

Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Педагогічний факультет
Кафедра початкової освіти та освітніх інновацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Виконала:

здобувачка вищої освіти ОПП «Початкова освіта»
спеціальності: 013 Початкова освіта
групи ПО-21м

Новіцька Яна-Роксолана Богданівна

Науковий керівник: докторка педагогічних наук,
професорка

Білавич Галина Василівна

Рецензент: докторка педагогічних наук,
професорка

Протас Оксана Любомирівна

АНОТАЦІЯ

Новіцька Я.-Р. *Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі навчальної діяльності*. Кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти. Карпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2025.

У роботі розкрито теоретичні аспекти формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в контексті реалізації Концепції Нової української школи. Визначено сутність і структуру мовленнєвої компетентності як інтегрального особистісно-діяльнісного утворення, що поєднує лінгвістичні, комунікативні, соціокультурні, діяльнісні та рефлексивні компоненти. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено психолого-педагогічні умови ефективного розвитку мовленнєвої компетентності, серед яких: створення мовленнєво-насиченого освітнього середовища, упровадження елементів методики Монтесорі, системна співпраця з батьками, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення емоційно безпечного освітнього простору. Здійснено компаративно-міждисциплінарний аналіз зарубіжного досвіду та виявлено чинники, що впливають на формування мовленнєвої активності молодших школярів у сучасних умовах (пандемія, воєнний стан).

Результати дослідження можуть бути використані в освітній практиці закладів початкової освіти, у системі підвищення кваліфікації педагогів, а також в підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (90 найменувань, з них 35 іноземними мовами), додатків, викладених на 35 сторінках. У роботі вміщено 5 рисунків та 8 таблиць. Загальний обсяг роботи – 132 сторінки, основного тексту – 97 сторінок.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, початкова освіта, методика Монтесорі, психолого-педагогічні умови, співпраця з батьками, комунікативна діяльність, інноваційні технології, Нова українська школа.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	12
1.1. Мовленнєва компетентність здобувачів початкової освіти: суть та значення.....	12
1.2. Структура мовленнєвої компетентності та психолого-педагогічні чинники її формування.....	17
1.3. Зарубіжний досвід формування мовленнєвої компетентності: компаративно-міждисциплінарний підхід.....	25
Висновки до розділу 1.....	37
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ.....	39
2.1. Методика формування усного мовлення як базового компонента мовленнєвої компетентності молодших школярів за умов воєнного стану.....	39
2.2. Використання елементів методики Монтесорі у формуванні мовленнєвої компетентності.....	43
2.3. Співпраця з батьками як чинник формування мовленнєвої компетентності.....	57
2.4. Результати реалізації психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в освітній практиці.....	61
Висновки до розділу 2.....	78
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Постановка проблеми. На сучасному етапі трансформації освітньої системи України особлива увага приділяється розвитку ключових компетентностей здобувачів початкової освіти. У контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ) зростає значущість формування мовленнєвої компетентності молодших школярів, що слугує фундаментом для набуття інших компетентностей і сприяє успішній соціалізації особистості.

Мовленнєва компетентність є базовим елементом комунікативної компетентності, що передбачає здатність учнів грамотно та доречно використовувати мовні засоби у різноманітних життєвих ситуаціях. До її складу входять навички слухання, усного мовлення, читання й письма, які створюють ефект синергії, забезпечуючи ефективну комунікацію. Також особливої уваги набуває розвиток мовленнєвої компетентності на етапі початкової освіти, адже саме в цей період формуються базові основи мовленнєвого становлення особистості.

Водночас у контексті сучасних викликів, що постали перед українською освітньою системою, зокрема пандемії COVID-19 та воєнного стану, проблема якісного формування мовленнєвої компетентності набуває особливої значимості. Як зазначає ЮНІСЕФ Україна [54], значна частина дітей стикається з труднощами доступу до повноцінної освіти, що негативно позначається на їхньому мовленнєвому розвитку.

