По-друге, необхідно застосовувати різноманітні форми та методи організації навчальної роботи, орієнтуючи їх на індивідуальні особливості учнівського контингенту. До того ж слід стимулювати учнів до активного висловлювання думок і до пошуку різних способів вирішення мовленнєвих завдань. У ході уроків доцільно створювати педагогічні ситуації, які заохочують кожного учня до прояву ініціативи і самостійності, підтримуючи його прагнення знайти власний підхід до виконання навчальних завдань, а також аналізувати та оцінювати результати роботи інших. Особлива увага має приділятися використанню різних типів пізнавальної діяльності, з акцентом на розвиток мотиваційного, змістовно-операційного та вольового компонентів самостійності учнів у процесі навчання. Такий інтегрований підхід сприятиме формуванню у школярів здатності до свідомого і самостійного опанування знань та навичок.

Особистісно орієнтований підхід до розвитку мовлення учнів передбачає врахування рівня їхніх розумових здібностей, індивідуальних особливостей, а також специфіки об'єкта навчання, тобто мовленнєвої діяльності школярів, і суб'єкта цієї діяльності, яким є сам учень. Процес мовленнєвого розвитку пов'язаний з освоєнням мови та її норм у контексті практичної мовленнєвої діяльності. Важливо зазначити, що саме активне формування мовленнєвої діяльності є ключовим для розвитку мовлення, а не навпаки. Для ефективного впровадження методики розвитку мовлення учнів необхідно застосовувати підхід, який правильно організовує їхню мовленнєву діяльність. У процесі розробки такої методики слід спиратися на принципи особистісно орієнтованого навчання, яке потребує системного впливу навчального матеріалу, організаційних рішень, методів і прийомів на особистість учня. При цьому обов'язково враховуються вікові та

психологічні особливості школярів, що значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу [207, с. 32].

Методологічну основу даного дослідження становить комунікативно-діяльнісний підхід. Коротко розкриємо його основні положення.

Теоретичними засадами комунікативної методики є загальнометодологічні положення комунікативної лінгвістики. Низка вчених (Ф. Бацевич, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.) вважають комунікативну лінгвістику розділом мовознавства, що вивчає мову як діяльність, спрямованість мовних засобів на повідомлення певної інформації, здійснення спілкування в певних ситуаціях, передавання емоційного стану мовця, спонукання до дій [208, с.78].

Комунікативна лінгвістика є наукою, що досліджує процеси спілкування, які відбуваються між мовцями з метою обміну інформацією через використання мовних засобів у мовленнєвій діяльності. Основою комунікативного підходу до вивчення мови є засвоєння ключових аспектів лінгвістики – знань і умінь, які сприяють успішному формуванню мовленнєвих навичок, необхідних людині протягом усього її життя. Таким чином, розвиток комунікативної компетенції нерозривно пов'язаний із застосуванням комунікативного підходу до навчання.

Провідною функцією мови є комунікативна. Саме завдяки мовленнєвій діяльності здійснюється процес спілкування, який є фундаментом для формування комунікативної компетенції.

Мовленнєва компетентність учнів постає як багатогранне і комплексне явище, що базується на мовній компетентності. Вона охоплює розгалужену систему мовленнєвих умінь, необхідних для ефективного спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях. Функціональна мовленнєва компетентність особистості проявляється у здатності належно використовувати як усну, так і писемну літературну мову, представляючи багатство її виражальних засобів відповідно до комунікативних потреб, мети висловлювання і сфери суспільного життя.

Отже, кінцевою метою мовленнєвого розвитку учнів є включення їх у комунікативний процес, який супроводжує всі види діяльності, тобто у процес комунікативно-мовленнєвої взаємодії. У зв'язку з цим Т. Піроженко вводить у

науково-методичний обіг терміни «комунікативно-мовленнєвий розвиток» та «комунікативно-мовленнєві здібності», на відміну від традиційних «мовленнєвий розвиток» та «мовленнєві здібності» [209, с.310].

Автор окреслює такі ключові комунікативні властивості мовлення: орієнтація на співрозмовника та очікування відповідної реакції; багатство форм і виразність висловлювання; активне залучення невербальних компонентів до процесу спілкування; використання засобів, спрямованих на встановлення та підтримання контакту між учасниками комунікації.

Комунікативно-мовленнєва здібність – це комплексна здібність використовувати засоби взаємодії (предметно-практичні, невербальні, мовні), що забезпечують успішність цілей комунікації. Вона охоплює сукупність індивідуально-психологічних та психофізіологічних характеристик, які формують основу для оволодіння «вміннями та навичками адаптивного застосування комунікативних стратегій у конкретних ситуаціях взаємодії з соціальним оточенням» [210, с.39].

Згідно з теорією Т. Піроженко, комунікативне спрямування у процесі мовленнєвого розвитку дитини відіграє ключову роль у трансформації відносин типу «людина – людина» та «людина – ситуація». Ця трансформація створює нові комунікативні завдання, які формують необхідність у виборі відповідних мовних засобів та забезпечують побудову відповідних мовленнєвих висловлювань.

Основою комунікативно-діяльнісного підходу є всебічний розвиток різних видів мовленнєвої діяльності, стимулювання мотивації навчального процесу, визначення змісту навчання відповідно до його цілей, а також створення системи вправ для засвоєння теоретичних знань і формування практичних мовленнєвих навичок. Цей підхід сприяє тому, щоб учні глибше усвідомлювали комунікативну функцію мови. Тому більшість мовних та мовленнєвих завдань у межах такого підходу мають комунікативну спрямованість: передбачають створення мовленнєвих ситуацій, підтримання мотивації до висловлювань, формування здатності накопичувати та впорядковувати мовний матеріал, а також виконання роботи над вдосконаленням їхніх власних висловлювань [211].

Комунікативно-діяльнісний підхід орієнтується на чотири основні фази мовленнєвих дій: орієнтування, планування, висловлення, контроль і корекцію висловлювання. Його концепція тісно поєднується з традиційним способом розвитку мовлення школярів. Підхід базується на набутих знаннях і навичках роботи з основними мовними одиницями, передбачаючи вдосконалення звуковимови та формування нормативних орфоепічних умінь. Він також включає збагачення та уточнення словникового запасу учнів, а також активізацію лексичних навичок і удосконалення граматичного аспекту їхнього мовлення. Ефективність такого методу навчання рідної мови й розвитку мовлення забезпечується за умов діяльнісного характеру організації навчального процесу й інтеграції мовленнєвого розвитку в різні види діяльності. Найчастіше цей підхід знаходить практичне застосування у збагаченні словникового запасу дітей новою лексикою, що має безпосередній зв'язок із конкретною діяльністю [212].

Поєднання описаних підходів дає можливість оптимізувати принципи, форми, методи, засоби формування монологічної компетентності учнів початкових класів засобами медіаосвіти.

На думку М. Вашуленка, *принципи* навчання – це «ті вихідні теоретичні положення, спираючись на які, учитель вибирає відповідні засоби навчання: навчальний матеріал, методи і прийоми його опрацювання, організаційні форми вивчення» [213, с. 26]. У дослідженні принципи навчання визначаємо як керівні ідеї, нормативні вимоги, правила до організації і здійснення навчальної діяльності.

В основу побудови й реалізації експериментальної методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти реалізуються такі загальнодидактичні принципи: наочності, активності, систематичності та послідовності, перспективності і наступності, творчої активності, урахування індивідуальних особливостей учнів та ін.

Так, принцип наочності передбачає використання словесної (слово вчителя або учня), абстрактно-символічної (звукова схема слова), зображувальної (малюнок, ілюстрація, предметна картка тощо) наочності. Застосування медіапродуктів, які дають змогу комбінувати слухову й зорову наочність сприяє

ефективній реалізації принципу наочності. Принцип активності потребує мовленнєво-розумової активності учнів в оволодінні мовленнєвою діяльністю. Оволодіння мовою імовірно лише за умови активної навчальної діяльності кожного учня. Реалізація принципу систематичності та послідовності сприяє розміщенню матеріалу так, щоб були зрозумілі окремі мовні факти і явища в цілісній системі формування знань про реальний світ. Натомість принципи перспективності і наступності передбачає виокремлення перспективи формування мовних знань і мовленнєвих умінь.

З-поміж лінгводидактичних принципів в аспекті започаткованого дослідження особливої актуальності набували такі: принцип розуміння мовних значень (М. Баранов, А. Богуш), який полягав у тому, що мова виступає знаковою системою яка під впливом психічних процесів закріплюється в головному мозку. Завдяки цьому цей процес розглядалося нами як результат взаємозв'язку мислення і мовлення.

Вагомими для нашого дослідження були й інші принципи. Так, комунікативний принцип (А. Богуш, Н. Луцан, М. Пентилюк) передбачав урахування сфери використання отриманих мовних знань, ситуації та теми спілкування; екстралінгвістичний (позамовний) принцип (М. Баранов, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило) передбачав використання медіапродуктів, зіставлення мовного матеріалу та немовних засобів виразності; принцип розвитку мовлення і мислення учнів (А. Богуш, Т. Симоненко, І. Хом'як) вимагав добору відповідного медіапродукту.

Визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні досвіду монологічного мовлення є комунікативно-мовленнєвий принцип, який тісно пов'язаний із джерелом інформації.

У процесі навчання учні опановують уміннями будувати власні монологічні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого) твору, виявляти бажання уважно слухати і розуміти співрозмовника, брати участь у монологі.

Реалізація комунікативно-мовленнєвого принципу реалізується монологічною взаємодією учня з медіапродуктами, використанням технологій

розвитку критичного мислення, створенням простих візуальних медіапродуктів (фото, листівка, комікс, книжечка, стіннівка, колаж тощо) та аудіовізуальних медіатекстів (відеозапис виступу, вистави, екскурсії, інтерв'ю), у процесі яких формується монологічне спілкування.

Серед загальнометодичних принципів обрано такі (А. Богуш, С. Караман, М. Пентилюк): – принцип розуміння мовних значень (потреба у співвіднесенні слова з відповідним реальним предметом); – принцип розвитку чуття мови (вільне користування засвоєними нормами рідної мови); Частковометодичні принципи (В. Скалкін [214]): – навчання мови як діяльності (передбачає залучення дитини в різні види діяльності); – принцип забезпечення активної мовленнєвої практики (в рамках нашого дослідження – спонукання учнів до максимальної мовленнєвої активності у процесі опанування монологічних висловлювань), пов'язаний з принципом комунікативної спрямованості навчання; – принцип забезпечення впливу медіапродуктів на мовленнєвий розвиток учнів (оскільки через продуктивну діяльність відбувається розвиток умінь будувати монологи різних типів); – принцип взаємозв'язку мови, мислення й мовлення (з урахуванням нашого дослідження – процеси обговорення, продумування, осмислення змісту висловлювань неможливі без інтелектуальних дій).

Спеціальні принципи словникової роботи [214, с.72]: – принцип взаємозв'язку видів діяльності. Усі ці принципи взаємозалежні, взаємопов'язані, взаємозумовлені, що слугує побудові освітнього процесу як певної дидактичної системи.

У словнику-довіднику з української лінгводидактики методи навчання визначено як "способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ" [215, с. 81].

С. Бондар трактує поняття «метод навчання» як багатовимірний феномен, що охоплює різні аспекти освітнього процесу. Згідно з автором, метод навчання є способом отримання учнями нової інформації та розвитку їхніх умінь і навичок. Він також визначається як форма спільної діяльності між учителем і здобувачами освіти, а також як інструмент організації і керування навчально-пізнавальною активністю учнів. Крім цього, метод навчання включає сукупність систематизованих прийомів, дій та операцій, які виявляються достатніми для

досягнення цільових результатів у спільній діяльності учителя та учнів. Метод навчання розглядається, автором, не лише як функціональний інструмент, але й як структурна форма представлення змісту навчального матеріалу відповідно до логічних принципів його розгортання – індуктивного або дедуктивного. У ньому відображається рівень пізнавальної самостійності та активності учнів, способи стимулювання і мотивування їх до освітньої діяльності, а також певні механізми емоційних переживань, що супроводжують навчання [216, с. 492-493].

О. Кучерук зазначає, що метод навчання часто трактується як спосіб досягнення освітніх цілей, який передбачає інтеграцію навчальної діяльності педагога та учбової активності школярів. Дослідниця розробила модель системи методів, побудовану на основі компетентнісно-цільового принципу, що охоплює три ключові напрями мовної освіти: розвиток мовної компетентності, формування мовленнєвої компетентності через роботу з текстами та становлення комунікативної компетентності з використанням ситуативного підходу [217, с. 87; 209-210].

В освітній практиці застосовують інноваційні та традиційні методи. Групу інноваційних методів складають «не тільки новостворені методи й ті традиційні методи, що набувають нової якості в результаті вдосконалення, адаптування до нових умов сучасного освітнього середовища» [218, с. 12].

У методиці розвитку мовлення учнів початкової школи визначено такі методи, як: конструктивні; інформаційно-рецептивні; комунікативні; творчі. [219, с. 8].

Інформаційно-рецептивні методи навчання базуються на поєднанні подачі і засвоєння навчального матеріалу, зокрема шляхом рецептивного або рецептивно-перцептивного підходу. До цієї групи належать такі методи, як передача нової інформації, її пояснення, постановка запитань (діалог, бесіда) тощо. Передача знань здійснюється за допомогою усного мовлення (розповіді, пояснення), візуальних засобів (таблиці, схеми), друкованих матеріалів (підручники, посібники), а їх засвоєння відбувається через слухання, читання, спостереження, запам'ятовування, відтворення та відповіді на поставлені запитання. Конструктивний метод

спрямований на організацію практичної мовленнєвої діяльності учнів, що спирається на засвоєні теоретичні знання. Його метою є створення та модифікація текстів, речень тощо. Творчий метод передбачає виконання завдань без попередньої опори на зразки чи готові моделі, орієнтуючись переважно на імпровізацію, оригінальність і креативний підхід до вирішення ситуацій. Комунікативний метод акцентується на розвитку комунікативної компетентності учнів. Основу цього методу становить мотив: прагнення висловити думки, заохотити до певних дій, переконувати співрозмовника або передати інформацію через особисте спілкування чи розповідь.

Підґрунтям навчання монологічного мовлення слугували виокремлені нами методи: конструктивний, імітаційний, комунікативний, творчий, кожен із яких реалізується у відповідних вправах.

Імітаційні методи навчання, також відомі як методи навчання за зразками або спонукально-репродуктивні підходи, спрямовані на формування практичних навичок використання отриманої інформації (К. Плиско). Вчитель демонструє алгоритм виконання певних дій, а учні їх відтворюють. У рамках цього методу часто застосовують мовний (або мовленнєвий) розбір і репродуктивний метод. Основними прийомами даних методів є спостереження, демонстрація процесу мислення та проведення цільових бесід.

Імітаційний метод орієнтований на освоєння мовних і текстових здібностей шляхом аналізу та повторення зразків готових текстів. Він передбачає формування власних висловлювань і текстів за аналогією з уже наявними прикладами, пошук та вибір мовних одиниць, моделювання текстових структур і створення індивідуальних текстів за визначеними зразками. Цей підхід охоплює як усні, так і письмові перекази, що можуть доповнюватися творчими елементами або залишатися максимально наближеними до оригіналу. Крім того, він включає інсценування, драматизацію та навіть елементи літературної творчості. Серед прийомів, які застосовуються в рамках імітаційного методу, можна виділити такі: формулювання заголовків для частин тексту, різноманітні види усних і письмових переказів, складання речень або текстових компонентів відповідно до певного типу

тексту, створення письмових творів за аналогією з прочитаними творами, переклади, написання відгуків на прочитані книги, а також оформлення ділових документів.

Конструктивний метод, що включає процес конструювання або переконструювання тексту, є важливим інструментом для розвитку навичок роботи з інформацією. До його прийомів належать логічні стратегії та вправи, які спрямовані на формування чіткого мислення і структурування аргументації, зокрема побудова роздумів, формулювання доказів, виправлення логічних помилок, а також усунення недоліків у послідовності викладу думок. Крім того, метод охоплює прийоми, побудовані на теоретичних засадах тексту, які включають створення текстів різного спрямування та редагування власних робіт. Цей підхід сприяє не лише глибшому осмисленню змісту, а й підвищенню загальної якості текстів.

Творчий метод виступає як ефективний засіб стимулювання креативної діяльності учнів, орієнтований на розвиток їхньої здатності самостійно здобувати знання, досліджувати явища чи об'єкти, формулювати висновки та застосовувати отримані знання на практиці. Даний метод залучає школярів до активного процесу самостійного пізнання, що сприяє формуванню в них навичок творчої діяльності. Він створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів і формування внутрішньої мотивації до такого типу діяльності. Крім того, цей підхід забезпечує не лише засвоєння теоретичних знань про тексти та вдосконалення мовних умінь, а й підсилює розвиток творчого потенціалу молодших школярів у тісному взаємозв'язку з їхньою мовленнєвою компетентністю. Особливий акцент у цьому контексті слід зробити на самостійному створенні учнями текстів, що є важливим етапом для розкриття їхніх творчих здібностей.

Комунікативний метод орієнтований на формування і розвиток комунікативних умінь. За характером мовленнєвої діяльності він близький до продуктивно-творчого підходу, адже будується на розвитку й творчому використанні раніше засвоєних мовних навичок. Цей підхід передбачає опанування як діалогічного, так і монологічного мовлення. До його складових входять такі

прийоми, як створення мовленнєвих ситуацій, проведення рольових ігор, використання казкових сюжетів, реклами, словесного малювання тощо.

З низки лінгводидактичних методів ми обрали: дидактичні ігри, лексичні та мовленнєві вправи тощо.

Нами було використано метод конструювання тексту (складання монологів різних типів) та метод ігрових проєктів, який потребує від учителя й учнів поєднання мовленнєвих, графічних і предметно перетворювальних умінь.

Однією з важливих умов формування монологічного мовлення молодших школярів є використання інтерактивних методів навчання, які націлені на «комунікативну активність між учасниками спілкування» [220]. На думку О. Горошкіної, вони сприяють зануренню учнів у спілкування та стимулюють школярів до взаємодії [221, с. 7].

В аспекті дослідження є важливим твердження, що інтерактивні методи навчання є мобільним багаторівневим утворенням, що складається з низки різноманітних прийомів, тобто «простих невеличких процедур організації інтерактивної взаємодії» [222, с. 60]: «спостереження, порівняння, конструювання тощо» [221, с. 9]. Ця група методів, на думку О. Пометун, орієнтована на досягнення знань засобами колективної діяльності через діалог, полілог учнів між собою і вчителем [223].

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

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

Розроблена модель передбачає три етапи.

Метою **першого** (комунікативно-збагачувального) етапу було ознайомлення учнів із різними типами монологу (розповідь, опис, міркування) та його структурними елементами (зачин, основна частина та кінцівка).

Змістовий аспект роботи передбачав ознайомлення зі структурою монологу, виокремлення в ньому основних частин. На цьому етапі учні могли тренуватися в уміннях будувати монологічні висловлювання з дотриманням його структури; складати монолог за планом, з опорою на медіа матеріали; добирали до монологічних висловлювань заголовки.

Учням пропонувалися вправи, які формували вміння: виокремлювати основні частини монологічного висловлювання, добирати структурні одиниці тексту, розрізняти типи монологу (розповідь, опис, міркування). На цьому етапі передбачалось створення з учнями простих медіапродуктів.