Крім того, психоемоційні наслідки, спричинені впливом воєнних подій, здатні негативно позначатися на мовленнєвому розвитку дітей молодшого шкільного віку, зумовлюючи його уповільнення та порушення формування комунікативних умінь.

У такій площині застосування інноваційних освітніх підходів і технологій у процесі навчання відкриває нові перспективи для розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Зокрема, ефективність її формування зростає завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних

технологій, інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності та інших сучасних педагогічних практик, які забезпечують активну мовленнєву взаємодію учнів у різних освітніх контекстах [44].

Додатковим чинником, що зумовлює актуальність дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти, є потреба в реалізації інклюзивного освітнього підходу. Згідно з інформацією Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи, значна частина дітей з особливими освітніми потребами потребує створення спеціалізованих умов, які сприятимуть ефективному розвитку їхніх мовленнєвих навичок [50].

Зважаючи на виклики сучасної освітньої практики, вивчення теоретичних і прикладних засад формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти постає як важлива наукова проблема, що потребує всебічного, інтегрованого та методологічно виваженого підходу до її аналізу та практичного впровадження.

Питання розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти є предметом активного наукового обговорення як у вітчизняному, так і в зарубіжному академічному просторі. Аналіз наукових джерел засвідчує високий рівень зацікавленості дослідників цією проблематикою та диверсифікацію концептуальних і методичних підходів до її вирішення.

Серед вітчизняних дослідників, які активно працюють над проблемою формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти, варто виокремити Г. В. Білавич, Н. М. Благун, О. О. Буцак, М. В. Гриньову, О. Г. Губарь, К. І. Пономарьову, В. Г. Пасинка, Н. Ф. Попович, Т. В. Ліштабу, О. В. Мартинчук, а також авторів колективних праць – Т. М. Бабко, О. В. Банах, А. В. Вознюк та ін. Їхні дослідження охоплюють різні аспекти мовленнєвого розвитку: від психолінгвістичних механізмів і педагогічної майстерності до інклюзивного середовища, співпраці з батьками та використання методики Монтесорі.

У зарубіжному академічному просторі питання мовленнєвої компетентності розглядається крізь призму сімейного мовного середовища (Hamilton et al., 2016; Ihmeideh & Al-Maadadi, 2020), когнітивного розвитку (Gentaz & Richard, 2022), інтегрованого навчання (Kelly, 2025; Rothstein, 2024), а також соціокультурної підготовки майбутніх педагогів (Kylyvnyk et al., 2022). Особливу увагу приділено впливу батьківських практик, цифровізації освіти та багатомовного контексту (Bronfenbrenner, 1979; Dahl-Leonard et al., 2025).

Загалом науковий дискурс демонструє багатовекторність підходів до формування мовленнєвої компетентності, що відкриває перспективи для подальших досліджень, зокрема в контексті українських освітніх реалій.

Відтак на основі узагальнення наукових джерел можна констатувати, що проблема формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти має міждисциплінарний характер і досліджується крізь призму різних наукових підходів – педагогічних, психологічних, лінгвістичних. Водночас, незважаючи на наявність широкого спектра досліджень, зазначена проблематика залишається недостатньо вивченою, особливо з огляду на актуальні виклики, які постають перед українською освітньою системою.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практична реалізація психолого-педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в контексті сучасних викликів (пандемія COVID-19, воєнний стан), з урахуванням інтеграції інноваційних освітніх підходів, зокрема елементів методики Монтесорі, цифрових рішень та системної співпраці з батьками.

Мета дослідження зумовлена реалізацією таких **завдань**:

- визначити суть та виявити значення мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти;
- схарактеризувати структуру мовленнєвої компетентності та психолого-педагогічні чинники її формування;
- проаналізувати зарубіжний досвід формування мовленнєвої компетентності крізь призму компаративно-міждисциплінарного підходу;

- розробити та впровадити методику формування мовленнєвої компетентності молодших школярів, експериментально перевірити її ефективність;
- визначити особливості використання елементів методики Монтесорі у формуванні мовленнєвої компетентності;
- дослідити ключові елементи співпраці з батьками як чинника формування мовленнєвої компетентності;
- представити результати реалізації психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в освітній практиці.

Об’єктом дослідження є процес формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти.

Предмет дослідження – методика формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в навчальній діяльності за умов воєнного стану.

У процесі дослідження доцільно використати такі **методи дослідження**:

1) теоретичні методи: аналіз, синтез і систематизація наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження; компаративно-міждисциплінарний аналіз зарубіжного досвіду формування мовленнєвої компетентності; узагальнення наукових підходів до визначення структури та змісту мовленнєвої компетентності; моделювання психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності;

2) емпіричні методи: педагогічне спостереження за мовленнєвою активністю учнів; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи); анкетування батьків щодо домашнього мовного середовища та готовності до співпраці; бесіди з учнями та батьками; аналіз продуктів діяльності учнів (мовні портфоліо, творчі роботи, зошити); діагностика рівнів мовленнєвої активності та компетентності учнів; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду;

3) статистичні методи: обробки даних, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, узагальнення емпіричних даних.

Гіпотеза дослідження. Формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти може бути ефективним за умови:

Створення мовленнєво-насиченого освітнього середовища, що враховує вікові, індивідуальні (темперамент, стиль навчання) та соціокультурні особливості учнів.

Інтеграції інноваційних освітніх підходів, зокрема: елементів методики Монтессорі (шорсткі літери, рухомий алфавіт, сенсомоторне закріплення); комунікативно-діяльнісного підходу; інтерактивних методів навчання; інформаційно-комунікаційних технологій.

Системної співпраці з батьками за моделлю батьківського залучення Дж. Епштейна (зокрема, компонента «навчання вдома»), що передбачає: щотижневі мовні завдання для сім'ї; індивідуальні консультації; творчі проєкти за участю батьків; інструктивні матеріали та відео-пояснення;

Урахування специфіки сучасних викликів (пандемія, воєнний стан), що вимагає: психологічної підтримки дітей з уразливих категорій; адаптації методик до умов змішаного/дистанційного навчання; емоційно-підтримувального середовища.

Високого рівня мовленнєвої культури педагога як ключової фігури в організації мовленнєвого розвитку учнів.

Експериментальна база:

Наукова новизна:

На основі напрацювань дослідників обґрунтовано трактування дефініції «мовленнєва компетентність здобувачів початкової освіти» як інтегральної особистісно-діяльнісної характеристики, що відображає синергію лінгвістичних знань, комунікативних умінь, соціокультурного досвіду та психоемоційної готовності дитини в динамічних соціально-освітніх умовах сучасності.

Розроблено методику формування мовленнєвої компетентності через інтеграцію традиційних (словесних, наочних, ігрових), інноваційних (інтерактивних, цифрових) та альтернативних (методика Монтесоррі) методів навчання.

Доповнено структуру мовленнєвої компетентності рефлексивним компонентом, що забезпечує здатність до усвідомлення власного мовлення та його корекції.

Розширено уявлення про психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності шляхом: адаптації елементів методики Монтесоррі до української мовної специфіки та контексту воєнного стану; обґрунтування ролі співпраці з батьками як стратегічного чинника мовленнєвого розвитку; виявлення специфіки роботи з дітьми з уразливих категорій (внутрішньо переміщені особи, діти, що пережили травматичні події).

Конкретизовано механізми впливу темпераменту учнів на мовленнєву активність та доцільність диференційованих підходів у роботі з сангвініками, флегматиками, холериками та меланхоліками.