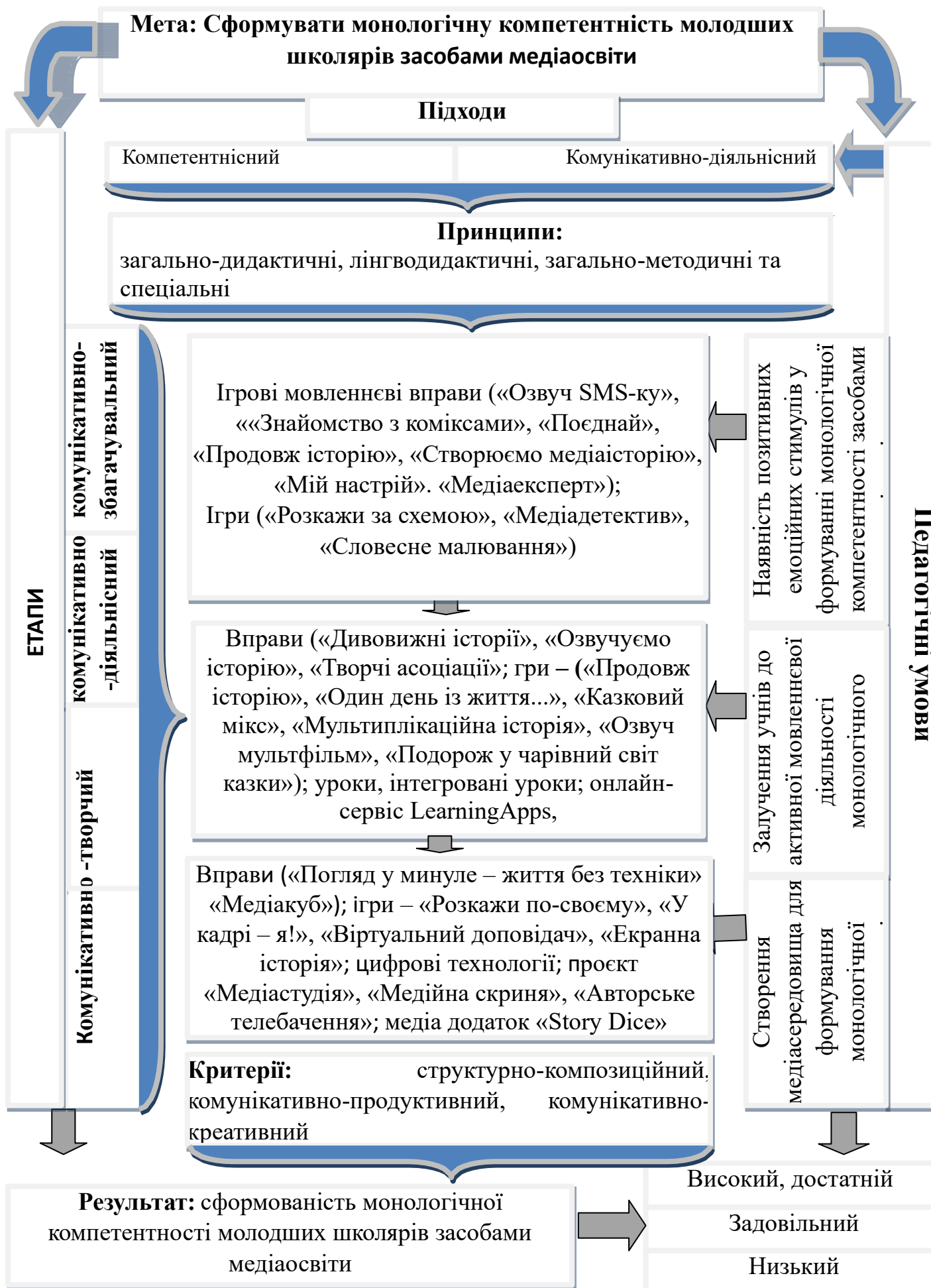
Кінцевим результатом роботи на цьому етапі було формування в учнів умінь визначати різні типи монологу та його структурні елементи.

Метою **другого** (комунікативно-діяльнісного) етапу було стимулювання учнів до побудови монологічного висловлювання на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали.

Змістовий аспект роботи передбачав створення монологів різних типів (розповідь, опис, міркування). На другому етапі відбувалося розігрування ігрових мовленнєвих ситуацій, творчих завдань, збагачення учнів виражальними засобами мовлення. В учнів формували уміння використовувати засоби міжфразового зв'язку, що сприяли забезпеченню загального композиційного ілюстрування певного типу мовлення. Важливою була робота з медіаматеріалами на основі якої учні будували тексти різних типів.

На цьому етапі широко використовувалися, функціональні схеми, моделі, мультимедійні матеріали, навчальні онлайн-ігри, медіа застосунки, інтернет-ресурси, що забезпечували формування монологічної компетентності учнів. Основними формами роботи на цьому етапі були уроки, конкурси, мовленнєві вправи, ігри.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі було закріплення отриманих знань щодо побудови різних типів монологів.



## **Рис 2.1 Модель формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти**

Метою **третього** (комунікативно-творчого) **етапу** було самостійне застосування учнями різні типи монологів у власних усних висловлюваннях. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування із використанням медіапродуктів, самостійне складання учнями монологів за створеними медіапродуктами.

Змістовий аспект роботи цього етапу передбачав побудову творчих монологічних висловлювань різних типів за створеними медіапродуктами та з урахуванням запропонованої ситуації спілкування.

На цьому етапі формували вміння самостійно використовувати різні типи монологу у власному усному мовленні із використанням медіапродуктів; будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами. Формами роботи, що сприяли реалізації мети цього етапу були: інтегровані уроки, вправи, ігри, вікторини, підготовка проєктів.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі передбачалась побудова творчих монологічних висловлювань за створеними медіапродуктами.

Упродовж усіх етапів було реалізовано такі педагогічні умови: наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування; створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі.

На формувальному етапі експерименту ми використовували медіатехнології, які допомагали нам візуалізувати інформацію в та доступній та цікавій для учнів формі.

Використання цифрових інструментів сприяло візуалізації матеріалу, що робило його більш доступним і зрозумілим для учнів, а також давало змогу включити всі види пам'яті: зорову, слухову та моторну.

Опишемо змістовий аспект формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти на кожному етапі.

У лінгводидактичній моделі не відображено підготовчий етап, який передував експериментальній роботі. На цьому етапі відбувалася підготовка вчителів експериментальних класів до впровадження розробленої методики. Було проведено методичний семінар з учителями початкових класів і студентами-випускниками, які проходили педагогічну практику в експериментальних групах.

Наводимо план роботи семінару «Формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти». Темі лекцій: «Характеристика монологічного мовлення»; «Навчання молодших школярів будувати монологічні висловлювання різних типів»; «Використання медіапродуктів у навчанні монологічному мовленню учнів початкової школи»; «Роль вчителя у формуванні монологічної компетентності учнів»; «Медіаосвіта та медіаграмотність учнів початкової школи».

Самостійна робота учителів, запитання для самоконтролю, домашнє завдання передбачали такі письмові завдання творчого характеру:

1. Укладіть блок-схему наближену до структури проведення уроку з навчання побудови монологу з опорою на медіапродукти.

2. Підготуйте повідомлення на тему «Позитивні та негативні сторони гаджетів».

3. Укладіть есе на тему «Як я навчатиму учнів створювати власні медіатексти за змістом коміксів».

4. Побудуйте монологічне висловлювання з опорою на мультимедійні матеріали.

Запитання до самоконтролю:

1. Що таке медіа? Які знання про їх призначення мають бути сформовані в учнів початкових класів?

2. Самостійно доберіть текст-розповідь, опис, міркування. Обґрунтуйте ознаки за якими їх можна розрізняти.

3. Підберіть медіатекст та побудуйте на його основі монолог.

Проілюструємо прикладом. Тема. «Характеристика монологічного мовлення». Мета: ознайомити педагогів із монологічним мовленням як засобом усного

спілкування. Під час лекцій було розглянуто такі питання: «Особливості монологічного мовлення молодшого школяра», «Типи і види монологічного мовлення», «Лінгвістична характеристика монологічного мовлення». Увага педагогів зверталася на засвоєння методики ознайомлення другокласників із засобами міжфразового зв'язку. Було з'ясовано методи, прийоми роботи над умінням будувати розповіді, описи та міркування.

З учителями було проведено такі форми роботи: лекції; міні доповіді (тези, есе); тестування; бесіди; створення електронного кейсу, методичного портфолію; дискусії «Медіаосвіта та медіаграмотність: освітні категорії та виклик часу», «Візуальні засоби масової комунікації»; семінари «Діти і гаджети», «Цифровізація освіти». Вчителі обговорювали такі питання: «Особливості поведінки у віртуальному медіа середовищі», «Етикет віртуального спілкування», «Вплив інтернет-ігор на розвиток молодшого школяра», «Чи доцільно формувати медіакультуру у дітей молодшого шкільного віку?», «Вплив медіаосвітніх технологій на розвиток монологічного мовлення учнів».

На практичних заняттях учителі розробляли мовленнєві вправи, мовленнєві ситуації, конспекти уроків, словесні ігри. Ми прагнули активно використовувати новаторські пошуки, прогностичні ідеї, авторські здобутки педагогів. Перевагу практичних занять забезпечував своєрідний тренінг, який стимулював до активної участі в практичних діях кожного учасника.

Опишемо змістовий аспект формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти на кожному етапі.

Метою **першого** (комунікативно-збагачувального) етапу було ознайомлення учнів із різними типами монологу (розповідь, опис, міркування) та його структурними елементами (зачин, основна частина та кінцівка).

Змістовий аспект роботи передбачав ознайомлення зі структурою монологу, виокремлення в ньому основних частин. На цьому етапі учні могли тренуватися в уміннях будувати монологічні висловлювання з дотриманням його структури; складати монолог за планом, з опорою на медіа матеріали; добирали до монологічних висловлювань заголовки.

Учням пропонувалися вправи, які формували вміння: виокремлювати основні частини монологічного висловлювання, добирати структурні одиниці тексту, розрізняти типи монологу (розповідь, опис, міркування). На цьому етапі передбачалось створення з учнями простих медіапродуктів.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі було формування в учнів умінь визначати різні типи монологу та його структурні елементи.

Започатковуючи експериментальне дослідження на **першому** (комунікативно-збагачувального) **етапі**, нами була розроблена систему ігрових мовленнєвих вправ та ігрових мовленнєвих ситуацій які сприяли побудову школярами різних типів висловлювань: опису, розповіді, міркування та ознайомленню учнів із структурними компонентами тексту. Навчальний процес ми організовували таким чином, щоб навчання учнів монологічних висловлювань відбувалося з опорою на медіаматеріали.

Лінгвоодидакти (О. Горошкіна, М. Пентиліук) розглядають вправи як явище, що повторюється задля освоєння знань і утворення мовних та мовленнєвих умінь і навичок [224, с. 32]. За тлумачним словником «вправа це спеціальне завдання, що виконується для одержання навичок або закріплення існуючих знань» [225, с. 160].

Розробляючи систему вправ на цьому етапі, ми опиралися на наукові доробки щодо класифікації вправ, запропоновану В. Скалкіним. Так, В. Скалкін групує усні вправи за двома принципами: відповідно до обмеженого методичного завдання, що слугує задля формування комунікативного мовлення; відповідно виду комунікативної діяльності [214, с.13].

На думку дослідника, найбільш влучними термінами для класифікації вправ є такі: тренувальні (або формально-тренувальні) для вправ першого типу і комунікативні (або комунікативно-змістові) для вправ другого типу [214].

Вправи першого типу (тренувальні, аналітичні, некомунікативні, первинні тощо) мають на меті цілеспрямовану активізацію лексико-граматичного матеріалу. Основним результатом таких вправ є формування навички оперування конкретними мовленнєвими елементами [214, с. 13].

Натомість вправи другого типу, які характеризуються як мовні, власне-мовні, комунікативні, ситуативні, творчі, синтаксичні, актуалізовані чи мовленнєві, спрямовані на нерегульовану та здебільшого вільну активізацію мовленнєвого матеріалу. Вони передбачають практичне застосування мови у процесі розв'язання комунікативних і змістових завдань [214, с.19-25].

У межах тренувальної підсистеми вправ В. Скалкін виокремлює два основних типи: тренувально-рецептивні (наприклад, аудіювання) і тренувально-продуктивні (зокрема, говоріння). Комунікативні ж вправи він поділяє на чотири класи: умовно-мотивовані рецептивні й продуктивні; реально-мотивовані рецептивні й продуктивні [214, с. 21]. Важливою рисою комунікативних вправ є те, що вони повинні не лише передавати реальну інформацію, але й стимулювати вираження ставлення до конкретних фактів чи подій. Такі вправи мають відповідати вимогам комунікативності як за змістом, так і за формою, а також базуватися на вже достатньо засвоєному навчальному матеріалі [214, с. 22].

З переліку тренувальних вправ ми обрали композиційні, що передбачають самостійне конструювання учнями монологічних висловлювань з опорою мовний або медіаматеріал і є продуктивними. Основними видами композиційних вправ були: побудова монологу на основі мовного зразка; побудова монологу на основі граматичної структури; побудова монологу з опорою на комунікативне завдання; побудова монологу на основі медіатекстів.

Конструктивні вправи ми здебільшого використовували з метою формування структури монологічного висловлювання, уміння використовувати найефективніші засоби зв'язку, що сприяють забезпеченню загального композиційного ілюстрування певного типу мовлення.

Для формування умінь створювати медіапродукти на уроках української мови ми послуговувалися класифікацією вправ та завдань М. Вашуленка. Автор здійснив класифікацію вправ за кількома критеріями, що охоплюють різні аспекти навчальної діяльності. Зокрема, базуючись на формі виконання, вправи поділяються на усні, письмові та комбіновані. Відповідно до ступеня самостійності у їх виконанні, виділяються такі типи: репродуктивні, які орієнтовані на аналіз зразка з подальшим його відтворенням; конструктивні, спрямовані на відтворення

змісту із залученням елементів творчості; продуктивні або творчі, що сприяють розвитку креативного потенціалу та передбачають створення власного монологу. Класифікація також зважає на характер розумових операцій, розмежовуючи вправи на аналітичні, синтетичні та вправи на порівняння [213, с. 147–149].

Для експериментального дослідження ми використовували вправи на відбір медіапродукту (оберіть ту світлину, яка відповідає тексту), його аналіз (дайте відповіді на запитання), інтерпретацію (як ви розумієте отриману інформацію); створення (створіть медіапродукт за отриманим враженням); – передачу інформації тощо. Уважаємо, що застосування таких вправ дасть змогу вчителю цілісно сформувати медіакомпетентність молодших школярів.

Для розвитку монологічного мовлення на першому етапі було розроблено систему таких мовленнєвих вправ: тренувальні – композиційні («Озвуч SMS-ку», «Знайомство з коміксами», «Поєднай») і конструктивні («Продовж історію», «Мій настрій».); комунікативні («Створюємо медіаісторію», «Медіаексперт»).

Тренувальні ігрові вправи найбільш легкі, вони сприяють повторюваності одних і тих самих мовленнєвих зразків, у контексті нашого дослідження – монологу.

Серед тренувальних вправ було використано передусім композиційні вправи. Ці вправи передбачають самостійне створення учнями висловлювань з допомогою медіаматеріал, що забезпечує їхній цілком продуктивний характер.

Проілюструємо прикладом.

Вправа 1. «Озвуч SMS-ку»

Мета: вчити дітей складати розповіді за картинкою.

Інструкція для учнів: Учням пропонують написати та озвучити sms-повідомлення за малюнком.

Вправа 2. «Знайомство з коміксами».

Мета: навчити учнів розрізняти структурні компоненти монологічного висловлювання.

Інструкція для учнів: Учням пропонують розглянути малюнки з коміксами та розкажіть що відбувається. Дайте відповіді на запитання: «Що сталося спочатку?».

«Як це пов'язано з наступними подіями?», «Які емоції переживають персонажі коміксу?», «Як би ти вчинив на місці героя?»

### Вправа 3. «Поєднай»

Мета: вчити аналізувати малюнки за певними ознаками, пояснювати свій вибір.

Інструкція для учнів: Вчитель пропонує учням скласти малюнки до однієї з казок за послідовністю розвитку сюжету та скласти розповідь до цієї казки. Герої і предмети повинні бути з одного медіатексту.

Для стимулювання побудови монологічного висловлювання за чіткою структурою пропонували вправи та ігри.

### Вправа «Продовж історію»

Мета: уточнити знання учнів про послідовність побудови монологічного висловлювання.

Хід вправи. Учням пропонують розглянути малюнок та скласти за ним розповідь опираючись на схему.



### Гра "Розкажи за схемою"

Хід гри: Учням пропонують картки з темами для монологу (наприклад, "Яка моя найкраща подруга", "Моя улюблена порода собаки"). Учням пропонувалось ознайомлення із структурою монологу за допомогою плакату. Схема монологу була представлена учням у вигляді плакату щоб закріпити одержані та здобувати нові знання про структуру монологу. Вони мають побудувати монолог, дотримуючись схеми: зачин, основна частина, кінцівка. Після цього учні оцінювали розповіді своїх колег, звертаючи увагу на логічну структуру розповіді.



За допомогою такої схеми учні закріплювали вже одержані та здобували нові знання про структуру монологу.

Система мовленнєвих вправ, ситуацій, ігор та творчих завдань спрямовувала поступовий перехід від репродуктивних методів, таких як складання висловлювань за зразком або переказ тексту, до продуктивних. До останніх належать створення висловлювань за планом, опорними словами, уявними ситуаціями чи поданими тезами.

Для ознайомлення учнів з типами монологічного мовлення ми використовували плани-таблиці побудови розповіді, опису та міркування:

1. План побудови тексту-розповіді:

початок дії (де і коли відбуваються події);

розвиток події: розповідь про діючу особу, особливості та послідовність подій;

кульмінація (найбільш напружений момент у розвитку дії);

ВИСНОВКИ.

## 2. План побудови тексту-опису:

предмет опису;

головні ознаки;

оцінювання об'єкта (предмета);

ВИСНОВКИ.

## 3. План побудови тексту-міркування:

вступ;

твердження;

доказ (доведення думки);

ВИСНОВКИ.

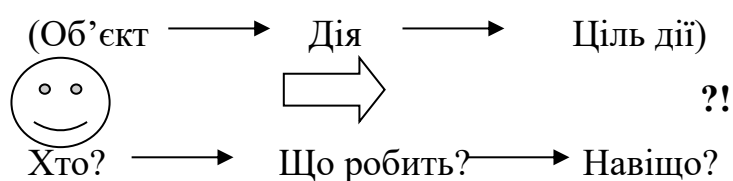
Учням пояснювали, що кожен тип монологу має своє функціональне спрямування, яке виявляється вже в самій назві. Так, метою текстів-розповідей є бажання автора про щось розповісти; при побудові тексту-опису увага зосереджена створенні уявлення про предмет або явище; у тексті-міркуванні необхідно було дати відповідь на поставлене запитання та надати пояснення або доведення не порушивши при цьому причинно-наслідкових зв'язків.

За допомогою таких схем учні закріплювали вже одержані та здобували нові знання про структуру висловлювання.

Проілюструємо прикладом.

Гра «Медіадетектив»

Хід гри: Варіант 1. Учням пропонують стати «детективом» та спробувати установити логічний ланцюжок на кожній картинці за «схемою детектива»:



- Розгляньте першу картинку. Хто на ній зображений? Що робить? Навіщо робить?
- Розгляньте другу картинку.
- Розкажіть, що роблять герої на третій картинці?

Варіант 2. Учням пропонують дослідити матеріали журналу:

розглянути сторінки дитячого журналу, знайти заголовки, визначити теми матеріалів, знайти ілюстрації та відповіді на запитання: Що привернуло увагу? Які заголовки зацікавили? Чому саме ці теми обрали?

Учням пропонували завдання та вправи, які сприяли ознайомленню з медіазасобами.

Проілюструємо прикладом.

Завдання. Реклама

Інструкція для учнів: Учням пропонують розглянути рекламу «Школа тітоньки Сови» та обговорити її зміст (Про що? Що саме? Для кого? Для чого?); форму (розміру, матеріалу, кольору, музики, анімації); обмінятися своїми враженнями та висловити власне ставлення до неї.

Вправа. «Медіаексперт»

Матеріал: рекламна листівка, комікс, книжка, колаж, відеофрагмент.

Хід виконання: Учням пропонують розглянути медіатексти та відповіді на запитання: Хто автор? Для кого створено? З якою метою? Що зацікавило? Чому можна довіряти?

На цьому етапі здійснювався аналіз медіатекстів. Молодші школярі отримували поняття про медіатекст як об'єднане певною темою висловлювання, до якого можна дібрати заголовок.

Проілюструємо прикладом фрагменту уроку на ознайомлення учнів із структурою медіатексту:

1. Пояснення вчителя: «Медіатекст – це повідомлення, яке ми зустрічаємо в журналах, газетах, в інтернеті та на телебаченні, може містити не лише слова, а й відео або картинки. В медіатексті застосовують різні засоби такі, як: кольорові ілюстрації, яскраві заголовки, цікаві запитання тощо»

2. Робота із реченнями медіатексту.

Вправа «Створюємо медіаісторію»

Процедура виконання. Учням на першому етапі було запропоновано обрати тему з медіакарток, скласти до неї план розповіді та підібрати ключові слова. На

другому етапі - створити словесну картину, доповнюючи її ілюстраціями та розташувати події у тій послідовності, як це могло б відбуватися насправді.

Бесіда за виконаною вправою:

- Чому ви обрали цю розповідь?
- Про кого розповідається у ній?
- Який заголовок можна підібрати до неї?

Учитель пояснює про те, що у розповіді всі речення з'єднані за змістом та розташовані у логічній послідовності. Дібраний заголовок стисло передає зміст твору.

На цьому етапі працювали над образністю мовлення школярів. Робота з виражальними засобами мови складалася з двох основних етапів: перший передбачав збагачення словникового запасу учнів порівняннями, метафорами та епітетами; другий був спрямований на формування навичок використання цих виражальних засобів у їхньому власному мовленні. Учні вчили описувати зображення з використанням образності мовлення та різні засоби виразності. Проілюструємо прикладом.

Вправа «Мій настрій».

Мета: сприяти розвитку умінь застосовувати вербальні та невербальні засоби виразності.

Процедура виконання. Дітям пропонується розповісти про свій настрій словами та за допомогою міміки і жестів. Розпізнати настрій інших дітей за описом.