Практичне значення дослідження:

Розроблено та апробовано комплекс психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності у 1-Г класі що
підтверджено емпіричними даними про позитивну динаміку мовленнєвої активності (зменшення кількості учнів із низьким рівнем з 10 до 4, збільшення учнів із високим рівнем з 8 до 12).

Створено практичні матеріали для педагогів початкової школи: конспекти уроків (читання, математика, я досліджую світ); конспект ранкової зустрічі; конспект виховного заходу «Створюємо книгу весни»; методичні рекомендації щодо використання елементів методики Монтесоррі; анкета для батьків щодо підтримки мовленнєвого розвитку.

Розроблено модель співпраці школи з батьками, що включає: щотижневі мовні завдання для домашнього виконання, інструктивні листи та відео-пояснення, індивідуальні консультації, творчі проєкти за участю родин, куточок

для батьків у класі. Така модель співпраці – цілісна система партнерства між школою та батьками, яка забезпечує постійний зв'язок, спільну відповідальність і активну участь родини у формуванні компетентностей дитини.

Адаптовано елементи методики Монтесорі до української мовної специфіки з урахуванням потреб дітей внутрішньо переміщених осіб, які долають мовний бар'єр та інтегруються в україномовний освітній простір. Використано шорсткі літери з українським алфавітом; рухомий алфавіт з урахуванням особливостей української графіки; класифіковані картки з українською лексикою; граматичні символи для української морфології. Такий підхід спрямований на подолання мовних бар'єрів, формування стійкої україномовної компетентності та підтримку психологічної адаптації дітей у новому освітньому середовищі.

Визначено шляхи вдосконалення мовленнєвої культури майбутніх педагогів початкової школи (18 напрямів розвитку професійної компетентності).

Результати дослідження впроваджено в освітній процес м. Івано-Франківська (довідка №186/01-38 від 21 листопада 2025 року; додаток Д) та можуть бути використані: в інших закладах початкової освіти України; у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти; соціальної адаптації вразливих категорій.

1. Новіцька Я.-Р. Розвиток мовленнєвої компетентності у дітей з уразливих груп як засіб підвищення ефективності соціальної роботи. *Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна робота в умовах війни в Україні: проблеми та шляхи вирішення»* [Електронне видання], м. Дніпро, Україна. 14 березня 2025 р. Дніпро: ДВНЗ «ПДТУ». 2025. 415 с. С. 85-90. URL: <https://pstu.edu/uk/nauka/naukovi-vydannya-2/> ISBN 978-966-604-320-0 0,31 др. арк.

2. Новіцька Я.-Р., Білавич Г. Формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в процесі навчальної діяльності: теоретичні аспекти

наукової проблеми. *Розвиток мовної особистості здобувача освіти. Збірник наукових праць кафедри початкової освіти та освітніх інновацій. Серія «Філологічні науки»*. Випуск 3. / Упорядник Г. Білавич. Івано-Франківськ, 2025. С. 60-72.

Представлено результати дослідження на:

1. II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: виклики, стратегії, технології», м. Дрогобич, 15-16 травня 2025 року. Сертифікат № ВНПК2505/215 тривалістю 15 год. / 0,5 кредиту ECTS.

2. III Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі», м. Івано-Франківськ, 15-16 травня 2025 року. Сертифікат тривалістю 30 год / 1 кредит ЄКТС.

3. Міжнародній науково-практичній конференції з нагоди 30-річчя кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника «Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів», м. Івано-Франківськ, 13-14 листопада 2025 року.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (90 найменувань), додатків, викладених на 35 сторінках. У роботі вміщено 5 рисунків та 8 таблиць. Загальний обсяг роботи – 132 сторінки, основного тексту – 97 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1. Мовленнєва компетентність здобувачів початкової освіти: суть та значення

У контексті трансформацій сучасного освітнього середовища, зумовлених цифровізацією, глобалізаційними викликами, соціальними потрясіннями та зміною парадигми навчання, формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти набуває особливої актуальності. Ця компетентність розглядається не лише як інструмент комунікації, а й як ключовий чинник когнітивного розвитку, соціалізації та академічної успішності учнів. Мовлення забезпечує опосередковане засвоєння знань, формування логічного мислення, розвиток уяви, здатності до рефлексії та критичного осмислення інформації.

У цій площині створення оптимальних психолого-педагогічних умов для розвитку мовленнєвої компетентності є не просто бажаним, а необхідним компонентом ефективної освітньої стратегії. Йдеться про організацію безпечного, підтримувального, мотиваційно насиченого середовища, яке враховує вікові, індивідуальні та соціокультурні особливості учнів. Особливої уваги потребує забезпечення емоційного комфорту, розвиток позитивної самооцінки, стимулювання мовленнєвої активності через інтерактивні методи навчання, проєктну діяльність, ігрові та творчі форми роботи.

Таким чином, формування мовленнєвої компетентності в початковій школі має розглядатися як системний процес, що інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та технологічні компоненти, спрямовані на всебічний розвиток особистості дитини в умовах сучасного освітнього простору.

Розвиток мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку зумовлюється не лише змістом навчальних програм, а й впливом освітнього середовища, рівнем мотивації, застосованими методичними підходами та характером взаємодії між педагогом і здобувачами освіти. Застосування

сучасних психологічних і педагогічних технологій сприяє засвоєнню мовних норм, формуванню навичок усного й писемного мовлення, а також розвитку комунікативної культури учнів.

Теоретичні засади мовленнєвого розвитку дітей були предметом наукового аналізу Т. О. Піроженко, яка у праці «Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини» досліджує психологічні аспекти становлення мовлення в дитячому віці. Авторка окреслює ключові етапи та закономірності формування мовленнєвих навичок, акцентуючи на тому, що мовленнєва компетентність є складним інтегрованим особистісним утворенням, що поєднує знання, уміння, навички та індивідуальні характеристики, необхідні для ефективної комунікації [38].

Вагомий науковий внесок у вивчення проблеми формування мовленнєвої компетентності здійснила О. В. Мартинчук, яка у своїх дослідженнях акцентує увагу на специфіці професійної підготовки педагогічних кадрів, що працюють в умовах інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковиця підкреслює, що ефективна реалізація корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному освітньому середовищі потребує від педагогів наявності спеціалізованих знань, практичних умінь і професійних навичок, які забезпечують якісну підтримку мовленнєвого розвитку таких учнів [31]. Авторка акцентує увагу на важливості поєднання психолого-педагогічних і логопедичних знань у процесі розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, що є необхідною умовою забезпечення ефективної корекційно-розвиткової підтримки.

Н. Г. Пахомова та В. А. Пахомова у своїх наукових напрацюваннях акцентують увагу на важливості інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Науковці підкреслюють, що ефективне формування мовленнєвої компетентності в зазначеній категорії учнів потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання логопедичних методів, психологічної підтримки та цілеспрямованого педагогічного впливу [37]. Цю позицію підтверджують результати новітнього

дослідження, проведеного Н. Г. Пахомовою спільно з О. Б. Качуровською та В. В. Коваленко, у якому проаналізовано специфіку застосування технічних засобів у корекційній роботі з особами, що мають заїкання. Автори підкреслюють, що використання таких засобів істотно підвищує ефективність корекційно-розвиткових заходів і сприяє формуванню мовленнєвої компетентності в осіб із порушеннями мовлення [24].

У навчально-методичному посібнику «Формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в інклюзивному навчальному середовищі основної школи (перехідному етапі НУШ)» М. В. Гриньова та О. Г. Губарь здійснюють комплексний аналіз теоретичних засад і практичних підходів до розвитку мовленнєвої компетентності учнів. Науковці підкреслюють, що процес формування мовленнєвої компетентності має поетапний і тривалий характер. Власне, він розпочинається на рівні початкової освіти та продовжується впродовж наступних етапів навчання, набуваючи нових змістових і функціональних характеристик [16]. Автори пропонують результативні методичні підходи та практичні прийоми, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок учнів у контексті інклюзивного освітнього середовища.