Гра «Словесне малювання».

Мета: розвивати вміння учнів описувати малюнки з використанням образної лексики.

Матеріал: картки із зображенням різних пейзажів (зимового, весняного, літнього, осіннього).

Хід гри: учням пропонували розглянути обрану картину та передати словами те, що на ній зображено. Наведемо приклади відповідей учнів.

Віталій: На картині зображена найкраща пора року – весна. Природа вже пробудилася після зимового відпочинку. Яскраве сонце ніжно зігріває землю своїм

теплом. Усе навколо оживає.

Олена: Весна принесла пробудження та оновлення. Весело дзюрчать струмочки, сонячні промені танцюють між гілками дерев, вітаючи природу. Перші проліски всміхаються, і все живе поспішає зустрічати весну.

Анна: Прийшла осінь. Дерев позбулися останнього листя, а птахи рушили до теплих країв. Ще вчора на вулицях всюди було брудно і сіро. Але за ніч усе змінилося. Прокинувшись, я побачила перший сніг, який лежав на дорогах, полях і дахах будинків. Це наче справжнє маленьке диво! Настрій став радісним та святковим.

Олег: Сьогодні половину дня небо затягнули сірі хмари, а надворі йшов дощ. Усе виглядало похмурим та сумним. Але несподівано з неба почали падати сніжинки, що кружляли у легкому танці, наче м'які клаптики вати. Хотілося сміятися, радіти, співати та віддаватися веселошам.

Отже, на першому етапі навчання було реалізовано такі педагогічні умови: наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування.

Метою **другого** (комунікативно-діяльнісного) **етапу** було стимулювання учнів до побудови монологічного висловлювання на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. Зауважимо, що на цьому етапі передбачалось створення монологів різних типів (розповідь, опис, міркування).

На другому етапі експериментального навчання формували вміння учнів використовувати засоби міжфразового зв'язку, що сприяли забезпеченню загального композиційного ілюстрування певного типу мовлення.

Було розроблено систему ігрових мовленнєвих ситуацій, творчих завдань, які знайомили учнів структурою побудови монологічного висловлювання

Проілюструємо прикладом.

Гра «Продовж історію»

Мета: вчити учнів будувати монолог-розповідь за поданим зачином.

Матеріали: набір картинок із зображеннями тварин, предметів та казкових персонажів.

Процедура виконання.

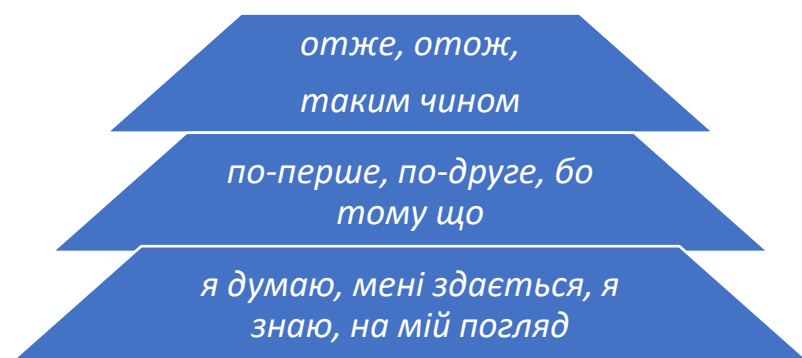
Варіант 1. Учитель починає розповідь «Одного разу маленький хлопчик знайшов у лісі таємничу скриньку...». Кожен учень по черзі додає по одному реченню, розвиваючи сюжет. В кінці розповіді всі учні придумують заголовок до неї.

Варіант 2. Учням було запропоновано розглянути малюнок на якому були зображені казкові персонажі. Інструкція для дітей: “Розгляньте малюнок і прочитайте початок казки: «Жила-була троянда на подвір’ї у Зорянки. Дівчинка посадила її весною. Дівчинка доглядала за нею, поливала коли не було дощу. Троянда росла, росла і перетворилась на .....». Як далі розгорталися події? Придумайте основну частину та кінцівку”.

Після того як учні побудували монологічне висловлювання, вчитель пропонував їм визначити, чим є їх монолог: описом, розповіддю чи міркуванням.

На цьому етапі широко використовувалися наочність, моделі, які сприяли забезпеченню матеріалізації мовних уявлень молодших школярів.

Для ознайомлення дітей зі структурою монологу-міркування використовували власні розроблені моделі (піраміда, дерево, квітка). Дітям пояснювали, що вирази (*я думаю, мені здається, я знаю, на мій погляд*) розміщені внизу піраміди; слова (*по-перше, по-друге, бо тому що*) – посередині, а слова (*отже, отож, таким чином*) – на вершечку піраміди.



Наприклад:

Вправа “Дивовижні історії”.

Мета: вчити учнів будувати монолог-міркування використовуючи вставні конструкції.

Процедура виконання. Учням озвучують розповідь, діти повинні називали, скільки невідповідностей вони помітили. Перемагав той, хто назвав їх найбільше. Наводимо приклад дивовижної історії: «Зимою я пішов купатися море. На мій погляд вода була теплою. Мені там сподобалось. Біля моря ростуть гриби, які заховалися між листями дубу. Отож всім було цікаво».

На другому етапі провідною була мовленнєва діяльність (складання різного типу монологів), а медіаматеріали були супроводжуючими.

Гра «Один день із життя...»

Мета: розвивати навички побудови монологічного висловлювання.

Матеріали: картки із персонажами (їжак, заєць, фея, робот, лисичка тощо).

Хід гри: Учні витягують картку з персонажем. Завдання: розповісти, як пройшов день обраного персонажу (що робив зранку, вдень, увечері). Інші учні можуть ставити уточнювальні запитання (наприклад, «Що ти їв на сніданок?», «Чим займався вдень?»).

Гра «Казковий мікс»

Мета: розвивати уяву та вміння зв'язно будувати монологічне висловлювання.

Матеріали: Картки з: героями казок (Котигорошко, «Лисичка і Журавель», Цап та баран, Рукавичка та ін.); з місцем дії (море, ліс, космос та ін.); з предметами (ключ, чарівна паличка, дзеркальце, мішечок золота та ін.).

Хід виконання: Учитель пропонував учням обрати три картки (герой + місце дії + предмет). Скласти розповідь, у якій усі три елементи мають бути пов'язані між собою при цьому змінюючи сам сюжет казки. Проілюструємо прикладом:

«Жив собі хом'ячок. Він був ще дуже маленький, але все хотів бачити і знати. Хлопчик забороняв йому виходити за межі його житла. Але одного разу хом'ячок все ж не послухав хлопчика та опинився в лісі. Все навколо було для нього невідоме та цікаве. По дорозі він зустрів зайчика, лисичку, їжачка. Весь день він із захопленням розглядав мешканців лісу. Коли стало темніти хом'ячок злякався, що

залишився сам без свого будиночка. Тоді він згадав свого хлопчика, який теж хвилювався за нього та шукав його. Хом'ячок заплакав. В цей час на галявині з'явився хлопчик, який побачив його та забрав до дому. Хом'ячок вирішив, що ніколи вже не буде покидати свого дому».

При плануванні словесних вправ та ігор використовували мультимедійний супровід. Мультимедійні засоби впливали на мотивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу. Проілюструємо прикладом.

Гра «Мультиплікаційна історія»

Мета: навчити дітей складати розповідь за мультфільмом.

Матеріали: короткі анімаційні ролики із мультфільмів без слів).

Хід гри: Учитель показує фрагмент мультфільму без звуку. Учні по черзі розповідають, що відбувається на екрані. Наприкінці кожен учень придумує власне завершення історії.

Ефективність формування монологічної компетентності у молодших школярів значною мірою визначається створенням таких умов, за яких у дітей з'являється потреба та мотивація висловлювати свої враження, почуття й думки.

Проілюструємо також приклад роботи з мультфільмами.

Гра. "Озвуч мультфільм"

Мета: вчити учнів будувати монологічне висловлювання, розвивати інтонацію, дикцію, емоційність мовлення та вміння імпровізувати.

Матеріали: короткі уривки мультфільмів без звуку, мікрофон.

Хід гри: Учитель показує дітям уривок із мультфільму без звуку. Учні по черзі пробують бути в ролі акторів дубляжу, розподіляючи між собою персонажів. Вони озвучують героїв, придумуючи репліки та інтонацію відповідно до сюжету. В обговоренні відповідають на запитання: Чи відповідали слова персонажам? Чи була цікава інтонація? Як можна зробити ще краще?

Для самостійного складання різних типів монологу на цьому етапі використовували *метод піктограм*.

Проілюструємо прикладом.

Вправа «Творчі асоціації»

Матеріал: піктограми.

Інструкція для учнів: Учням пропонують розглянути графічне зображення (піктограму) де є лише фрагмент потрібного предмету та скласти розповідь за ним. Пропонують скласти опис їжака.

*Загадка про їжака.*

Хто на кактус схожий трішки, Хоч і є у нього ніжки? З лісу я його приніс  
Він втікає знову в ліс.) (Хвостик, як ниточка, Сама, як калиточка, А очі, як  
насінинки. (Мишка)

На цьому етапі у навчанні учнів використовували мнемотехніку, яка забезпечувала ефективному запам'ятовуванню структури монологічного висловлювання, збереження і відтворення інформації. Створюючи з дітьми різноманітні моделі (кросворди, ребуси, головоломки) дотримуватися таких вимог:



В роботі *мнемотаблиці-схеми* служать дидактичним матеріалом з розвитку монологічного мовлення дітей при складанні розповіді, опису та міркувань. Вони допомагають вибудувати структуру монологу, послідовність його викладу та лексико-граматичну наповнюваність.

Проілюструємо прикладом.

Вправа. «Озвучуємо історію»

Матеріал: мнемотаблиці.

Інструкція для учнів: Учням пропонують розглянути таблиці, перетворити абстрактні символи на слова та речення. Скласти розповіді, описи та міркування по мнемотаблицях.

Мнемотаблиці для складання монологів демонструємо на екрані. «Розкажи про свій день на іншій планеті», «Опиши казкового героя», «Поміркуй, чи це правдива історія». Наприклад, зразок таблиці для складання учнями розповіді.



На комунікативно-діяльнісному етапі реалізовувалася третя педагогічна умова – створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі. На цьому етапі учнів активно залучали до мовленнєвої діяльності через взаємодію з цифровими засобами.

Використання інтерактивних завдань і цифрових технологій дозволяло ефективно демонструвати медіаматеріали, стимулювало учнів до активної мовленнєвої діяльності, посилювало інтерес до обговорень і дискусій, а також допомагало зберігати увагу під час навчання монологічному мовленню. Це сприяло розвитку монологічної компетентності серед молодших школярів. Такий підхід не лише викликав інтерес до навчання, але й забезпечував якісне засвоєння мовного матеріалу, поступово переводячи дітей від відтворювальної до творчої діяльності. Інтерактивні методи, зокрема використання мультимедійних презентацій, інтерактивних вправ на платформах типу LearningApps, а також віртуальних ігор та квестів, значно підвищували зацікавленість учнів у навчальному процесі <https://learningapps.org/33055610>

Проілюструємо прикладом.

Гра: «Подорож у чарівний світ казки»

Мета: розвиток монологічного мовлення, формування уміння будувати висловлювання з трьох частин. Розвиток уяви, творчого мислення та комунікативних навичок.

Хід гри: Учитель розповідає, що сьогодні діти вирушать у чарівну країну казок. Учням пропонується «чарівна скринька» з картками, які розміщені на платформі LearningApps, на яких зображені епізоди казок або їх герої.

Варіант 1. «Відгадай казку»

Діти по черзі описують героя казки не називаючи його імені (його зовнішність, характер, вчинки). Інші діти відгадують.

Варіант 2. «Розкажи історію»

Діти отримують картки з початком казки та мають самостійно вигадати продовження, розповідаючи його від імені героя.

Варіант 3. «Казковий театр»

Учні вибирають героя та від його імені розповідають коротку історію.

Такі ігри сприяють розвитку креативного монологічного мовлення молодших школярів.

Проілюструємо прикладом фрагменту уроку.

Тема: «Створюємо медіаісторії: подорож у світ новин»

Мета: Розвивати вміння висловлювати свої думки, аналізувати медіаконтент. Формувати критичне ставлення до інформації та вміння створювати власні медіапродукти.

Матеріал: картки з завданнями, сюжетні картинки, презентація із зображеннями, інтерактивна дошка (ноутбук або планшет).

1. Вступна бесіда. Вчитель пропонує учням уявити, що вони сьогодні стануть журналістами та будуть створювати власні медіаісторії. Вчитель: «Ми щодня чуємо історії з книг, телевізора, радіо та навіть соціальних мереж. А що, якщо ми самі зможемо створити цікаву історію, та розкажемо про неї іншим?»

У процесі бесіди вчитель з'ясовує знання учнів про засоби масової інформації, запитує «Як ми передаємо інформацію?». Пропонує переглянути

короткий відеофрагмент про спілкування та дати відповідь «Що ми можемо дізнатися з цього відео?»

(<https://youtu.be/XzgKH9pNEjU?si=Ee4sXfNNWIVZaQBx>)

Вправа «Що правда, а що вигадка?»

Мета: вміння аналізувати та перевіряти медійну інформацію.

Вчитель пояснює, чому важливо перевіряти інформацію, яку ми бачимо в медіа. При читанні, прослуховуванні та перегляді будь-якого медіапродукту слід пам'ятати, що іноді медіа спеціально подають матеріал неправдиво, намагаються нав'язати певну думку. Вчитель пропонує переглянути мультфільм про правила поведінки в інтернеті (<https://www.youtube.com/watch?v=NOKZHMijJ98>).

Учні висловлюють свої враження від перегляду мультфільму та пропонують свої методи захисту від інформаційних загроз. Учитель дає поради щодо безпеки в інтернеті (Додаток Б).

*Етап 1.* Конструюємо історію (10 хв.)

Вчитель демонструє картки (або зображення на екрані) із героями, місцем подій та ситуацією. Учні обирають 2-3 елементи та самостійно або в парах складають коротку усну історію (2-3 речення). Вчитель допомагає учням, за потреби ставить навідні запитання. Кожен учень коротко розповідає свою історію класу.

*Етап 2.* «Журналісти в ефірі» (10 хв.)

Кожна дитина обирає одну зі своїх історій та уявляє себе телеведучим. Учні по черзі розповідають історію в мікрофон.

Вчитель пояснює, що журналісти використовують не лише слова, а й вирази обличчя, інтонацію, жести, щоб зробити історію цікавішою. В кінці запитує: Які історії були найбільш цікавими? Чому?

*Етап 3.* Створюємо власний медіапродукт (5 хв.)

Вчитель пояснює, що у газетах і журналах важливі не лише тексти, а й заголовки, картинки. Учні на аркуші створюють короткі малюнки до своєї історії.

Підсумовуючи вчитель задає запитання: «Як медіа допомагають нам передавати інформацію?», «Що робить історію цікавою?».

Вчитель: «Сьогодні ви стали справжніми творцями медіа – ви створювали, записували та поширювали свої історії. Тепер ви знаєте, як важливо правильно та цікаво розповідати інформацію!»

На цьому етапі для навчання монологічному мовленню використовували комікси, які поєднували текст та ілюстрації, допомагали учням краще розуміти контекст і мотиви персонажів, сприяли зосередженню на змісті самого повідомлення, що сприяло завдяки візуалізації кращому засвоєнню матеріалу, а також допомагало учням у формуванні логічно структурованих, зв'язних і виразних монологів.

Учням пропонували самим створювати власні комікси, що розвивало вміння дотримуватися логічної послідовності монологу (вступ, основна частина, висновок) та сприяло розвитку креативності, мовлення, а також допомагало самовиразитись через текст та образи.

Проілюструємо прикладом.

Тема: «Як я провів канікули»

Мета: формувати в учнів навички розвивати монологічне мовлення, виражати свої думки через візуальні і текстові елементи.

Матеріал: аркуші паперу, олівці; онлайн-редактори Pixton або Storyboard That.

Процедура виконання: учням пропонують придумати історію на тему «Як я провів канікули» та подати її у вигляді коміксу, використовуючи зображення та короткі текстові фрази. Завдання виконують на аркуші паперу або за допомогою цифрових інструментів. Створені комікси учні презентують перед класом супроводжуючи її словесно.

На цьому етапі провідною педагогічною умовою була залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування.

Метою **третього** (комунікативно-творчого) **етапу** було самостійне застосування учнями різні типи монологів у власних усних висловлюваннях.

Передбачалось навчання учнів молодших школярів будувати монологи різних типів: а) з власного досвіду («Про що йдеться у журналі», «Погляд у минуле – життя без техніки»); б) творчі розповіді на тему («Чарівний світ», «Віртуальний доповідач», «Одного разу.....», «Що було далі?») із використанням медіапродуктів та самостійне складання учнями монологів за створеними медіапродуктами.

На цьому етапі учні не лише споживали, а й створювали свій медіаконтент, що забезпечував глибоке занурення в мовленнєву (монологічну) діяльність. Весь комплекс вправ, мовленнєвих ігор, творчих завдань сприяв формуванню монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

Проілюструємо приклади мовленнєвих ситуацій, які створювались для учнів на цьому етапі.

Вправа “Про що йдеться у журналі”.

Мета: вчити учнів передбачати зміст журнальної статті, орієнтуючись на її заголовок.

Процедура виконання. Учням пропонували обрати собі журнал і зачитати заголовки його статей. Після цього журнали забирали і просили учнів розповісти, про що може йти мова у змісті статті.

Гра. У кадрі – я!

Мета гри: Розвивати навички монологічного мовлення, самопрезентації, вміння розповідати про власний досвід.

Матеріали: Планшет/смартфон з камерою, картки з темами для виступу.

Хід гри: Учню пропонують обрати картку з темою (“Мій день”, “Моя улюблена гра”, «Моя улюблена тварина» тощо). Записати відеоблог свого виступу починаючи з фрази: “Привіт! Сьогодні я вам розповім...”

На цьому етапі було запропоновано і впроваджено низку вправ. Проілюструємо прикладом.

Вправа «Погляд у минуле – життя без техніки»

Мета: розвиток творчого монологічного мовлення, вміння працювати з медіаресурсами.

Процедура виконання. Учням пропонують за допомогою платформи LearningApps.org скласти розповідь та озвучити її.

На цьому етапі реалізовувалась третя педагогічна умова «Створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі».

Проілюструємо прикладом.

Інтерактивна гра "Віртуальний доповідач"

Мета гри: розвиток монологічної мовлення учнів, вміння учнів використовувати медіа-ресурси, стимулювати креативність та презентувати свою думку перед аудиторією.

Матеріал: інтерактивна дошка (планшет, комп'ютерів) та програми для презентацій (PowerPoint, Google Slides, Canva, Prezi).

Підготовка до гри: Учитель пояснює учням правила створення презентації, яка має включати: 1–2 слайди (або картинки) на вступ; кілька слайдів з текстом, малюнками або відео для основної частини доповіді та короткий підсумок.

Хід гри: Учитель пропонує щоб учні створили мультимедійний доповідь на тему «Мій ідеальний відпочинок» та презентували її. Він нагадує учням що потрібно дотримуватись структури доповіді: спочатку необхідно подати тему, яка буде обговорюватись «Сьогодні я хочу вам розповісти про те .....». До основної частини розповіді додати кілька слайдів з інформацією (фото, відео, слайди) про відпочинок. В кінці зробити висновок.

Учні по черзі представляють свої презентації перед класом. Після всіх виступів вчитель проводить обговорення, визначає «Найкращу презентацію», презентації у яких «Найбільш оригінальна ідея» та «Креативне використання медіа-ресурсів».

На цьому етапі використовували технологію *сторітелінгу* – це розповідь історій. У перекладі з англійської story означає історія, а telling – розповідати. Поняття «сторітеллінг» ми розглядали, як уміння учнів створювати творчі розповіді в основі яких є творча уява. Обов'язковим компонентами такої розповіді мають

бути самостійно створені молодшим школярем нові образи, ситуації, дії. При цьому учні використовують свій набутий досвід, знання, однак по-новому комбінують їх.



Проілюструємо прикладом.

Гра «Одного разу.....»

Мета гри: Розвивати навички монологічного мовлення, самопрезентації, уміння розповідати про власний досвід.

Матеріали: мультимедійна дошка, медіа додаток «Story Dice» (<https://davebirss.com/storydice/>)

Хід гри: Учням пропонують скласти розповідь використовуючи мультимедійний додаток з кубиками Rory.

Діти користуючись додатком «Story dice» за допомогою кнопки «Пуск» отримують набір Rory (з довільним набором картинок). За допомогою отриманих зображень на кубиках Rory складають власну монологічну розповідь, використовуючи всі її елементи. Розповідь починається зі слів «Одного разу ...»

Гра «Що було далі?»

Мета гри: Розвивати навички монологічного мовлення, вміння презентувати себе, взаємодіяти в групі.