У контексті цифровізації освітнього процесу формуванню мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій приділяється значна увага науковців. Зокрема, Н. О. Семеній та Т. О. Петрук досліджують потенціал сучасних ІКТ у розвитку соціальної та здоров'язбережувальної компетентностей учнів молодшого шкільного віку. Дослідники підкреслюють, що інтеграція цифрових ресурсів у навчальний процес сприяє не лише формуванню інформаційної компетентності, а й активізує мовленнєву діяльність учнів, оскільки взаємодія з ІКТ передбачає постійне використання мовних засобів у різних комунікативних ситуаціях [44].

Проблематика формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти в умовах воєнного стану набуває особливої наукової значущості. У навчально-методичному посібнику «Інклюзивне навчання в ЗП(ПТ)О в умовах воєнного

стану» Г. О. Коссова-Сіліна аналізує специфіку організації інклюзивного освітнього процесу в контексті військових дій. Дослідниця наголошує, що воєнний стан зумовлює низку додаткових труднощів у формуванні ключових компетентностей учнів, зокрема мовленнєвої, що потребує від педагогів застосування адаптованих методик і спеціалізованих педагогічних прийомів [26].

Ю. Сахарук у своїх наукових дослідженнях аналізує особливості соціальної роботи з вразливими категоріями населення в умовах воєнного стану. Дослідниця звертає увагу на те, що діти, які зазнали впливу військових дій, нерідко стикаються з труднощами мовленнєвого розвитку, що обумовлює потребу в цілеспрямованій психологічній та педагогічній підтримці з боку фахівців освітньої і соціальної сфери [43]. Цю констатацію підтверджують і висновки міжнародних організацій, зокрема Save the Children, які наголошують на важливості створення адаптованих умов для розвитку мовленнєвої компетентності у дітей, що пережили психотравмуючі події, спричинені військовими конфліктами [84].

У сучасному науковому дискурсі поняття «мовленнєва компетентність» трактується з різних теоретичних позицій, що зумовлює наявність множинності підходів до його визначення. Узагальнення наукових джерел дає змогу виокремити ключові концептуальні орієнтири щодо розуміння цього феномену.

Зокрема, Т. О. Піроженко розглядає мовленнєву компетентність як здатність особистості адекватно та доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання [38]. Науковиця підкреслює, що мовленнєва компетентність охоплює не лише засвоєння мовних норм, а й здатність застосовувати їх у практичному мовленнєвому спілкуванні, відповідно до конкретних комунікативних обставин.

О. В. Мартинчук розглядає мовленнєву компетентність як інтегративну якість особистості, що включає сукупність мовних і мовленнєвих знань, умінь, навичок, які забезпечують ефективне спілкування [31]. Вона акцентує, що мовленнєва компетентність становить невід'ємну частину комунікативної

компетентності та характеризується здатністю особистості результативно застосовувати мовні засоби відповідно до конкретних умов спілкування.

М. В. Гриньова та О. Г. Губарь визначають мовленнєву компетентність як складне особистісне утворення, що характеризує рівень сформованості мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, які дозволяють учневі вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах і сферах мовленнєвої діяльності [16]. Зазначене трактування вказує на інтегративну природу мовленнєвої компетентності та її ключове значення для забезпечення результативної комунікативної взаємодії (табл. 1.1).

Таблиця 1.1 Трактування дефініції «мовленнєва компетентність»

Автор	Трактування
Т. О. Піроженко, 2005 [38]	здатність особистості адекватно та доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання
О. В. Мартинчук, 2014 [31]	інтегративну якість особистості, що включає сукупність мовних і мовленнєвих знань, умінь, навичок, які забезпечують ефективне спілкування
М. В. Гриньова та О. Г. Губарь, 2021 [16]	складне особистісне утворення, що характеризує рівень сформованості мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, які дозволяють учневі вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах і сферах мовленнєвої діяльності
Авторське визначення, 2025	інтегральна особистісно-діяльнісна характеристика, що відображає синергію лінгвістичних знань, комунікативних умінь, соціокультурного досвіду та психоемоційної готовності дитини, яка забезпечує ефективну вербальну взаємодію в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, сприяє самовираженню та розкриттю особистісного потенціалу в динамічних соціально-освітніх умовах сучасності, а також становить фундаментальну основу для формування інших ключових компетентностей Нової української школи

Джерело: систематизовано авторами

Узагальнюючи результати проведених досліджень, доцільним видається формулювання авторського трактування дефініції «мовленнєва компетентність здобувачів початкової освіти», – це інтегральна особистісно-діяльнісна характеристика, що відображає синергію лінгвістичних знань, комунікативних умінь, соціокультурного досвіду та психоемоційної готовності дитини, яка забезпечує ефективну вербальну взаємодію в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, сприяє самовираженню та розкриттю особистісного

потенціалу в динамічних соціально-освітніх умовах сучасності, а також становить фундаментальну основу для формування інших ключових компетентностей Нової української школи.

Таким чином, розвиток мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти становить суттєвий компонент їхнього когнітивного становлення та соціального включення. Сформоване якісне мовлення забезпечує результативну комунікацію, сприяє успішному засвоєнню навчального змісту та розширює потенціал соціальної адаптації дітей у різних життєвих контекстах.

1.2. Структура мовленнєвої компетентності та психолого-педагогічні чинники її формування

У сучасному освітньому контексті психолого-педагогічні умови виступають визначальним чинником у процесі формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти, оскільки саме вони забезпечують комфортність навчального середовища, формують мотиваційний потенціал учнів та впливають на характер педагогічної взаємодії. Відтак своєчасність дослідження зазначених умов зумовлена тим, що якісне оволодіння мовленням на початковому етапі навчання є основою для подальшого освітнього поступу та успішної соціалізації особистості. У зв'язку з цим аналіз ключових чинників, які визначають ефективність формування мовленнєвої компетентності, набуває особливої значущості для розроблення науково обґрунтованих освітніх стратегій, що враховують структурні компоненти цього процесу.

Власне, на основі аналізу наукових джерел [15; 33; 35] можна визначити структуру мовленнєвої компетентності, яка включає такі компоненти:

1) лінгвістичний – охоплює знання про мовну систему: фонетику, лексику, граматику, синтаксис, стилістику, а також здатність застосовувати ці знання у процесі мовленнєвої діяльності. Він формує основу для правильного, нормативного мовлення. Володіння лінгвістичними знаннями дозволяє учневі будувати граматично правильні висловлювання, розуміти логіку мовних

конструкцій, уникати типових помилок і свідомо обирати мовні засоби відповідно до мети спілкування;

2) комунікативний – передбачає здатність ефективно використовувати мовні ресурси залежно від ситуації спілкування, адресата, мети та контексту. Він включає навички побудови зв'язного усного й письмового мовлення, дотримання норм мовленнєвого етикету, інтонаційної виразності, логічної послідовності. Комунікативна компетентність є ключовою для участі в діалозі, аргументації, переконанні, веденні дискусій, а також для розуміння й інтерпретації чужих висловлювань;

3) соціокультурний компонент – охоплює знання про культурні, етичні, національні особливості мовного середовища, а також здатність адаптувати мовлення до соціокультурного контексту. Він формує міжкультурну чутливість, толерантність, здатність до адекватного мовного реагування в різних соціальних ситуаціях. Наприклад, учень має розуміти, як змінюється мовлення залежно від ролі співрозмовника (учитель, одноліток, старший), місця (школа, дім, публічний простір) чи культурної норми;