Матеріали: мультимедійна дошка, медіа додаток «Story Dice» (<https://davebirss.com/storydice/>)

Хід гри: Учитель: «А тепер ми пограємо у цікаву гру. Для цього ми розділимось на групи (3 - 4 учасники). Пригадаємо правила роботи у групах (учні згадують правила)». Учитель починає історію «Уявіть, що ви...» («Ви напевно знаєте...», «Жив собі хлопчик, який знайшов чарівний ключ...» «Я беру з собою у

подорож....» тощо). Учні по черзі кидають кубик і додають до загальної історії новий елемент. Кожен учасник команди говорить своє речення. Гра триває, поки всі учні не висловляться.

Реалізуючи першу педагогічну умову «Наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти» учні залучалися до роботи в проєкті «Відеоблогер». Було створено спільний класний YouTube-канал (Google-диск). Молодшим школярам пропонували скласти розповідь на одну із тем, наприклад: «Мій улюблений мультфільм», «Моя мрія», «Як я провів вихідні» або «Мій улюблений герой» та записати її на смартфон. Кожен учень самостійно готується до запису (може намалювати схему або план розповіді). Під час презентації учні діляться своїми враженнями. Ми дійшли висновку, що мовлення учнів розвивається, якщо у процесі навчання присутній безпосередній мовленнєвий мотив: бажання повідомити про побачене, почуте; висловити своє враження та особисту думку.

На цьому етапі експериментального дослідження учні також займалися пошуковою діяльністю. Проілюструємо прикладом проєкту.

Тема проєкту: «Медіастудія»

Мета: розвивати самостійну та пошукову діяльність школярів; розвивати навички монологічного мовлення; формувати вміння передавати інформацію, розвивати уяву та комунікативні здібності.

Обладнання: мультимедійна дошка, планшет, мікрофон, папір, олівці.

Вчитель: «Доброго дня, шановні дослідники, запрошую вас на зустріч у нашій медіастудії. Сьогодні кожна група репортерів, які підготували багато цікавої інформації розкажуть про виконану роботу та продемонструє її на екрані.

Отже, завдання першої групи – дослідників-пошуковців - полягало у створенні реклами нашої шкільної їдальні.

Інформаційна довідка першої проєктної групи.

Учні створюють колаж реклами шкільної їдальні, обговорюють чия реклама найкраща і чому.

Учень – «Хочу показати свою рекламу. По-перше вона показує всю їдальню, по-друге їжу, яку там можна скоштувати, по-третє там чисто і красиво. Я люблю їсти смачні обіди в нашій їдальні»

Учитель: «Завданням другої групи було підготувати репортаж про наше шкільне подвір'я».

Інформаційна довідка другої проектної групи.

Учень бере на себе роль репортера і демонструє картинки із зображенням шкільного подвір'я.

Учень – «Наше подвір'я досить велике. На ньому є багато дерев та кущів. Є майданчик де можна грати у футбол та баскетбол. Ми любимо весною милуватися цвітінням кущів. Мені подобається наше подвір'я».

Учитель: «Завданням третьої групи було провести телевізійні новини («новини дня») класу».

Інформаційна довідка третьої проектної групи.

Учень бере на себе роль репортера і розповідає класу «новину дня» використовуючи фото класних подій.

Учень – «Сьогодні був особливий день в школі. Коли я прийшла то побачила букет підсніжників на моїй парті. У мене відразу піднявся настрій. Я зрозуміла що мене привітали з першим днем весни. Це було прекрасно».

Учитель: «Четверта група проводила огляд нашої шкільної бібліотеки».

Інформаційна довідка четвертої проектної групи.

Учні створюють репортаж про шкільну бібліотеку використовуючи фотографії.

Учень – «Наша бібліотека розміщена на першому поверсі. Зайшовши в кабінет ми бачимо багато книг, які розміщені на полицях. У бібліотеці працює Галина Іванівна, яка завжди нам допомагає підібрати книги. Я люблю ходити в бібліотеку та читати цікаві оповідання».

В підсумку вчитель пропонує подивитись короткі відео репортажів записаних учнями та створити класний «телевізійний випуск новин».

Учні обговорюють виступи кожної групи та задають запитання: У кого була найемоційніша розповідь? Чи була структура розповіді зрозумілою? Чия історія була найцікавішою? Хто придумав найбільш зв'язний сюжет? Як можна покращити розповідь?

Відповідно до другої педагогічної умови (залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування) молодшим школярам пропонувалося розробити проєкт «Медійна скриня» за такою тематикою: «Медіатексти», «Мультимедія», «Засоби інформації», «Інформаційна безпека».

Хід виконання: Учням було запропоновано стати маленькими дослідниками медіаматеріалів та вирушити в пошукову роботу, яка складалася з двох етапів. Спочатку всі учасники були розподілені на підгрупи, кожна з яких отримувала назву відповідно до напрямку її роботи. Перша група – «Медіатексти» (збирала різноманітні медіатексти та аналізувала їхній зміст); друга група – «Мультимедія» (збирала різноманітні мультфільми та розподіляла їх у групи); третя група – «Засоби інформації» (проводила пошукову роботу щодо різних засобів інформації та їхньої ролі у житті людей); четверта група – «Інформаційна безпека» (добирала поради щодо безпеки в інтернеті, збирала інформацію щодо загрози інтернету, обґрунтовувала поняття маніпуляції та пропаганди).

Кожна група обирала свого капітана. Після цього учні розробляли план своєї діяльності, враховуючи такі позиції: «До кого можу звернутися за інформацією», «На чю допомогу я можу розраховувати».

Проєкт тривав упродовж чотирьох тижнів. Діти працювали самостійно в позаурочний час, планували етапи своєї діяльності та дотримувались їх. Проєкт презентували на уроці. Кожна група подавала інформацію опрацьовану під час підготовки за своєю темою. Демонструвала важливість своєї інформації. Учні обговорювали теми проєкту та найкращих його виконавців.

Відзначимо, що на третьому етапі експериментального дослідження реалізовувались усі визначені нами педагогічні умови: наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного

спрямування; створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі.

#### **2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти**

Для перевірки ефективності моделі та експериментальної методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, які виконувалися під час констатувального етапу за критеріями (структурно-композиційний, комунікативно продуктивний, комунікативно-креативний).

Метою першого контрольного зрізу було визначити рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за показниками структурно-композиційного критерію.

Для цього, як і під час констатувального зрізу, використовувалися різні види контрольних завдань: (картинки (сюжетні, предметні), карта мандрівок, схеми для різних типів монологів. листівки, емес-повідомлення, фотоколаж тощо). Зауважимо, що при відборі завдань брали до уваги типологію помилок і недоліків монологічного мовлення молодших школярів, які були виявленні під час констатувального зрізу.

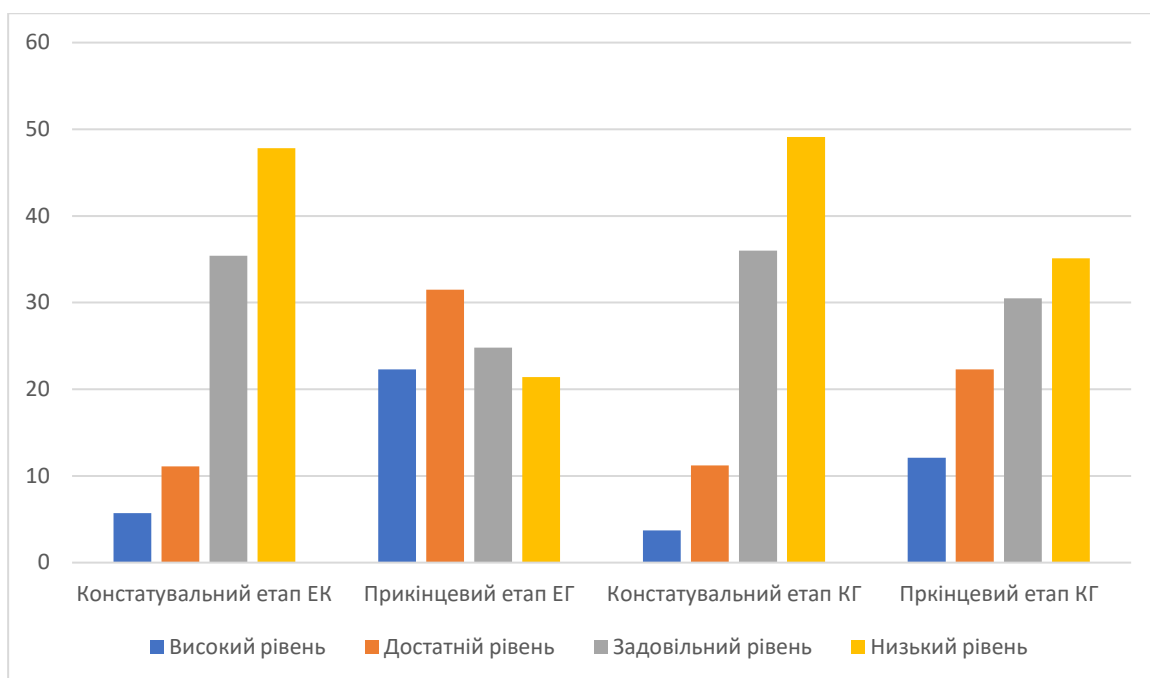
Порівняльні дані рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за структурно-композиційним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.6 та рисунку 2.2.

Як видно з таблиці, значно підвищився рівень уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування), будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи та створювати прості медіапродукти за структурно-композиційним критерієм в експериментальній групі.

**Порівняльні дані рівнів сформованості монологічної компетентності  
молодших школярів засобами медіаосвіти за структурно-композиційним  
критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Констатувальний	ЕГ	5,5	11	35,5	48
	КГ	3,5	11	36,0	49,5
Прикінцевий	ЕГ	22,3	31,5	24,8	21,4
	КГ	12,1	22,3	30,5	35,1

Високого рівня досягли 22,3% учнів (до навчання було 55%). На достатньому рівні було 11 % учнів, після експериментального навчання – 31,5%. На задовільному рівні залишилося 24,8% учнів (було 35,4%). Низький рівень засвідчили лише 21,4% учнів (було 48 %). У контрольній групі на прикінцевому етапі відбулися незначні позитивні зміни. Так, 12,1% молодших школярів досягли високого рівня (було 3,7%); достатній рівень був властивий 22,3% учнів (було 11 %). Більшість школярів продемонстрували задовільний рівень – 30,5% (було 36,0%) та низький рівень – 35,1% (було 49,1%).



**Рис. 2.2. Динаміка рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за структурно-композиційним критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))**

Отже, на констатувальному етапі експерименту різниця між рівнями знань, умінь і навичок молодших школярів в ЕГ та КГ була незначною, після завершення експериментального навчання розбіжності в рівнях знань, умінь і навичок учнів ЕГ та КГ стали суттєвими. Результати виконання завдань учнями ЕГ на прикінцевому зрізі засвідчили помітні зміни у відповідях молодших школярів. Так, учні могли будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування), дотримуватись чіткої структури, виділяючи основні елементи та створювали прості медіапродукти без допомоги вчителя. Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість молодших школярів, які успішно використовували свої знання для розвитку монологічного мовлення засобами медіаосвіти (див. рис. 2.3).

Метою другого контрольного зрізу було виявити рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за показниками комунікативно-продуктивного критерію.

Порівняльні результати сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за комунікативно-продуктивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження подано в табл. 2.7.

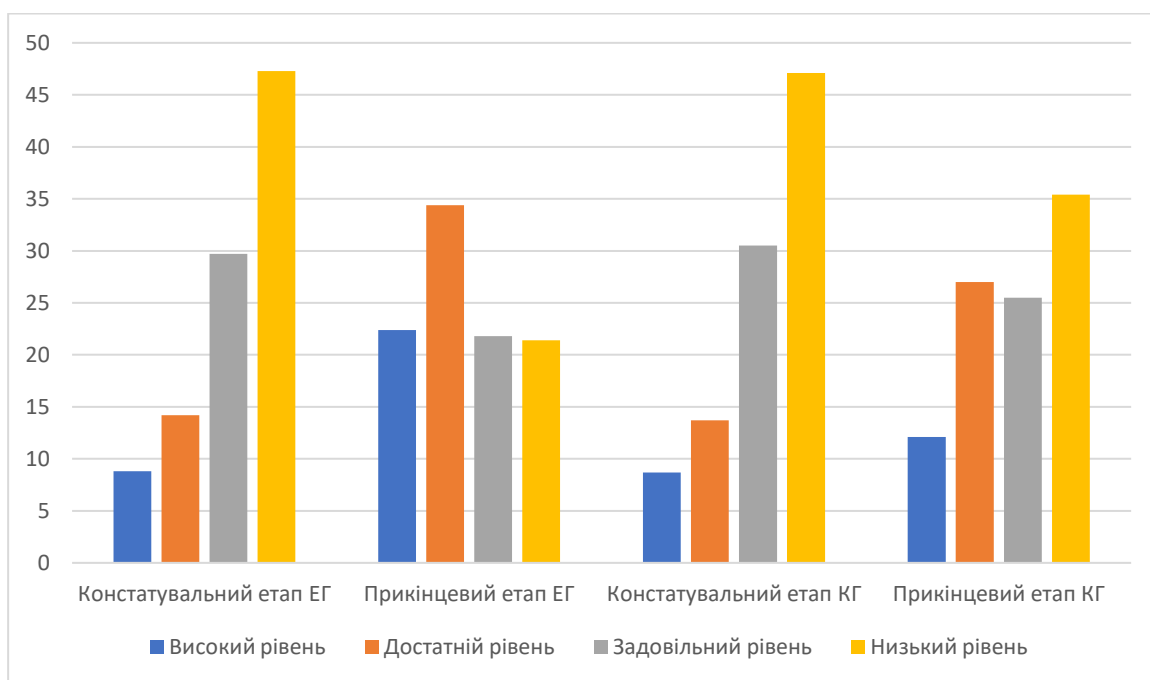
Таблиця 2.7

**Порівняльні дані рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медеаосвіти за комунікативно-продуктивним критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Констатувальний	ЕГ	9	14	29,5	47,5
	КГ	8,5	13,5	30,5	47,5
Прикінцевий	ЕГ	22,4	34,4	21,8	21,4
	КГ	12,1	27,0	25,5	35,4

Як засвідчує таблиця, в експериментальній групі кількість учнів, які на високому рівні виявили вміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів, з опорою на медіаматеріали та використовувати виражальні засоби мовлення в експериментальній групі зросла до 22,4% (було 9%); на достатньому рівні таких учнів стало 34,4% (було – 14 %). Задовільний рівень засвідчили 21,8% учнів (було 29,5%), а низький – 21,4% учнів (було 47,5%). Зміни, що відбулися в контрольній групі були не такими значними. Так, високий рівень засвідчили 12,1% учнів початкової школи (на констатувальному зрізі цей показник становив 8,5%). Кількість учнів, що продемонстрували достатній рівень сформованості монологічної компетентності на прикінцевому етапі зросла до 27,0% (на констатувальному таких було 13,5%). Задовільний рівень був виявлений на констатувальному зрізі у 29,7% учнів, на прикінцевому – у 21,8%. Низький рівень скоротився з 47,5% до 35,4%. Як бачимо, за результатами навчання в ЕГ було досягнуто значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості монологічної

компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за комунікативно-продуктивним критерієм (див. рис. 2.5).



**Рис. 2.3. Динаміка рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за комунікативно-продуктивним критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))**

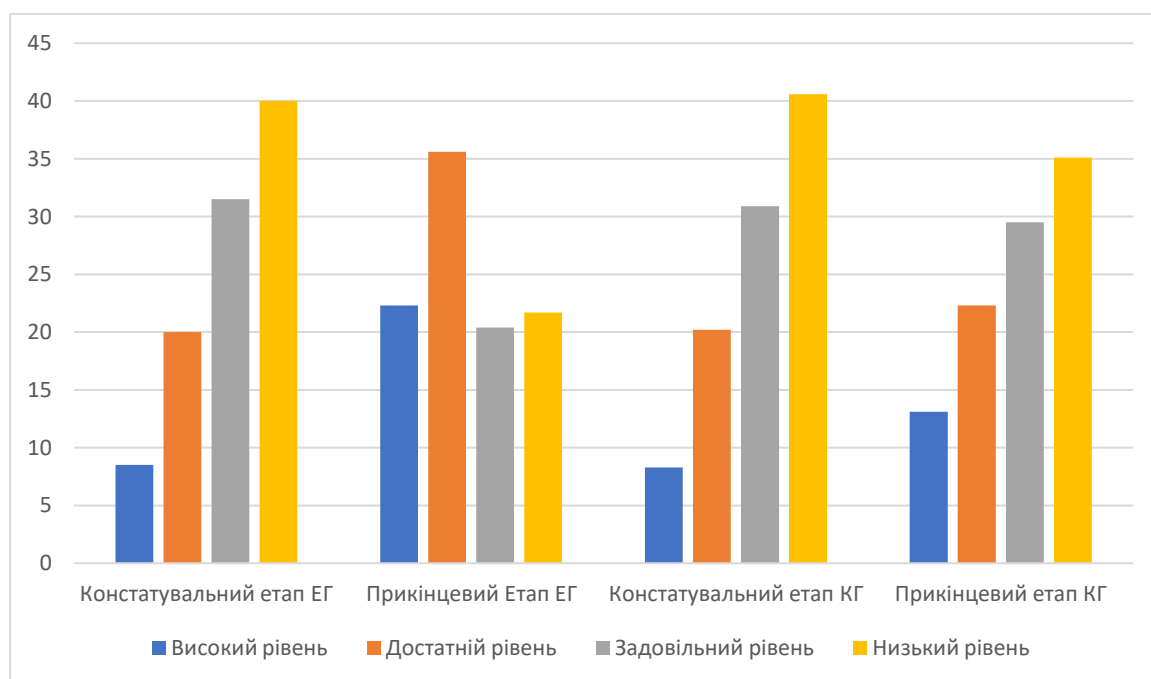
Порівняльні результати сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за комунікативно-креативним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.8.

Як бачимо, за комунікативно-креативним критерієм в експериментальній групі кількість учнів, що досягнули високого рівня, склала 22,3% (було 8,5%); достатнього рівня досягнуло 35,6 учнів (було 20,0%). Задовільний рівень на прикінцевому зрізі продемонстрували 20,4% учнів (на констатувальному зрізі таких було 31,5%). Низький рівень зберігся у 21,7% учасників ЕГ (було 40,0%). У контрольній групі кількісні показники змінилися несуттєво. Так, лише 13,1% молодших школярів досягли високого рівня (було 8,3%). Достатній рівень виявили на прикінцевому зрізі у 22,3% учасників КГ (було 20,2%). Задовільний рівень був

**Порівняльні дані рівнів сформованості монологічної компетентності  
молодших школярів засобами медіаосвіти за комунікативно-креативним  
критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Констатувальний	ЕГ	8,5	20,0	31,5	40,0
	КГ	8,3	20,2	30,9	40,6
Прикінцевий	ЕГ	22,3	35,6	20,4	21,7
	КГ	13,1	22,3	29,5	35,1

зафіксований у 29,5% (на констатувальному зрізі цей показник становив 30,9%). У значної кількості молодших школярів зберігся низький рівень, який на констатувальному зрізі становив 40,6%, а на прикінцевому скоротився лише до 35,1% (див. рис. 2.4).



**Рис. 2.4. Динаміка рівнів сформованості монологічної компетентності  
молодших школярів засобами медіаосвіти за комунікативно-креативним  
критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))**

Результати рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти за визначеними критеріями на прикінцевому етапі подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Порівняльні дані сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти (прикінцевий етап (у%))**

Рівні	Групи	Критерії ( $\chi$ )			$\chi$
		К 1	К 2	К 3	
Високий	ЕГ	22,3	22,4	22,3	22,3
	КГ	12,1	12,1	13,1	12,4
Достатній	ЕГ	31,5	34,4	35,6	33,9
	КГ	22,3	27,0	22,3	23,9
Задовільний	ЕГ	24,8	21,8	20,4	22,3
	КГ	30,5	25,5	29,5	28,5
Низький	ЕГ	21,4	21,4	21,7	21,5
	КГ	35,1	35,4	35,1	35,2

Умовні скорочення:

К1 – структурно-композиційний критерій;

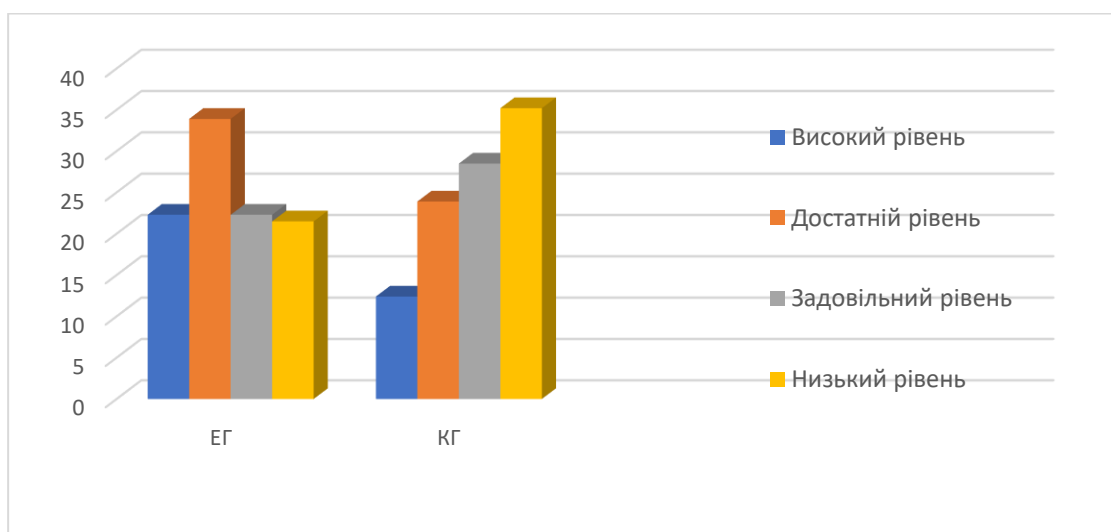
К2 – комунікативно-продуктивний критерій;

К3 – комунікативно-креативний критерій;

$\chi$  – середньоарифметичне значення.

Як свідчать дані таблиці, високого рівня сформованості монологічної компетентності засобами медіаосвіти після проведення експерименту досягли 22,3% молодших школярів ЕГ та 12,4% КГ. Достатній рівень було виявлено у 33,9% учнів ЕГ та у 23,9% учнів КГ. Задовільний рівень продемонструвало 22,3% учнів в ЕГ та 28,5% – у КГ. Як бачимо, низький рівень сформованості монологічної

компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти виявлено на прикінцевому етапі у 21,5% учнів ЕГ та 35,2% учнів у КГ.



**Рис. 2.5. Рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти на прикінцевому етапі експерименту (за  $\chi$  – середньоарифметичне значення, у%)**

З рис. 2.5 чітко видно різницю у середньоарифметичному значенні рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти в експериментальній і контрольній групах на прикінцевому етапі дослідження.

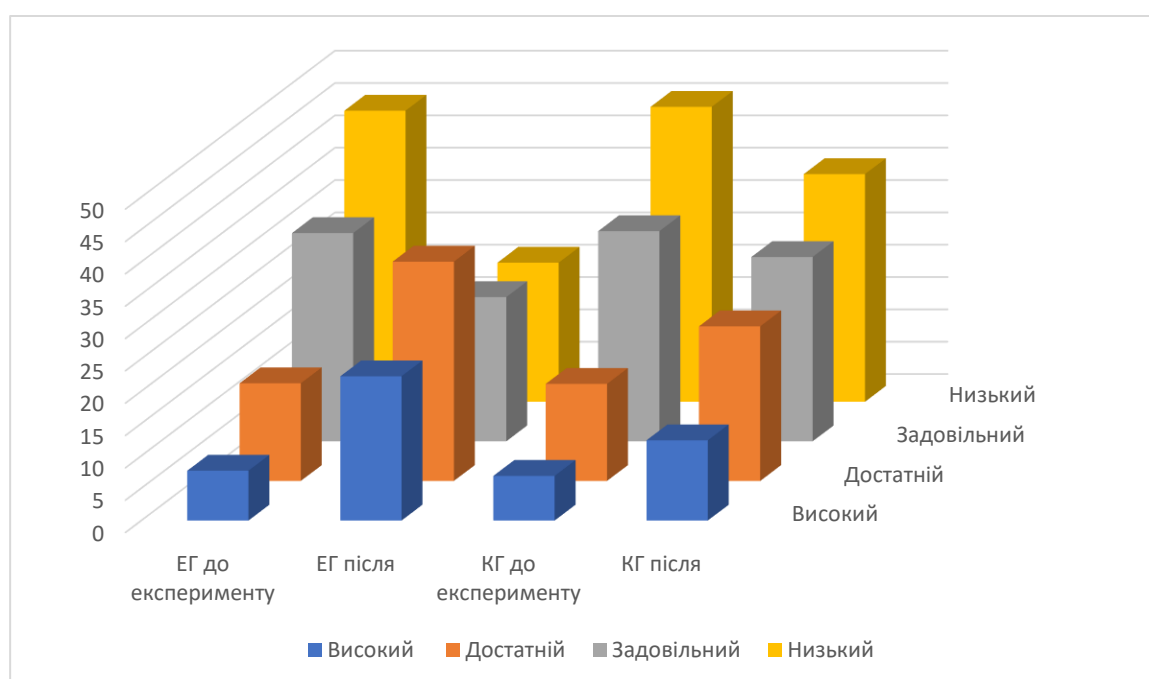
Порівняльні дані загальних рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти подано в таблиці 2.10. та рисунку 2.6.

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість учнів, у яких була сформована монологічна компетентність на високому рівні, в ЕГ зросла до 22,3% (було 7,7%). Достатній рівень продемонстрували 33,9% учнів (було 15,1%). Знизилася кількість учнів, що володіли монологічною компетентністю на задовільному рівні (з 32,2% до 22,3%). Таку саму тенденцію спостерігаємо і щодо кількості учнів, для яких був характерний низький рівень, їх кількість скоротилася з 45,0% до 21,5%. У контрольній групі також відбулися незначні позитивні зміни.

**Порівняльні дані сформованості монологічної компетентності  
молодших школярів засобами медіаосвіти (у %)**

Групи	Рівні							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
ЕГ	7,7	22,3	15,1	33,9	32,2	22,3	45,0	21,5
КГ	6,9	12,4	15,0	23,9	32,5	28,5	45,6	35,2

Так, кількість учнів, що оволоділи монологічною компетентністю на високому рівні, збільшилася до 12,4% (було 6,9%). Достатнього рівня досягнули 23,9% учнів (було 15,0%). Показники задовільного рівня скоротилася з 32,5% до 28,5%. Що стосується кількості учнів, що засвідчили низький рівень, то тут дані змінилися таким чином: спостерігається незначне скорочення з 45,6% до 35,2%.



**Рис. 2.6. Динаміка рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти експериментальної та контрольної групи (за  $\chi$  – середньоарифметичне значенням, у %)**

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. За результатами виконання завдань на прикінцевому зрізі переконуємося в тому, що відповіді учнів були більш достатньо повними та правильними.

Для визначення якісного результату сформованості рівнів монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти було проведено аналіз залежностей рівнів знань за результатами їх навчання. Перевіряли статистичну гіпотезу про рівність функцій розподілу відповідних вибірок в ЕГ і КГ до і після застосування експериментальної методики, скористалися критерієм (англ. Chi-Square – Хі-квадрат) Пірсона.

Вихідними даними є розподіли кількостей рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах за трьома критеріями та за усередненим критерієм. Для порівняння розподілів в ЕГ та КГ використовується критерій  $\chi^2$  Пірсона. Для всього дослідження вибрано одне значення (0.05) рівня значущості. Якщо в результаті застосування названого критерію досягнутий рівень значущості (p-value) виявляється меншим за 0.05, то стверджуємо про наявність статистично значимої відмінності розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в розглянутих групах за конкретним критерієм на конкретному етапі дослідження. Інакше, заперечуємо наявність такої відмінності. Кодного разу обчислюється медіана рівня сформованості монологічної компетентності.

Всі розрахунки виконано з використанням програмного середовища для статистичних розрахунків R (R Core Team (2025). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.)

## Структурно-композиційний критерій

### Констатувальний етап

*Розподіл кількостей рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	Всього
ЕГ	11	22	71	96	200
КГ	7	22	72	99	200

*Відсоткові значення розподілу рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	5.5	11	35.5	48.0
КГ	3.5	11	36.0	49.5

Порівняння розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах за критерієм  $\chi^2$  Пірсона

Pearson's Chi-squared test for Констатувальний етап

data: ЕГ vs КГ

X-squared = 0.94204, df = 3, p-value = 0.8153

Оскільки p-value = 0.8153, що більше граничного рівня значущості 0.05, то констатуємо відсутність статистично значимої відмінності

*Медіани рівня сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах*

	Медіана
ЕГ	Задовільний
КГ	Задовільний

### Прикінцевий етап

*Розподіл кількостей рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	Всього
ЕГ	45	63	50	42	200
КГ	24	45	61	70	200

*Відсоткові значення розподілу рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	22.5	31.5	25.0	21
КГ	12.0	22.5	30.5	35

Порівняння розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах за критерієм  $\chi^2$  Пірсона

Pearson's Chi-squared test for Прикінцевий етап

data: ЕГ vs КГ

X-squared = 17.481, df = 3, p-value = 0.0005626

Оскільки p-value= 0.0005626 , що менше граничного рівня значущості 0.05, то констатуємо наявність статистично значимої відмінності

*Медіани рівня сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах*

	Медіана
ЕГ	Достатній
КГ	Задовільний

Комунікативно-продуктивний критерій

Констатувальний етап

*Розподіл кількостей рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	Всього
ЕГ	18	28	59	95	200
КГ	17	27	61	95	200

*Відсоткові значення розподілу рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	9.0	14.0	29.5	47.5
КГ	8.5	13.5	30.5	47.5

Порівняння розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах за критерієм  $\chi^2$  Пірсона

Pearson's Chi-squared test for Констатувальний етап

data: ЕГ vs КГ

X-squared = 0.080087, df = 3, p-value = 0.9941

Оскільки p-value= 0.9941 , що більше граничного рівня значущості 0.05, то констатуємо відсутність статистично значимої відмінності

*Медіани рівня сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах*

	Медіана
ЕГ	Задовільний
КГ	Задовільний

Прикінцевий етап

*Розподіл кількостей рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	Всього
ЕГ	45	69	44	42	200
КГ	24	54	51	71	200

*Відсоткові значення розподілу рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	22.5	34.5	22.0	21.0
КГ	12.0	27.0	25.5	35.5

Порівняння розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах за критерієм  $\chi^2$  Пірсона

Pearson's Chi-squared test for Прикінцевий етап

data: ЕГ vs КГ

X-squared = 16.179, df = 3, p-value = 0.001042

Оскільки p-value= 0.0010422 , що менше граничного рівня значущості 0.05, то констатуємо наявність статистично значимої відмінності

*Медіани рівня сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах*

	Медіана
ЕГ	Достатній
КГ	Задовільний

## Комунікативно-креативний критерій

### Констатувальний етап

*Розподіл кількостей рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	Всього
ЕГ	17	40	63	80	200
КГ	17	40	62	81	200

*Відсоткові значення розподілу рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	8.5	20	31.5	40.0
КГ	8.5	20	31.0	40.5

Порівняння розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах за критерієм  $\chi^2$  Пірсона

Pearson's Chi-squared test for Констатувальний етап

data: ЕГ vs КГ

X-squared = 0.014211, df = 3, p-value = 0.9996

Оскільки p-value= 0.9996 , що більше граничного рівня значущості 0.05, то констатуємо відсутність статистично значимої відмінності

*Медіани рівня сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах*

	Медіана
ЕГ	Задовільний
КГ	Задовільний

### Прикінцевий етап

*Розподіл кількостей рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	Всього
ЕГ	45	71	41	43	200
КГ	26	45	59	70	200

*Відсоткові значення розподілу рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	22.5	35.5	20.5	21.5
КГ	13.0	22.5	29.5	35.0

Порівняння розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах за критерієм  $\chi^2$  Пірсона

Pearson's Chi-squared test for Прикінцевий етап

data: ЕГ vs КГ

X-squared = 20.603, df = 3, p-value = 0.0001272

Оскільки p-value= 0.0001272 , що менше граничного рівня значущості 0.05, то констатуємо наявність статистично значимої відмінності

*Медіани рівня сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах*

	Медіана
ЕГ	Достатній
КГ	Задовільний

Усереднений критерій

*Усереднені за критеріями відсоткові значення розподілу рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах*

	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	22.50	33.83	22.5	21.17
КГ	12.33	24.00	28.5	35.17

Порівняння розподілів рівнів сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах за критерієм  $\chi^2$  Пірсона

Pearson's Chi-squared test

data: ЕГ vs КГ

X-squared = 17.649, df = 3, p-value = 0.0005196

Оскільки p-value= 0.0005196 , що менше граничного рівня значущості 0.05, то констатуємо наявність статистично значимої відмінності

*Медіани рівня сформованості монологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах*

	Медіана
ЕГ	Достатній
КГ	Задовільний

Підсумовуючи розділ, зазначаємо, що на констатувальному етапі експерименту були визначені критерії формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти: структурно-композиційний (показники: уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування); уміння будувати монологічне висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи; уміння створювати прості медіапродукти); комунікативно-продуктивний (показники: уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів; уміння будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали; уміння використовувати виражальні засоби мовлення); комунікативно-креативний (показники: уміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами; уміння створювати власні медіатексти за змістом коміксів; уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування).

До кожного показника було визначено відповідні експериментальні діагностувальні завдання. Відповідно до них було схарактеризовано рівні сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти: високий, достатній, задовільний, низький.

Педагогічними умовами формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти виступили: наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування; створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі.

Методологічною основою проблеми формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти було визначено

компетентнісний, особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний підходи. У контексті започаткованого дослідження компетентнісний підхід був спрямований на розвиток монологічного мовлення учнів початкової школи в процесі комунікативної взаємодії «учитель-учень» та «учень-учень». Компетентність інтерпретуємо як інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати набуті знання, вміння, навички в мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєвої, комунікативної, монологічної).

Особистісно орієнтований підхід для розвитку монологічного мовлення молодшого школяра полягає у врахуванні рівня розумових здібностей учнів, їхніх індивідуальних особливостей, об'єкта навчання (мовленнєва діяльність школярів) та суб'єкта мовленнєвої діяльності (учень).

Комунікативно-діяльнісний підхід у формуванні монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти розуміємо як цілеспрямований процес основу якого є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, стимулювання навчальної мотивації; визначенні змісту навчання відповідно до поставлених цілей, створенні системи вправ, мовленнєвих ситуацій і, на цій основі, формування практичних мовленнєвих умінь. Такий підхід до оволодіння мовою сприяє глибокому розумінню учнями її комунікативної функції.

Використання комунікативно-діялісного підходу у формуванні монологічного мовлення молодших школярів передбачає орієнтацію на відомі чотири фази мовленнєвих дій (орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекцію висловлювання), яка поєднується з традиційним підходом до розвитку мовлення учнів.

У дослідженні розроблено й експериментально апробовано модель і методику формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. Експериментальна модель реалізовувалася поетапно (комунікативно-збагачувального комунікативно-діялісний і комунікативно-творчий етапи).

Метою першого – комунікативно-збагачувального – етапу було ознайомлення учнів із різними типами монологу (розповідь, опис, міркування) та

його структурними елементами (зачин, основна частина та кінцівка). На цьому етапі учні могли тренуватися в уміннях будувати монологічні висловлювання з дотриманням його структури; складати монолог за планом, з опорою на медіаматеріали; добирали до монологічних висловлювань заголовки.

На другому – комунікативно-діяльнісному – етапі стимулювали учнів до побудови монологічного висловлювання на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. На цьому етапі в учнів формували уміння використовувати засоби міжфразового зв'язку, що сприяли забезпеченню загального композиційного ілюстрування певного типу мовлення. Важливою була робота з медіаматеріалами на основі якої учні будували тексти різних типів.

Третій – комунікативно-творчий – етап передбачав самостійне використання учнями різних типів монологу у власному усному мовленні. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування із використанням медіапродуктів, самостійне складання учнями монологів за створеними медіапродуктами.

Результати прикінцевого зрізу підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. Так, якщо на констатувальному етапі високий рівень сформованості монологічної компетентності було виявлено тільки у 7,7% учнів в ЕГ та 6,9% – у КГ, то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 22,3% учасників ЕГ (у КГ – 12,4%). Достатній рівень продемонструвало 33,9% учнів ЕГ (було 15,1%), у КГ – 23,9% (було 15,0%). Задовільний рівень залишився в ЕГ у 22,3% учнів (було 32,2%), а в КГ – у 28,5% учнів (було 32,5%). Низький рівень зберігся у 21,5% школярів ЕГ (було 45,0%) і 35,2% – КГ (було 45,6%).

## ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження було спрямоване на формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти: визначено методологічні підходи, реалізовано педагогічні умови, модель та експериментальну методику формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

Методологічною основою проблеми формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти було визначено компетентнісний, особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний.

1. Під монологічним мовленням розуміємо усну форму мовлення в основі якої лежать і самостійний мотив, і самостійний задум, що мають бути досить стійкими, становлять єдину замкнену структуру. Монологічне мовлення, як форма висловлювання однієї особи, вимагає повноти, розгорнутості, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді. Воно потребує від мовця уміння зосереджувати увагу на основній думці, уникати надмірних деталей, зберігаючи при цьому емоційність, жвавість і образність викладу. До монологічних висловлювань відносять мовленнєві одиниці понадфазового рівня: опис (повідомлення про факти дійсності, що існують одночасно); розповідь (повідомлення про факти, які відбуваються в певній послідовності); міркування (повідомлення про факти дійсності, що існують у причинно-наслідкових зв'язках).

Компетентність – це інтегровану здатність, що характеризує готовність особистості використовувати сукупність знань, умінь, навичок, в мовленнєво-комунікативній діяльності та формується в результаті засвоєння молодшими школярами різних видів компетенцій (мовленнєва, комунікативна, монологічна).

Монологічна компетентність – це здатність учнів реалізовувати усномовленнєву комунікацію у монологічній формі в конкретних ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання, що передбачає сформованість мовленнєвої комунікативної і монологічної компетенцій в конкретних ситуаціях.

Монологічна компетенція передбачає сформованість монологічних умінь, завдяки яким учень зможе доречно й ефективно використовувати мову в певних ситуаціях, використовувати при цьому як мовні, так і інтонаційні засоби виразності.

Медіаосвіта – це частина освітнього процесу початкової школи, спрямованого на формування в учнів медіаграмотності, підготовки дитини до безпечної та продуктивної взаємодії з сучасними медіа, охоплюючи як традиційні, так і новітні медіа, враховуючи прогрес розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою медіаосвіти є формування в учнів конкретних знань, вмінь і навичок, що дають змогу свідомо й активно відбирати інформацію зі ЗМІ, оцінювати її якість, розвивати критичне мислення й комунікативні здібності, самовиражатися за допомогою медіа, а також використання медійних засобів як інструментів для навчання монологічному мовленню.

Медіакомпетентність - це здатність учня орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти і оперувати інформацією, правил цифрової медіакомунікації, користуватися найновішими медіа-засобами, різноманітною довідковою літературою тощо. Аналіз медіатехнологій засвідчив, що їх використання в навчанні сприяє активного залучення учнів в навчальний процес і управління ним. активного залучення учнів в навчальний процес і управління ним.

Уточнено сутність дефініції «формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти» як процес набуття та закріплення необхідних знань, умінь і навичок монологічного мовлення учнями початкової школи, на основі використання медіазасобів як інструментів для поєднання навчального матеріалу із зоровим (слуховим) їх сприйняттям.

Медіазасоби мають потужний освітній потенціал для оптимізації процесу навчання монологічного мовлення учнів початкових класів.

2. У процесі дослідження було визначено критерії та показники рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти, з-поміж них: структурно-композиційний (показники: уміння будувати різні типи монологу (розповідь, опис, міркування); уміння будувати монологічне

висловлювання за чіткою структурою, виділяючи основні елементи; уміння створювати прості медіапродукти); комунікативно-продуктивний (показники: уміння будувати монологічні висловлювання на основі медіатекстів; уміння будувати монологічне висловлювання з опорою на медіаматеріали; уміння використовувати виражальні засоби мовлення); комунікативно-креативний (показники: уміння будувати творчі монологічні висловлювання різних типів за створеними медіапродуктами; уміння створювати власні медіатексти за змістом коміксів; уміння створювати монологічні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування).

До кожного критерію і показника було дібрано серію діагностувальних завдань, спрямованих на виявлення рівнів сформованості монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіт: високий, достатній, середній, низький.

3. Педагогічними умовами формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти виступили: наявність позитивних емоційних стимулів у формуванні монологічної компетентності засобами медіаосвіти; залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування; створення медіасередовища для формування монологічної компетентності в початковій школі.

4. У дослідженні розроблено й експериментально апробовано модель і методику формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. Експериментальна модель реалізовувалася поетапно (комунікативно-збагачувального комунікативно-діяльнісний і комунікативно-творчий етапи).

Метою першого – комунікативно-збагачувального – етапу було ознайомлення учнів із різними типами монологу (розповідь, опис, міркування) та його структурними елементами (зачин, основна частина та кінцівка). На цьому етапі учні могли тренуватися в уміннях будувати монологічні висловлювання з дотриманням його структури; складати монолог за планом, з опорою на медіаматеріали; добирали до монологічних висловлювань заголовки.

На другому – комунікативно-діяльнісному – етапі стимулювали учнів до побудови монологічного висловлювання на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. На цьому етапі в учнів формували уміння використовувати засоби міжфразового зв'язку, що сприяли забезпеченню загального композиційного ілюстрування певного типу мовлення. Важливою була робота з медіаматеріалами на основі якої учні будували тексти різних типів.

Третій – комунікативно-творчий – етап передбачав самостійне використання учнями різних типів монологу у власному усному мовленні. На цьому етапі передбачалося залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування із використанням медіапродуктів, самостійне складання учнями монологів за створеними медіапродуктами.

5. Результати завершального етапу дослідження засвідчили ефективність запропонованої експериментальної методики формування монологічної компетентності учнів початкових класів засобами медіаосвіти. Так, якщо на констатувальному етапі високий рівень сформованості монологічної компетентності було виявлено тільки у 7,7% учнів в ЕГ та 6,9% – у КГ, то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 22,3% учасників ЕГ (у КГ – 12,4%). Достатній рівень продемонструвало 33,9% учнів ЕГ (було 15,1%), у КГ – 23,9% (було 15,0%). Задовільний рівень залишився в ЕГ у 22,3% учнів (було 32,2%), а в КГ – у 28,5% учнів (було 32,5%). Низький рівень зберігся у 21,5% школярів ЕГ (було 45,0%) і 35,2% – КГ (було 45,6%). Статистичну значущість і не випадковість позитивних зрушень в експериментальній групі доведено застосуванням розрахунку за критерієм (Chi-Square) Пірсона.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Українська мова : енциклопедія / редкол : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. ; 2-ге вид., виправл. і допов. Київ: “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
2. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. Київ : Радянська школа, 1974. 202 с.
3. Психологія мовлення і психолінгвістика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В. ; за заг. ред. Л.О.Калмикової. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут ; Фенікс, 2008. 245 с.
4. Бородич А. М. Методика розвитку речі дітей. М. : Просвещение, 1974. 228 с.
5. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків, 2007. 768 с.
6. Вашуленко О. В. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання: методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2020. 71 с.
7. Словник української мови в 11-ти томах / ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ : Наукова думка. 1970-1980. Т. 4. 840 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
9. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 342 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2005. 1050 с.
11. Мельничук О. С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства. *Мовознавство*. 1997. № 2-3. С. 3–19.
12. Коваль А. П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1970. 98 с.

- 
13. Загнітко А. П. Український синтаксис (науково-теоретичний і навчально-практичний комплекс) : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1996. Ч. 2. 240 с.
  14. Стельмахович М. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.
  15. Вашуленко М. С. Рідна мова як засіб навчання, виховання й розвитку школярів. *Мовознавство*. Харків : ОКО, 1996. С. 39-42.
  16. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах. Київ : Радянська школа, 1991. 112 с.
  17. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика. Київ : Вежа, 1994. 240 с.
  18. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ : Рад. школа, 1966. 191 с.
  19. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
  20. Богущ А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних закладах : навч. посіб. для студ. пед. ін-тів та учнів педучилищ. Київ : Вища шк., 1993. 327 с.
  21. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. Київ : Вища шк., 2003. 462 с.
  22. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації. Черкаси : Вид-во Чабаненко Ю. А., 2011. 350 с.
  23. Дубовик С., Мосійчук Д. Формування в молодших школярів уміння будувати тексти різних стилів. *Молодий вчений*. 2021. № 6. С. 163-167.
  24. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – Київ : Рад. Школа, 1986. 166 с.
  25. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / 3-е вид., доп. і перероб. Київ : Вища школа, 1987. 351с.
  26. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах. – Київ : Рад. школа, 1981. 136 с.
  27. Вашуленко М. С. Методика викладання української мови в початковій школі. Київ : Освіта, 2008. 318 с.

- 
28. Радзієвська Т. В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення : дис. ... докт. філол. наук : 10.02.15 – загальне мовознавство. Київ : Ін-т укр. мови НАН України., 1999. 390 с.
29. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації: монографія / відп. ред. М. М. Пешак. Київ : Ін-т укр. мови АН України, 1993. 194 с.
30. Божко О. П. Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення синтаксису складного речення. *Педагогічні науки : зб. наук. праць* / відп. ред. Є. С. Барбіна. Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2013. Вип. 64. С. 94–100.
31. Гамза А. В. Формування текстотвірної компетентності в молодших школярів на засадах лінгводидактики. *Педагогічні науки*. Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. С. 48-53.
32. Van Dijk Teun, A. & Kintsch, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press. 1983. 423 p.
33. Компанієць Л. Г. Принципи та стратегії формування дискурсивних вмінь як основа ефективної іншомовної ділової комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія філологічна. 2016. Вип. 62. С. 165-168.
34. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. *Методика лінгвістичного аналізу тексту*. Київ : Вища школа, 1984. 120 с.
35. Wells G. Monologic and Dialogic Discourses as mediators of Education. *Research in the Teaching of English*. 2006. Vol. 41, Issue 2. P. 168–175. URL: <http://www.jstor.org/stable/40039099>
36. Enyedy, N., & Hoadley, C. M. From dialogue to monologue and back : Middle spaces in computer-mediated learning. *Computer-Supported Collaborative Learning : An Historical Perspective*. In *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. P. 413-439.
37. Buck G. *Assessing listening*. Cambridge, UK : Cambridge University Press. 2001. – xix + 274 p.
38. Coulthard, M., & Montgomery, M. Developing a description of spoken discourse. *Studies in discourse analysis* / ed. By M. M. Coulthard. Boston, MA : Routledge & Kegan Paul, 1981. P. 1-50.

- 
39. Fox Tree, J. E. Listening in on monologues and dialogues. *Discourse Processes*. 1999. Vol. 27. P. 35-53.
40. Papageorgiou S., Stevens R. & Goodwin S. The Relative Difficulty of Dialogic and Monologic Input in a Second Language Listening Comprehension Test. *Language Assessment Quarterly*. 2012. Vol. 9, Issue 4. P. 375-397.
41. Баранник Д. Х. Усне монологічне мовлення (особливості мовної структури та функціонально-стильова типологія усної форми сучасної української монологічної мови): автореф. дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 1969. 46 с.
42. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. Київ : Вид. дім «Шкільний світ» ; Вид. Л. Галіцина, 2006. 119 с.
43. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ : Промінь, 2006. 256 с.
44. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови. Київ : Либїдь, 1993. 248 с.
45. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лїнгводидактика. Теорія і методика навчання дїтей рїдної мови в дошкільних навчальних. Київ : Видавничий дїм «Слово», 2011. 704 с.
46. Баранник Д. Х. Усне монологічне мовлення (особливості мовної структури та функціонально-стильова типологія усної форми сучасної української монологічної мови) : дис...д-ра філол. наук, – Київ, 1969. 391с.
47. Головань Н.А. Особливості монологічного мовлення учнів 1-3 класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 1972. 19 с.
48. Скалкін В. Л. Навчання монологічному висловлюванню (на матеріалі англ. мови) : посїбник для учителя. Київ : Рад. школа, 1983. 119 с.
49. Методика навчання монологічному мовленню / за ред. В. А. Артемова. Київ : Либїдь, 2003. 72 с.
50. Калмикова Л. О. Формування у дїтей старшого дошкільного віку мовленнєвої дїяльності : діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дїм «Слово», 2016. 384 с

---

51. Kalmykova, L. & Kharchenko, N. & Kyuchukov, H. & Mysan, I. The Influence of Speech and Language Competency of Preschoolers on the Success of Further L1 Acquisition and Speech Development. *School: Results of a Comparative Psycholinguistic Analysis. Preschool Education: Global Trends*. 2022. Vol. 2. P. 7–37. URL : <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-7-37>

52. Вашуленко М. С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ : Київський. держ. пед. ін-т ім. М. П. Драгоманова, 1992. 59 с.

53. Баранник Д. Х. Устний монолог. Київ, 1969. 144 с.

54. Дубовик С. Г. Формування монологічних вмінь у молодших школярів на уроках вивчення граматики. *Молодий вчений*. 2020. № 4 (80). С. 573-577.

55. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 704 с.

56. Білодід І. К. Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення. Київ : Наукова думка, 1965. 312с.

57. Попова Л. О. Система роботи над удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон : Херсонський держав. ун-т., 2003. 210 с.

58. Wittmers E. Zu einigen Aspekten der Textkomposition. *Studia grammatica XVII*. Berlin, 1977. 217 s.

59. Луцан Н. В. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : дис.. на здобуття наук. ступеня пед. наук: спец: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Одеса, 2005. 425 с.

60. Великий тлумачний словник сучасної української мови / під ред. В. Т. Бусел. Київ : ВТФ Перун, 2001. 1140 с.

61. Ганич Д. І., Олійник. І. С.Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.

- 
62. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Київ : Вища школа, 1992. 414 с.
63. Лобчук О. Ознайомлення молодших школярів з типами текстів. *Сучасна школа України*. 2012. № 4. С. 48-51.
64. Порядченко Л. А. Використання опису як засобу формування лексичних умінь вчителя початкової школи. *Рідна мова*. 2014. № 22. С. 48-52.
65. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика / 2-е вид. Київ : Вища школа, 2006. 311 с.
66. Головка І.А. Формування у молодших школярів початкових умінь складати твори-міркування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1999. 19 с.
67. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту. Теорія і практикум : наук. навч. посіб. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2006. 289 с.
68. Омеляненко А. В. Формування вмінь у дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса : Південноукраїнський держав. педагог. ун-т ім. К.Д.Ушинського, 2012. 22 с.
69. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2005. 22 с.
70. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я та ін. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. С. О.Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
71. Пасічник А., Белова В. Казка як засіб розвитку словесної творчості. *Дошкільне виховання*. Київ, 2009. № 10. С. 11-13.
72. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К. : Ін-т педагогіки АПН України, 1999. 148 с.
73. Орап М. О. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

---

спец. 13.00.02. К. : Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2000. 20 с.

74. Бадер В. И. Грамматико-стилистический анализ текста как средство развития связной речи младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1987. 193 с.

75. Лобанчук О. Інтеграція видів художньої діяльності як засіб розвитку мовлення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Київ : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2008. 22 с.

76. Міненко Л.М. Навчання молодших школярів будувати висловлювання різних типів на основі спостережень у природі : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1995. 23с.

77. Зимильдінова А. С. Дидактичні умови розвитку зв'язного мовлення 6-річних учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1988. 199 с.

78. Трунова В. А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму. К. : Вища школа, 2001. 96 с.

79. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 288 с.

80. Лук'яник Л. В. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції молодшого школяра в умовах західного регіону : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рівне, 2010. 205 с.

81. Максимчук Г. М. Формування мовної особистості молодшого школяра в етнокультурному просторі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць*. 2011. Випуск 1.34. С. 77-80.

82. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : дис... канд. пед. : 13.00.02. Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди, 2007. 284 с.

- 
83. Головка І. А. Формування в молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Київ, 1999. 164 с.
84. Галетова А. Г. Вдосконалення навчання зв'язному висловлюванню типу міркування на уроках української мови в 4–6 кл. : автореф. дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 1985. 18 с.
85. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ : ТД «Освіта Центр+», 2018. С. 92-121.
86. Концепція загальної середньої школи. *Управління освітою*. 2005. №15-16.
87. Вачевський М. В. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті. *Молодь і ринок : наук.-пед. журн.* 2012. № 8. С. 25-32.
88. Академічний тлумачний словник української мови. URL : <http://sum.in.ua/s/kompetencija>
89. Філімонова Т. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2019. 24 с.
90. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук, думка, 2000. 680 с
91. Поскрипко Ю., Данченко О. Компетенція і компетентність: консенсус *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2019. № 3 (55). С. 117-127.
92. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків, 2007. 768 с.
93. Нова філософська енциклопедія : у 4 томах / автори чи редакція. – Київ : Думка, 2010. - Т. 1 - 744 с., Т. 2 - 634 с., Т. 3 - 692 с., Т. 4 - 736 с.
94. Скрипник М., Мінда Л. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів : сутність та структура. *Обрії*. 2014. Вип. 1(38). С. 84-88.
95. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. № 7-8. С. 136-145.

- 
96. Nunn R. Competence and teaching English as an International language. *Asian EFL Journal*. 2005. Vol. 7, Issue 3. P. 61-74.
97. Головань М. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України : теор. та наук.-метод. часопис*. 2008. № 3. С. 23-30.
98. Ящук С. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів технологічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 2. С. 341–348.
99. Богуш А. М. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ : Слово, 2023. С. 337.
100. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: [http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja\\_kopilochka/normativnye\\_dokumenty/derzhavnij\\_standart\\_pochatkovoji\\_zagalnoji\\_osviti\\_zagalni\\_polozhennja/30-1-0-474](http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja_kopilochka/normativnye_dokumenty/derzhavnij_standart_pochatkovoji_zagalnoji_osviti_zagalni_polozhennja/30-1-0-474) (дата звернення: 02.08.2024)
101. Лалак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання історії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2009. 20 с.
102. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2003. 615 с.
103. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид. ЧеркасНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
104. Богуш А. М., Грама Н. Г., Луцан Н. І. та ін. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. 236 с.
105. Хом'як І. Комунікативна компетентність українського філолога. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал*. 2011. № 3. С. 38-41.
106. Марущак О. М. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики : методичні рекомендації. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 134 с.

---

107. Вашуленко М. Методичні рекомендації до роботи за підручником "Рідна мова", 3 клас та орієнтовне календарне планування уроків. *Початкова школа*. 2013. № 8. С. 16–22.

108. Clark, T. Advantages of the BYOT Classroom (2013). [Web log post]. URL : <http://www.eschoolnews.com/2013/10/30/hallmarks-byotclassroom-202/>

109. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ : К.І.С., 2004. С. 15–24.

110. McClelland, D. C. How Motives, Skills and Values Determine what People Do. *American Psychologist*. 1985. Vol. 40. P. 812-825.

111. Raven, J. Competence in Modern Society – Its Identification, Development and Release. London : H. K. Lewis, 1984. 251 p.

112. White, R. W. Motivation Reconsidered : The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. Vol. 66 (5). P. 297-333.

113. Бібік Н. М., Овчарук О. В. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук*. К. : К.І.С., 2004. 111 с.

114. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Професійна компетентність майбутнього педагога : як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 66-70.

115. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л. Формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Київ ; Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2015. 464 с.

116. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової]*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10-16.

- 
117. Бібік Н. М. Компетенції. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 409.
118. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики)* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С. 2004. 111 с.
119. Радул С. Компетентнісний підхід в професійній освіті майбутнього вчителя іноземної мови. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Педагогічні науки. 2012. Вип. 103. С. 260-269.
120. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: мат. звіт. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29 березня 2012 р.)* /; за заг. ред. В. О. Радкевич. К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. Т. 1. URL: <http://www.uk.xlibx.com>. (дата звернення: 20.11.2014).
121. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць*. Рівне : НУВГП, 2011. 165 с.
122. Марцева Л. А. Професійна підготовка молодших спеціалістів радіотехнічного профілю в технічних коледжах. Вінниця : Фенікс Медіа, 2015. 420 с.
123. Danesi, M. *Dictionary of media and communications* / foreword by Arthur Asa Berger. London ; New York : Routledge, 2015. 334 p.
124. McLuhan, M. *The Medium is the Massage : An Inventory of Effects*. New York : Gingko Press, 2002. 159 p.
125. McLuhan, M. *Understanding Media : The Extensions of Man*. Cambridge ; London : MIT Press, 1994. 355 p.
126. Soules, M. Harold Adams Innis : The Bias Of Communications & Monopolies Of Power. 2007. *MEDIA-STUDIES.CA*. URL: <http://www.media-studies.ca/articles/innis.htm> (дата звернення: 14.12.2022).

---

127. Lister, M. & Dovey, J. & Giddings, S. & Grant, I. & Kelly, K. *New Media : A Critical Introduction* (en). New York : Taylor & Francis, 2009. 445 p.

128. Buckingham, D. & Sefton-Green, J. *Multimedia Education : Media Literacy in the Age of Digital Culture. Media Literacy in the Information Age* / ed. by R. Kubey. New Brunswick and London : Transaction Publishers, 1997. P. 199-211.

129. Hart, A. *Textual Pleasures and Moral Dilemmas : Teaching Media Literacy in England. Media Literacy in the Information Age* / ed. by R. Kubey. New Brunswick and London : Transaction Publishers, 1997. P. 199-211.

130. *Secondary Media Education : A Curriculum Statement* / ed. by J. Bowker. London : British Film Institute, 1991. 144 p.

131. Фурсикова Т. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2020. 528 с.

132. *A Complete Guide To Different Types Of Mass Media. Visionary Business Person.* URL : [https://visionarybusinessperson.com/types-of-mass media](https://visionarybusinessperson.com/types-of-mass-media) (дата звернення: 15.01.2020).

133. Rayburn, D. *Streaming and Digital Media : Understanding the Business and Technology.* New York : Taylor & Francis, 2007. 264 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780080927596>.

134. Masterman, L. A. *Rational for Media Education. Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick ; London : Transaction Publishers, 1997. P. 15–68.

135. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : нова редакція / за ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> (дата звернення: 04.03.2020).

136. Петрик Л. Методичні можливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2014. № 10 (Ч. 2). С. 48–54. URL : [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/probl\\_sych\\_vchutela/2014/10\\_2/8.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_2/8.pdf) (дата звернення: 17.10.2020).

---

137. Словник української мови в 11 томах. URL: [http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh) (дата звернення: 17.10.2021).

138. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL : [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsia](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsia). URL : (дата звернення: 17.10.2022).

139. Іванов В. В., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність : визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. Вип. 16. Липень–грудень. С. 41-52.

140. Бужиков Р. П. Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій на заняттях з іноземної мови на економічних факультетах. *Вища освіта України*. 2006. № 1 (додаток). С. 134-141.

141. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К. : НАПН України, Ін-т вищ. освіти, 2011. 145 с.

142. Духаніна Н. М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ : НАПН України, Ін-т вищ. освіти, 2011. 22 с.

143. Сахневич І. А. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 231 с.

144. Сахневич І. А. Практикум для самостійного оволодіння основами медіакомпетентності для студентів I-IV курсів технічних спеціальностей. Івано-Франківськ : Сімик, 2011. 118 с.

145. Заруба Д. А. Практичні медіаосвітні заняття як фактор розвитку творчих здібностей та критичного мислення студентів. *Науковий вісник Волинського національного ун-ту ім. Лесі Українки*. 2010. № 21. С. 232-235.

146. Баришполець О. Медіаосвіта : зарубіжний досвід. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 162–170.

- 
147. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
148. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність : підручник для вчителів / з англ. С. Дьома; за загал. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ : Центр Вільної Преси ; Академія Української Преси, 2017. 319 с.
149. Онкович Г. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2008. С. 165-177.
150. Онкович Г.В. Медіаосвіта (Загальний курс) : програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. URL : <http://edu.of.ru/attach/17/82979.doc> (дата звернення: 21.09. 2011).
151. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129 (INI)). *European Parliament: website*. URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN> (дата звернення: 18.12.2020).
152. Баришполець О. Т., Голубєва О. Є., Климчук Н. В., Мироненко Г. В., Найдьонова Л. А. Медіакультура особистості : соціально психологічний підхід : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. А. Найдьонова, О. Т. Баришполець. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
153. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України. *Академія української преси* : вебсайт. URL: [https://www.aup.com.ua/ml/Media\\_Literacy\\_Road\\_Map\\_AUP\\_2016.pdf](https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf) (дата звернення: 08.11.2020).
154. Осюхіна М. О. Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду) : дис. ... канд. наук із соціальних комунікацій : 27.00.01. Дніпро : Дніпровський національний університет ім. О. Гончара, 2018. 319 с.
155. Kubey, R. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London : Transaction Publishers, 1997. 484 p.

---

156. Canada's Key Concepts of Media Literacy by John Pungente : Center for Media Literacy. URL: <http://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy> (дата звернення: 21.04.2020)

157. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

158. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару*. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.

159. Potter, W. J. Media Literacy. Thousand Oaks–London : Sage Publication, 2001. 423 с.

160. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир : Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2014. 22 с.

161. Толмачова І. Г. Формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра філософії : 015 Професійна освіта. Старобільськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2021. 363 с.

162. Палієнко А. М. Формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2016. 364 с.

163. Імерідзе М. Б. Специфіка формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у сучасних вишах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 263-266. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_135\\_65](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_65) (дата звернення: 14.03.2020).

164. Літостанський В. В. та ін. Медіаграмотність у запитаннях та відповідях для науково педагогічних, педагогічних працівників, студентів вищих навчальних закладів та осіб, які прагнуть взаєморозуміння з медіа : навчальна програма. Київ :

---

Академія української преси, 2014. 32 с. URL: <https://aup.com.ua/uploads/prall.pdf> (дата звернення: 17.01.2021).

165. Media literacy : definition in 10 competences. About Dutch Media Literacy Network. *Mediawijzer.net* : website. <https://www.mediawijzer.net/about-dutch-media-literacy-network> (дата звернення: 14.08.2020).

166. Баришполець О. Т. Український словник медіакультури. Київ : Міленіум, 2014. 196 с. URL: <content/uploads/2020/05/BarishpSlovMaket2014.pdf> (дата звернення: 15.06.2019).

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

168. Типова освітня програма початкової освіти. Цикл І (1-2 класи) під керівництвом Шиян Р. Б. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти : 1-2 класи*. Київ : ТД «Освіта-Центр+», 2018. С. 122–189.

169. Іванова І. Б., Кожанова А. Ю Я у медіапросторі : навчальна програма для молодших школярів. URL: [https://www.aup.com.ua/ml/Program\\_mediaorostir\\_2017.pdf](https://www.aup.com.ua/ml/Program_mediaorostir_2017.pdf) (дата звернення: 30.07.2020).

170. Вашуленко О. В. Українська мова та читання : підруч. для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. Ч.2. С. 144.

171. Савченко О. Я. Українська мова та читання : підручник для 2 класу ЗЗСО : у 2-х ч. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. Ч. 2. 144 с.

172. Кравцова Н. В., Романова В., Савчук А. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти : у 2 ч. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. Ч.1. 128 с.

173. Варзацька Л. О., Трохименко Т. О. Українська мова та читання : підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти : у 2 ч. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. Ч. 1. 160 с.

- 
174. Захарійчук М. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Київ : Грамота, 2025. Частина перша. Українська мова. 152 с.
175. Богданець-Білоskalенко Н. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.). Київ : Грамота, 2019. Частина 2 : Читанка. 144 с.
176. Остапенко Г. С. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.). Київ : Світич, 2025. Ч.1. 128 с.
177. Сапун Г., Придаток О. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти : у 2-х ч. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. Ч. 1. 112 с.
178. Наумчук В. І., Наумчук М. М., Коник Н. Я. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти : у 2-х частинах. Тернопіль : Астон, 2019. Ч. 1. 144 с.
179. Іщенко О. Л. Логачевська С. П. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. Освіти : у 2 частинах. Київ : Літера ЛТД. 2019. Ч. 2. 96 с.
180. Чипурко В. П. Українська мова та читання : підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти : у 2 ч. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. Ч. 2. 160 с.
181. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2005. 1728 с.
182. Гмизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). Нова Каховка : ММК, 2014. 268 с.
183. Семенов О. С. Теоретико-методичні засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ : Ін-т проблем виховання Нац. акад. пед. наук України, 2017. 542 с.
184. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 52. С. 152–156.

- 
185. Словник української мови : у 11 т. / гол. ред. І. К. Білодід. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 10. 658 с.
186. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11-15. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2797> (дата вернення: 24.05.2022).
187. Словник української мови: в 11 тт. / гол. ред. І. К. Білодід. К. : Наукова думка, 1971. Т. 2. 550 с.
188. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.
189. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 751 с.
190. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
191. Занюк І. С. Психологія мотивації. Київ : Либідь, 2001. – 352с.
192. Пасинюк В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема. Х. : Лівий берег, 1999. – 154с.
193. Тименко В. Педагогічні умови розвитку інтересу до літературної творчості у старшокласників. *Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія і практика : зб. наук. пр.* / голов.ред.: І. С. Волощук. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2011. Вип. 6 С. 159–165
194. Юрченко З. В. Художньо-словесна творчість : діалогічний контекст. *Прикарпатський вісник наукового товариства ім. Тараса Шевченка. Думка*. 2009. № 3 (7). С. 118–127.
195. Бібік Н. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : навч.-метод. посібник для вчителів початкових класів. К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. 92 с.
196. Кривопишина О. А. Здібності до літературної творчості та здібності до образотворчої діяльності : пошук універсалій. *Актуальні проблеми психології* / за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т. 12. Проблеми психології творчості. Вип. 5, ч. 1. С. 266–273.

- 
197. Богуш А. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навч. посібн. Київ : Вища школа, 1993. 327 с.
198. Форостюк Т. Активізація пізнавальної діяльності учнів 5-6 класів у процесі вивчення лексики й фразеології української мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – Теорія і методика навчання української мови. Київ, 2000. – 206 с.
199. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : Планер, 2010. 308 с.
200. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ : Видавничий дім “Слово”, 2004. 376 с.
201. Кадемія М. Ю., Шахіна, І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
202. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
203. Запорожець Т. М. Медійний простір як середовище зародження інфолюдини. URL: <http://ipro.org.ua/index.php?op>.
204. Масол Л. Медіа-культура. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юнірком Інтер, 2008. С. 479–481.
205. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі. Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. 480 с.
206. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf>
207. Кулик О. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2 (57). С. 114-119.
208. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / 2-ге вид. Київ : Академія, 2009. 376 с.
209. Піроженко Т. А. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини. Київ : Мандрівець, 2002. 310 с.
210. Піроженко Т. А. Мовленнєве зростання дошкільника. Київ : Грайлик, 1999. 39 с.

- 
211. Мандрик Н. В. До проблеми сучасного уроку української мовионовлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 8 (51).
212. Полєвікова О. Б. Аналіз методичних підходів до мовної освіти дітей у контексті слово центризму. *Педагогічні науки : зб. наук. праць* / ред. В. Л. Федяєва. 2017. Вип. 75.
213. Вашуленко М. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
214. Скалкін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. К. : Радянська школа, 1978. 129 с.
215. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови. Тернопіль : Видавництво Астон, 2008. 132 с.
216. Бондар С. П. Методи навчання. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 492-494.
217. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : теорія і практика. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
218. Кучерук О. А. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 10–15.
219. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
220. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника. *Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 116-118.
221. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7-10.
222. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2011. 265 с.

---

223. Пометун О. І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2008/2008\\_1\\_24.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_1_24.pdf) (дата звернення: 23.06.2020).

224. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

225. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

---

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації

**Статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових  
видань України:**

1. Струк А.В., Дубляк О.О. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами мультимедійних технологій. Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»). Київ, 2023. № 3(9). С. 553-563.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-553-563](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-553-563)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/4246>

2. Струк А.В., Дубляк О.О. Теоретичні засади формування монологічного мовлення молодших школярів. Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка»). Київ, 2023. Вип. № 10 (16). С. 762-770.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10\(16\)-762-770](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-762-770)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/6816>

3. Струк А.В., Дубляк О.О. Особливості формування комунікативної культури молодших школярів у освітньому процесі початкової школи. Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка. Одеса, 2023. Вип. 65. Т. 2. С. 40-43.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.7>

URL: [http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part\\_2/7.pdf](http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/7.pdf)

4. Дубляк О.О. Педагогічні умови формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти. *Актуальні питання у сучасній науці*. № 10 (40). 2025. С. 1021-1029.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10\(40\)-1021-1029](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40)-1021-1029)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/index>

**Матеріали і тези міжнародних та всеукраїнських конференцій:**

---

5. Дубляк О. О. Лінгвістичні засади формування монологічного мовлення молодших школярів. Загальна та прикладна лінгвістика у колі антропоцентричних наук : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених / за заг. ред. Н. В. Коч. Миколаїв : СПД Румянцева Г. В., 2020. С. 135-138.

6. Струк А., Дубляк О.О. Використання українського фольклору в розвитку мовлення молодших школярів початкової школи. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи в контексті євроінтеграції: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Івано-Франківськ, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 19-20 травня 2022 р.). Івано-Франківськ. С. 138-141.

URL: [https://drive.google.com/file/d/1FALAUQMLIC4ty-Hgf84LLo\\_r0-RFECU7/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1FALAUQMLIC4ty-Hgf84LLo_r0-RFECU7/view?usp=sharing)

7. Дубляк О.О. Формування образного мовлення молодших школярів засобами художнього слова. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник матеріалів VII Міжнародній науково-практичній конференції (Мукачєво, Мукачівський державний університет, 26–27 жовтня 2023 р.). Мукачєво. С. 236-238.

URL: [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник\\_2023-новий-1.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник_2023-новий-1.pdf)

8. Дубляк О.О. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів шляхом використання інноваційних технологій. Міжнародна науково-практична конференція Synergy of knowledge: new horizons in global scientific research. Секція: 23 Педагогіка (01-03 листопада 2023 р.). Ванкувер, Канада. С. 151-154.

URL: [https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2023/11/Synergy-of-knowledge\\_Nov\\_01\\_03\\_2023-Vancouver\\_Canada.pdf](https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2023/11/Synergy-of-knowledge_Nov_01_03_2023-Vancouver_Canada.pdf)

9. Дубляк О.О. Використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі початкової школи. Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research:

---

Theoretical and Practical Aspects» (August 25-27, 2025, Riga, Latvia). European Open Science Space, 2025. С. 138-140.

URL: <https://www.eoss-conf.com/arkhiv/modern-scientific-research-theoretical-and-practical-aspects-25-08-25/>

10. Дубляк О.О. Медіаосвіта як засіб формування монологічної компетентності молодших школярів. 1 Міжнародна науково-практична конференція «International experience in scientific research» (28-30.08.2025р., Чикаго, США). С. 124-126

URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/08/INTERNATIONAL-EXPERIENCE-IN-SCIENTIFIC-RESEARCH-28-30.08.25.pdf>

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження обговорювалися на: міжнародних Міжнародна науково практичної онлайн-конференції (Івано Франківськ, 2022 р.); Міжнародній науково-практичній конференції (Мукачево, 2023 р.); Міжнародна науково-практична конференція Synergy of knowledge: new horizons in global scientific research (Ванкувер, Канада 2023 р.); Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research: Theoretical and Practical Aspects» (Riga, Latvia 2025); Міжнародна науково-практична конференція «International experience in scientific research» (Чикаго, США.2025р.) науково-практичних конференціях Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених (Миколаїв 2020).

**Анкета для вчителів початкових класів**

Шановні колеги, просимо допомогти у проведенні педагогічного експерименту щодо проблеми формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Відповіді на питання анкети будуть проаналізованими, а їхні результати подано в узагальненому вигляді.

Клас \_\_\_\_\_

Педагогічний стаж роботи в школі (початкові класи) \_\_\_\_\_

1. Як ви розумієте поняття «монологічне мовлення»?
2. Що таке «медіаосвіта»?
3. Що Ви вкладаєте у зміст поняття «медіаграмотність»?
4. На яких уроках, на Ваш погляд, учні найефективніше застосовують медіазасоби?
5. Чи використовуєте Ви медіаосвіту з метою розвитку монологічного мовлення учнів?
6. Як часто Ви плануєте роботу щодо використання медіазасобів у формуванні монологічної компетентності учнів?
7. Які медіаосвітні технології Ви використовуєте з метою розвитку монологічного мовлення?

Вдячні за співпрацю та отримані відповіді анкети!

### Поради щодо безпеки в інтернеті

1. Ніколи не розголошуй в інтернеті своє ім'я, адресу, електронну пошту або паролі.
2. Ніколи не надсилай свої фото незнайомцям.
3. Ніколи не відкривай повідомлення від людей, яких ти не знаєш або котрим не довіряєш.
4. Завжди розповідай дорослим, якщо хтось, з ким ти познайомився через інтернет, бажає з тобою зустрітись.
5. Ніколи не розказуй незнайомцям, куди ти збираєшся і коли ти там будеш.
6. Завжди будь увічливим у мережі.
7. Ніколи нічого не купуй і не замовляй в інтернеті без дозволу дорослих.
8. Якщо хтось тебе ображає в чаті, не відповідай.
9. Пам'ятай, що не всякій інформації в інтернеті можна довіряти.
10. Не розсилай листів з будь-якою інформацією незнайомим людям.
11. Користуйся навчальними ресурсами з інтернету.
12. Проводь більше часу з реальними друзями та книгами.

**Вправи на збагачення мовлення школярів виражальними засобами**

1. Прочитай, на що схоже сонце. Поясни, чому.

Сонце схоже на: маму? кульбабку? м'ячик? ліхтарик?

2. Прочитай, що робить листя восени. Яку картину ти уявляєш, читаючи кожне речення? Запиши речення, яке тобі найбільше сподобалось.

*Листя восени:*

*опускається на землю;*

*прощається з деревами;*

*вкриває землю барвистим килимом;*

*кружляє в прощальному вальсі;*

*виграє на сонці різними барвами;*

3. Прочитай речення у правій і лівій колонках. Поясни, чим вони відрізняються.

Все більше жовтіє зелений ліс та луг.	Все більш береться золотом зелений ліс та луг.
Обсипається тихо листя.	Злітає листя зливою і падає.

Випиши з другої колонки словосполучення, які замінили такі слова:

жовтіє – \_\_\_\_\_

обсипається – \_\_\_\_\_

4. Допиши ряди слів. Побудуй і запиши речення про хмари, сніг і землю, використовуючи дібрані слова.

Сніг (який?) лапатий, ... (білий, пухнастий, сріблястий).

Сніг (що робить?) опускається, ... (падає, летить, кружляє).

Хмари (які?) волохаті, ... (сірі, великі, важкі).

Хмари (що зробили?) з'явилися, ... (насунули, нависли).

5. Прочитай виділені слова. Вибери з правої колонки слова, які ти хотів /хотіла би поєднати з ними. Побудуй і запиши речення з кожним із виділених слів.

<b>Весна</b> яка?	тепла, лагідна, квітуча, чарівна
<b>Сніг</b> який?	лапатий, білий



---

вигляд предмета, його властивості тощо. По-друге, звернути увагу на образність загадки:

морква – дівчина з косою;

їжак – клубочок, кактус. кожушок із голочок;

місяць – скибка дині, окраєць хліба, шматок золота та ін.

Розглядаючи предмет, учні виявляють найбільш суттєві ознаки, і добирають назви предметів, які можна було б використати в загадці.

3. Створення власної загадки (спочатку колективно, потім самостійно). Учитель пропонує відгадати кілька загадок, наприклад, про тварин. Вступні слова учителя:

- Діти, ви всі любите відгадувати загадки, а сьогодні спробуєте самі створювати такі загадки. Хочете? Тож перш, ніж скласти загадку, давайте пригадаємо, як вона будується. (Школярі пригадують). А тепер спробуємо відгадати кілька з них:

Хто на кактус схожий трішки,

Хоч і є у нього ніжки?

З лісу я його приніс

Він втікає знову в ліс.

- Як ви дізналися, що це їжак? (Їжак схожий на кактус). Чим схожий їжачок на кактус? (Бо він, як і кактус, має голочки).

Наступний етап – спостереження, аналіз предмета, виділення його основних ознак, порівняння з ознаками інших предметів.

- Ви згадали, як побудована загадка, спробуємо тепер колективно створити свою. Нехай наша перша загадка буде про цю квітку (на дошці кольорова картинка, де зображена конвалія).

- Що це за квітка? Що в ній особливого? Назвіть її основні ознаки.

Створення загадки.

- З чим можна порівняти конвалію? (Зі дзвіночками). Назвемо ознаки цих дзвоників (біленькі, малі). Отже, який перший рядок: Біленькі дзвоники малі...

- Де знаходяться дзвоники? (На стеблі).

- Ось у нас і вийшла загадка:

Білі дзвоники малі

---

Живуть дружно на стеблі

### **Вправи аналітико-синтетичного характеру за готовим текстом**

1. Прочитайте текст та виконайте завдання, запропоновані вчителем.

#### Перший сніг

Перший сніг упав на землю. Він найбіліший. Сніг іскриться під сонцем, наче на ньому розкидані безліч дрібнесеньких зірочок. Він холодний і пухкий, як вата.

– Що описується в тексті?

– Визначте основну думку тексту.

– Чи вдало дібрано заголовок до тексту?

– Запропонуйте власний варіант назви тексту (заголовок).

2. «Прийшла весна-красна. Гріє лагідне сонечко. Птахи весело щебечуть на гілках. Вони радіють потеплінню. Крізь вологу землю пробивається трава.

На деревах набухають бруньки. Вони перетворюються на зелені листочки».

– Про що цей текст?

– Визначте основну думку тексту.

– Доберіть заголовок до тексту із запропонованих: «Весна», «Весняне потепління», «Теплий подих весни».

3. Вправи на спостереження за видами і стилями мовлення.

А) Формування у дітей розуміння про види текстів.

«Котик Мурчик – наш голубчик. Лапки м'якенькі. Зуби гостренькі. Вушка чуткі, вуса довгі, шубка шовкова».

«На даху спала кішка. Коло неї сіла пташка. Пташко не сиди близько. Кішки хитрі».

«Кіт – корисна свійська тварина. Він ловить мишей. Кіт допомагає господарям озбутися поганого настрою».

- Про що говориться у кожному з текстів? (Про котика, це в них однакове).

- Про що ми дізнаємося з першого тексту? (Яка зовнішність котика? Це опис).

- Що говориться про кішку в другому оповіданні? (Кішка спала на даху. Біля неї сіла пташка. Це розповідь. Повідомляється, що відбувалося, яка пригода сталася).

---

- Про що ви довідалися з третього тексту? (Кіт приносить нам користь. Це міркування. У тексті пояснюється, чому кіт – корисна тварина).

Висновок: типи текстів бувають:

Опис, якщо відповідає на запитання: Який?

Розповідь, якщо відповідає на запитання: Що відбувалося?

Міркування, якщо відповідає на запитання: Чому?

Б) Спостереження за вираженням тієї самої думки в текстах різного стилю.

1. – Сьогодні тепло? – спитала сестра, збираючись до школи.

– Та ні, не дуже. Одягай плащ. Певно, буде дощ.

2. У Києві і Київській області сьогодні мінлива хмарність, часом невеликий дощ.

Вітер слабкий. Температура вдень 15–17 градусів.

3. «Дощик»

... Дивлюся ранком –

вже заволочене серпанком

сіреньке небо, далі став

помалу й дощик накрапати

і вогким холодком до хати

зайшов притихлий вітерець.

(Леся Українка)

- Уявіть ситуацію, у якій могло б з'явитися перше висловлювання: яка його мета?

До кого звернена мова?

- Яка мета другого висловлювання? (Дати відомості про погоду). Кому воно адресується? Близькій, добре знайомій людині чи будь-кому, усім?

- До кого звертається автор у вірші «Дощик»? Чим цей опис дощового, хмарного дня відрізняється від попереднього?

В) Зіставлення наукового і художнього описів.

Прочитайте обидва тексти. Визначте, про що говориться у кожному з них.

«Настала весна. Сонце підіймається вище і пригріває дужче. Земля звільняється від снігу. Течуть струмки. На ріках почався льодохід. З'явилися перші квіти».

«Йде весна.

---

Стану я, гляну я –

скрізь поточки, як дзвіночки жайворон золотий із переливами:

йде весна запашна, квітами-перлами закосичена». (П. Тичина.)

- Який із текстів можна помістити до підручника з природознавства або словника? Чому?

### **Вправи на роботу з готовим текстом з метою його вдосконалення**

Вправа 1. Редагування тексту, в якому є порушення стильової єдності. Прочитайте текст.

#### Тюльпан

Коли мама принесла тюльпан, він був закритий, ніби чекав чогось. І раптом на квітку упав промінь сонця. Тюльпан став розкривати свої пелюстки і зацвінув, як факел. У тюльпана пряме стебло із м'ясистими листками.

- Поміркуйте: учень має намір красиво розповісти про квітку тюльпана чи хоче точно назвати її ознаки. Яке речення не відповідає наміру учня? Як би ви поліпшили опис?

Вправа 2. Спостереження за вираженням тієї самої думки в художньому і науковому описах. Добір видових понять до родового. Складання наукового опису і міркування.

Учитель використовує малюнки лісових ягід: суниці, чорниці, малини, ожини.

- Розгляньте малюнки лісових ягід: суниці, чорниці, малини, ожини.

- Доповніть речення словами-назвами ягід.

«Лісові ягоди – це суниці,... Суниця – трав'яниста рослина. Цвіте білими квіточками і дає їстівні ягоди червоного кольору».

Червона, солодка, духмяна, росте низько, до землі близько (Загадка.)

- Прочитайте загадку. Без яких слів не можна було б відгадати загадку? На які питання відповідають ці слова?

Прочитайте опис суниці. Зіставте два описи суниці. Який текст можна було б помістити до словника чи підручника з природознавства, а який до художньої книги?

---

Складіть опис чорниці за зразком до опису суниці.

«Невеличку рослину в лісі не дарма називають чорницею, тому що...»

### Ігрові вправи

#### Гра «Відгадай предмет»

До предметних малюнків потрібно дібрати ознаки, за якими діти повинні відгадати предмет.

Наприклад:

? Кольоровий, круглий, гумовий — ... (м'яч).

? Паперовий, легкий, повітряний — ... (змій).

? Металевий, швидкий, двоколісний — ... (велосипед).

#### Гра «Сплетемо віночок із речень»

Кожне нове речення починається з останнього слова попереднього речення.

Наприклад: Василько приніс багато трави. Траву люблять їсти корови. Корови мають роги. Роги є і у кози. Козу пасе Івасик. Івасик приніс моркву кроликам. Кролики дуже пухнасті. Пухнасті гусенята йдуть на став...

#### Гра «Фотограф»

Іправа на розвиток зорової пам'яті. Дітям пропонується на кілька секунд зосередити увагу на сторінках букваря, «сфотографувати», що там зображено. Закрити підручник.

- Складіть речення до малюнка, який ви «сфотографували». (Діти опираються лише на свою пам'ять).

#### Гра «Слідопити»

- Розгляньте уважно сторінки з малюнками тварин. Чи є серед них ті, яких ми ще не називали? Спробуйте пригадати, що ви про них знаєте, і складіть загадки про них. Пам'ятайте, що ви не називаєте цієї тварини, а лише даєте багато підказок про неї.

---

Розвивальна вправа з логічним навантаженням «Що в мішечку?»

Учитель:

- У мене в мішечку предмет. Щоб відгадати, що там, ви можете задавати мені різні запитання, дізнаватись про предмет.

Варто навести приклад, щоб діти орієнтувались у формі і змісті питань.

Наприклад: яблуко. Воно довге? (Ні). Кругле? (Так). Воно тверде? (Так). Гостре? (Ні). Їстівне? (Так). Росте на дереві? (Так).

Можна пропонувати інші варіанти завдань, наприклад, у вигляді загадки:

1. Відгадай загадку:

Я блискуча, гостренька,

Маю вушко маленьке.

За собою несу

Довгу-довгу косу (Голка).

2. Упізнай предмет за описом: вона гостра, металева, нею можна вколотись, разом із ниткою вона допомагає людині (Голка).

3. Про предмет розповідай та його не називай.

Учитель кличе окремих дітей, потай від класу показує предмет, ставить запитання, на які школярі відповідають. Так складається розповідь з елементами опису загаданого предмета.

- Чи вмієте ви зберігати таємниці, тримати щось у секреті?

- Зараз дехто з вас побачить, що заховано в мішечку, але триматиме це в таємниці.

За вашими підказками учні класу повинні здогадатись, що там заховано.

Орієнтовні запитання

- Який предмет?

- Що може робити предмет?

- Де його можна побачити?

- Що з нього роблять?

Таємницю розкрито: це —...

---

Необхідно вставити пропущені слова у вірш.

Ще недавно в синім ...(небі)

Пролітали журавлі.

А сьогодні в безгомінні

Ходить... по землі. (Осінь.)

І від краю і до краю,

Від двора і до двора

Золотого... (урожаю)

Знов прийшла до нас... (пора).

### **Інтерактивні вправи**

Вправа «Гронування». Складання «павутинки»

Текст «Наша Батьківщина»

(Учитель записує посередині аркуша паперу центральне слово «Батьківщина».)

Діти по одному реченню читають текст і дають відповіді на запитання.

Речення 1. Що таке Батьківщина? (Батьківщина — це наша земля.)

(Учитель прикріплює на дошці до павутинки слово «земля».)

Речення 2. Що таке Батьківщина? (Батьківщина — це наш край.)

(Учитель прикріплює слово «край».)

Який край? (Край, де звучить рідна мова і материнська пісня.)

(Учитель прикріплює слова «мова» і «пісня».)

Речення 3. Як називається наша Батьківщина? (Наша Батьківщина називається Україною.)

(Учитель прикріплює слово «Україна».)

Речення 4. Що таке Україна? (Україна — це лани пшениці, поля льону, вишневі сади.)

(Учитель прикріплює слова «лани», «поля», «сади».)

Речення 5.

Що є в Україні (Гори Карпати, Дніпро-Славутич, Чорне море).

Що таке Дніпро-Славутич? (Найбільша річка України.)



---

- «Жовте листя» — ерудити.

Завдання: розповісти цікаву інформацію про берізку.

- «Зелене листя» — літератори.

Завдання: скласти вірш про берізку за поданими римами.

Керівники груп презентують роботи.

Підсумок учителя.

### Вправа «Сенкан»

(Це вірш із п'яти рядків, який синтезує інформацію і факти у стисле висловлювання, що описує чи віддзеркалює тему).

Сенкан складають за такою опорною схемою:

? рядок 1 — слово, яке позначає тему (іменник);

? рядок 2 — це опис теми, який складається з двох слів (прикметників);

? рядок 3 — визначає дію, пов'язану з темою; складається з трьох слів (дієслів);

? рядок 4 — фраза, яка складається з чотирьох та більше слів і виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного.

? рядок 5 — слово-асоціація до теми, синонім до першого слова.

Наприклад:

Весна

гарна, чарівна

прийшла, принесла, розцвіла

пробуджується все від сну

краса

Підсніжник

білий, ніжний

випнувся, подолав, розцвів,

приніс до нас весну

відважний лицар

---

## Вправа «Мікрофон»

Учитель:

- Квіти дарують нам насолоду, а ще що? (Радість, спокій, красу, загадковість, гарний настрій, любов, ніжність, свіжість...).

- Але квіти теж хочуть розказати нам про свої почуття.

(Учні виступають у ролі квітів і дають інтерв'ю.)

*Підсніжник.* Я з'являюся найпершим, коли ще лежить сніг. У мене біла квіточка-дзвіночок. Крайчики дзвіночка і серединка жовті. Листочки зелені, продовгуваті.

*Пролісок.* Іще сніг не зійшов із землі

А з-під нього рослини малі

Визирають і сонце вітають.

Синім цвітом вони зацвітають.

Якщо рідну природу ти знаєш,

То одразу ці квіти впізнаєш.

*Конвалія.* Мої квіточки ніжні, такі білосніжні,

Тоненькі, тендітні, ласкаві, привітні.

Послухай, як срібно дзвенить голосок.

«Не треба, не треба зривати квіток!»

## Вправа «Кубування»

Учитель демонструє куб, на гранях якого кожній групі запропоновані ключові слова-завдання або схеми для опрацювання словникового слова, дає дітям вказівки щодо напрямку мислення або письма.

Ключові слова-завдання для вивчення словникових слів:

- речення;

- словосполучення;

- тлумачення;

- частини слова;

- синоніми (антоніми);

- тексти.

---

Наприклад, робота над словниковим словом «криниця» у 3-му класі.

Група 1 — «Калина»: скласти речення, визначити граматичну основу.

Над криницею схилилася верба.

Група 2 — «Верба»: скласти словосполучення із словом «криниця».

Криниця (яка?) нова, чиста, дерев'яна, глибока.

Група 3 — «Ялина» — дати тлумачення слова «криниця».

Криниця: 1. Глибоко викопана, захищена від обвалів яма, що слугує для черпання води з водоносних шарів землі. 2. Скарбниця чого-небудь.

Група 4 — «Липа» — дібрати спільнокореневі слова.

Криниця, криничка, криниченька.

Група 5 — «Сосна» — знайти синоніми до слова «криниця».

Криниця — колодязь, джерело.

Група 6 — «Дуб» - пригадати вірші, загадки зі словом «криниця».

Криниця при дорозі край села

І журавель похилений над нею.

Хоч би куди дорога завела,

Думки мої із рідною землею...

(«Рідна земля», М. Луків)

### Вправа «Криголам»

Завдання. За початковими літерами дати характеристику синички.

Л — лагідна

Н — невеличка

А — активна

Ж — жвава

Ж — жовтогруда

Ч — чарівна

В — весела

Н — ніжна

Б — бадьора

М — маленька.

Я — яскрава

### **Вправи творчого характеру**

Вправа 1. Прочитай текст. Який у ньому недолік? Як його можна виправити?

---

«У мене є котик. Котика звати Мурчик. У котика гострі зубки і рожевий носик. Очі в котика, ніби вогники. Котик має сіре хутро і пухнастий хвостик».

Запиши виправлений текст.

Вправа 2. Доповніть речення словами із стовпчика так, щоб вийшов текст.

Доберіть заголовок і запишіть текст.

зеленокоса вербичка, ясне сонечко

Вранці зустрічала ... чарівну вроду

Вдень бавилася з ... Над річкою росла

Вдивлялася у воду на ... вітерцем

Вправа 3. Зробіть поданий текст більш виразним, розкажіть про осінь яскравіше, описуючи деталі.

Тихо в лісі. Червоніють клени. Пожовкли берези і дуби.

Опорні слова: осінньому, червоним полум'ям, палають багряним.

Чому ваш текст став цікавішим?

Вправа 4. Складіть план до поданого тексту.

#### Липа

Біля нашого двору зацвіла красива липа. Квіти липи жовті-жовті і дуже пахучі. Листячко густе, зелене, схоже на сердечка. Липа висока, струнка. Липи прикрашають вулиці нашого міста.

Вправа 5. Складіть за поданим віршем твір-опис «Пролісок»

Я — перша квіточка весни,

Я — пролісковий цвіт.

Я пережив зимові сни

І знов родивсь на світ.

У мене очі голубі,

Такі, як неба синь.

Росту між кленів, між дубів,

Люблю і сонце, й тінь.

Зелені рученьки мої

Листочками зовуть.

---

Я полюбив ліси й гаї,

Живу я здавна тут.

Вправа 6. Прочитайте текст. Виділені слова замініть відповідними реченнями і словосполученнями. Який текст вам більше подобається? Чому? Запишіть його.

Вечоріло. Небо потемніло. На ньому з'явилися зорі. Затих вітерець. Листочки перестали шелестіти.

Для довідок: розповідати свої захоплюючі історії, засвітилися золоті ліхтарики, вкритися таємничим чарівним килимом, укластися спати.

Вправа 7. Складіть текст на тему «Настала весна» за опорними словами»

Який (яке?)

<b>Сонце</b>	<b>небо</b>	<b>хмарки</b>	<b>тепло</b>	<b>день</b>	<b>ніч</b>
веселе	високе	білі	щире	довший	тиха
усміхнене	синє	легкі	лагідне	світлий	тепла
яскраве	безмежне	хімерні	добре	сонячний	зоряна
щире	чисте	пухнасті	привітне	погожий	місячна

Що робили (що зробили?)

<b>сонце</b>	<b>хмари</b>	<b>сонце</b>
викотилось	з'явилися	розлилося
піднялося	випливли	огорнуло
зійшло	розбіглись	оповило
сховалось	розлетілись	пригорнуло

<b>струмочки</b>	<b>квіти</b>	<b>трава</b>	<b>дерева</b>
побігли	проглянули	пробилась	прокинулись
задзюрчали	зацвіли	вистромилась	зазеленіли
потекли	вигулькнули	потяглась	повеселіли

Вправа 8. Коротко опишіть жоржину, використавши найбільш вдалі прикметники.

Жоржина: червона, фіолетова, рожева в цяточки.

Пелюстки: ніжні, тендітні, оксамитові, видовжені, овальні, кучеряві.

Серединка: жовта, золотиста, велика, маленька.

Стебло: міцне, довге, цупке, тягуче.

---

Листки: темно-зелені, видовжені, овальні, різьблені.

Вправа 9. Складіть текст-опис на тему «Український рушничок», використавши за можливістю подані прикметники.

Прикметники: ляний, тонкий, білий, полотняний, дорогий, простий, красивий, кольоровий, червоний, чорний, народний, рослинний (орнамент).

Вправа 10. Визначте тип поданого тексту. Подумайте, які слова для довідок треба використати на місці пропусків. Доберіть заголовок і запишіть текст. Усно складіть свою розповідь зі словами для довідок.

\_\_\_\_\_ з-під дивана висунулась мордочка гарнесенька, сіренька, з чорними очками, з вушками-стирчушками. \_\_\_\_\_ чорна мордочка заворушилась, висунулась уперед. Показалась сіра спинка і довгий хвіст. \_\_\_\_\_ я поворухнувся, чудовий звірок зник.

Слова для довідок: але, раптом, згодом.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації здобувача наукового ступеня доктора філософії Дубляк Оксани Олександрівни «Методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)

Видана у зв'язку з тим, що впродовж 2022-2024 років у школі: Малокопанський НВК; була впроваджена експериментальна методика, розроблена Дубляк Оксаною Олександрівною. Експериментальну групу склали учні других-третьох класів.

Авторська програма, реалізована в процесі роботи з учнями, є частиною дисертаційного дослідження «Методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти».

Запропонована методика мала систематичний характер. Розвиток монологічного мовлення молодших школярів здійснювалось на уроках української мови, літературного читання та я досліджую світ.

Педагогів ознайолювали з навчально-методичними матеріалами які були насичені цікавими методичними знахідками. За цей період Оксаною Олександрівною Дубляк було проведено консультації для вчителів початкових класів, на яких обговорювалися методи, прийоми і форми організації спрямовані на поступове зростання пізнавальної активності та самостійності у процесі формування монологічної компетентності учнів.

Молодших школярів вчили будувати монологи різних типів: а) з власного досвіду («Про що йдеться у журналі», «Погляд у минуле – життя без техніки»); б) творчі розповіді на тему («Чарівний світ», «Віртуальний доповідач», «Одного разу.....», «Що було далі?») із використанням медіапродуктів.

Окрім цього, за рекомендаціями О. О. Дубляк учням пропонувалося розробити проєкт «Медійна скриня» за такою тематикою: «Медіатексти», «Мультимедія», «Засоби інформації», «Інформаційна безпека».

Цілеспрямована та послідовна робота над формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти дала позитивні результати. Результати впровадження розглядались на засіданнях методичних об'єднань вчителів початкових класів (протокол №1 від 29.08.2025). За результатами апробації основних положень дисертаційної роботи, виконаної аспіранткою, сформульовано узагальнені висновки про актуальність даного дослідження, доцільність впровадження його результатів у навчально-виховний процес початкових шкіл.

Вважаємо, що експериментальний матеріал є актуальним, своєчасним та може широко використовуватись у практиці роботи початкової школи.

Директор закладу



Світлана ЗАГАР

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Дубляк Оксани Олександрівни  
на тему «Методика формування монологічної компетентності молодших  
школярів засобами медіаосвіти»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за  
спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)

Основні положення дисертаційного дослідження «Методика формування діалогічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти» було впроваджено у навчально-виховний процес початкової школи Ліцею № 5 Івано-Франківської міської ради впродовж 2022-2024 н.р.

Експериментальним дослідженням було охоплено 110 учнів 2-3-х класів. З них 50 учнів других класів та 60 учнів третіх класів. Результати роботи щодо формування монологічної компетентності молодших школярів перевірялися шляхом проведення контрольних робіт, виконання вправ учнями.

Експериментальна методика включала три етапи. З метою успішного формування монологічного мовлення на першому етапі, автор пропонує використовувати систему ігрових мовленнєвих вправ та ігрових мовленнєвих ситуацій які сприятимуть побудові школярами різних типів висловлювань: опису, розповіді, міркування та ознайомленню учнів із структурними компонентами тексту. На другому етапі відбувалось стимулювання учнів до побудови монологічного висловлювання на основі медіатекстів та з опорою на медіаматеріали. На третьому етапі передбачалося залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності монологічного спрямування із використанням медіапродуктів, самостійне складання учнями монологів за створеними медіапродуктами.

Також дисертанткою проведена ознайомлювально-методична робота з учителями експериментальних класів. Для педагогів були запропоновані методичні рекомендації щодо роботи над формуванням монологічної компетентності засобами медіаосвіти у початковій школі. Формами роботи

послужили лекції; міні доповіді (тези, ессе); бесіди; тестування; створення електронного кейсу, методичного портфолію; дискусії «Медіаосвіта та медіаграмотність: освітні категорії та виклик часу», «Візуальні засоби масової комунікації»; семінари «Діти і гаджети», «Цифровізація освіти».

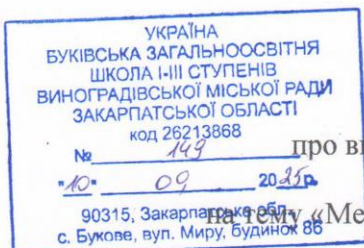
Основні результати впровадження, затверджені на засіданні методоб'єднання (протокол №1 від 27.08.2025 р. ), дають можливість стверджувати: обґрунтовані О.О. Дубляк педагогічні умови формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти здатні забезпечити ефективне вирішення досліджуваної проблеми, а розроблений навчально-методичний комплекс може використовуватися у навчально-виховному процесі початкової школи вчителями та студентами-практиками під час проходження педагогічної практики.

Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти.

Директор літ



Ярослав ОЛЕКСИН



### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Дубляк Оксани Олександрівни  
на тему «Методика формування монологічної компетентності молодших  
школярів засобами медіаосвіти»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за  
спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)

Результати дисертаційного дослідження Дубляк Оксани Олександрівни з проблеми «Методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти» упродовж 2022-2024 н.р. впроваджено у навчально-виховний процес Буківської загальноосвітньої школи I-III ступенів. До експериментального дослідження були задіяні учні 2-3 класів.

Експериментальна методика включала три етапи: комунікативно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-творчий. На першому етапі дисертанткою здійснювалось ознайомлення зі структурою монологу, виокремлення в ньому основних частин; складання монологу за планом, з опорою на медіа матеріали. На другому етапі в учнів формували уміння використовувати засоби міжфразового зв'язку; проводилась робота з медіаматеріалами на основі якої учні будували тексти різних типів. На третьому етапі передбачалось самостійне складання учнями монологів за створеними медіапродуктами.

Реалізована автором методика поетапного формування монологічної компетентності молодшого школяра засобами медіаосвіти істотно впливає на мовленнєвий розвиток і формування мовленнєвої компетентності учня. Проведені уроки та застосування експериментальної методики сприяли розвитку зв'язного мовлення, зокрема монологічного, логіки викладу, правильному структурному оформленню висловлювання.

Інноваційною та корисно для початкової освіти виявилась запропонована автором експериментальна система вправ (композиційні: «Озвуч SMS-ку», «Знайомство з коміксами», «Поєднай»), конструктивні: «Продовж історію», «Мій настрій» та комунікативні: «Створюємо медіаісторію», «Медіаексперт»), спрямована на формування монологічної компетентності учнів. Проведені уроки та застосування експериментальної методики сприяли формуванню монологічної компетентності та збагаченню мовлення учнів засобами медіаосвіти.

Актуальність і наукова значущість окресленої методики, результати дослідження О.О. Дубляк заслуговують на увагу та широке використання в процесі навчальної діяльності учнів 2-3-х класів. Упроваджена методика формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти отримала позитивну оцінку та є значним методичним доробком у практиці навчання учнів початкових класів на уроках української мови та розвитку мовлення.

Результати використання авторських розробок у 2-3 класах Буківської ЗОШ I-III ступенів довели практичну значимість та якісну динаміку зростання

---

ефективності формування монологічної компетентності молодших школярів засобами медіасвіти. Основні теоретичні положення щодо роботи було обговорено на методичних об'єднаннях вчителів (протокол №1 від 29 серпня 2025) та використовуються з метою підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

Апробація методичних матеріалів Дубляк О.О. дозволяє рекомендувати використовувати матеріали дисертаційного дослідження у навчально-виховному процесі.

Директор ш

.З. Яцканич

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації здобувача  
наукового ступеня доктора філософії Дубляк Оксани Олександрівни  
«Методика формування монологічної компетентності молодших  
школярів засобами медіаосвіти»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за  
спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)

Результати дисертаційного дослідження Дубляк Оксани Олександрівни  
тему «Методика формування монологічної компетентності молодших  
школярів засобами медіаосвіти» впродовж 2022-2024 н.р. впроваджено в  
освітній процес у Бурштинський ліцей імені Ольги Басараб Бурштинської  
міської ради Івано-Франківської області.

У ході експериментального дослідження дисертанткою була проведена  
методична робота з учителями початкових класів (семінари, консультації,  
бесіди) на теми: «Характеристика монологічного мовлення», «Медіаосвіта та  
медіаграмотність учнів початкової школи», «Використання медіапродуктів у  
навчанні монологічному мовленню учнів початкової школи».

Основою експериментальної роботи слугували розроблені автором  
сценарії мовленнєвих ситуацій, система монологічних вправ, словесні ігри, які  
сприяли формування монологічної компетентності учнів 2-3-х класів.

Цілеспрямована та послідовна робота над формування монологічної  
компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти дала позитивні  
результати. Основні теоретичні положення дослідження О. О. Дубляк  
обговорювались на засіданні методичного об'єднання вчителів початкової  
освіти (протокол № 1 від 27/08/2025).

Результати впровадження авторських розробок довели практичну  
значимість та якісну динаміку зростання ефективності формування  
монологічної компетентності молодших школярів засобами медіаосвіти у  
Бурштинський ліцей імені Ольги Басараб Бурштинської міської ради Івано-  
Франківської області

Вважаємо, що експериментальна методика є ефективною і може  
використовуватись у роботі з учнями початкової школи.

Директор ліцею



Наталія БОЙЧУК