4) діяльнісний – пов'язаний із практичним застосуванням мовленнєвих знань у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Він передбачає здатність до мовленнєвої активності, продуктивного мовлення, участі в комунікативних ситуаціях, виконання навчальних завдань, що потребують мовного вираження думки. Діяльнісний компонент є показником того, наскільки учень здатен реалізувати мовленнєву компетентність у реальному освітньому чи життєвому контексті;

5) рефлексивний – забезпечує здатність до усвідомлення власного мовлення, аналізу його якості, виявлення та корекції помилок, оцінювання рівня сформованості мовленнєвих навичок. Він сприяє розвитку метамовленнєвих умінь, – здатності говорити про мовлення, розмірковувати над його ефективністю, стилістичною доречністю, логічністю. Рефлексивна компетентність є основою для саморозвитку, мовної автономії та формування критичного мислення.

Власне, представлена структура є основою для побудови ефективних методик навчання, оцінювання та розвитку мовленнєвої компетентності в початковій школі.

Водночас у межах початкової освіти пріоритетного значення набуває формування всіх складових мовленнєвої компетентності з урахуванням вікових та індивідуальних характеристик здобувачів освіти. Як зазначає Т. О. Піроженко, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для інтенсивного розвитку мовленнєвих компонентів, що створює оптимальні умови для реалізації цілеспрямованого педагогічного впливу та формування основ комунікативної діяльності [38].

У цьому контексті доцільно зосередити увагу на провідних психолого-педагогічних чинниках, що визначають процес формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в межах навчальної діяльності, зокрема таких, як [6; 16; 31; 37; 38; 44]:

1) створення мовленнєвого середовища, яке забезпечує активну мовленнєву діяльність учнів. Таке середовище має бути насиченим якісними мовними зразками, які учень сприймає, аналізує та наслідує. Зразкове мовлення вчителя формує уявлення про нормативність, стилістичну доречність і логічну послідовність висловлювань. Мовленнєві зразки, що містяться в навчальних посібниках, підручниках, дидактичних матеріалах, мають бути адаптованими до вікових особливостей учнів і моделювати реальні комунікативні ситуації. Взаємодія з однокласниками сприяє розвитку діалогічного мовлення, навичок слухання, реагування, аргументації, а також формує соціальну компетентність. Загалом, мовленнєве середовище має бути емоційно безпечним, динамічним і стимулювати мовленнєву активність у різних формах;

2) використання комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови, який передбачає організацію навчального процесу як системи мовленнєвих дій у контексті реального або змодельованого спілкування. Учні не просто засвоюють мовні правила, а використовують мову як засіб досягнення комунікативної мети: висловити думку, поставити запитання, пояснити, домовитися. Навчальні

завдання мають практичну спрямованість і стимулюють мовленнєву ініціативу. Такий підхід формує функціональне мовлення, здатне до адаптації в різних соціальних контекстах, розвиває мотивацію до висловлювання, навички аргументації, критичного мислення та рефлексії;

3) інтеграція різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) у процесі навчання, що є необхідною умовою формування цілісної мовленнєвої компетентності. Взаємозв'язок рецептивних і продуктивних навичок дозволяє учням не лише сприймати мовлення, а й активно його продукувати, переносити знання між видами діяльності, розширювати мовний досвід. Такий підхід сприяє формуванню гнучкої мовленнєвої системи, здатної до саморозвитку, самокорекції та ефективного функціонування в різних комунікативних ситуаціях;

4) індивідуалізація та диференціація навчання є важливими чинниками, що забезпечують урахування рівня мовленнєвого розвитку кожного учня, його темпу засвоєння, стилю навчання, мотиваційної сфери. Індивідуалізація передбачає адаптацію завдань до потреб конкретного учня, а диференціація – варіативність завдань для груп учнів з різним рівнем підготовки. Такий підхід дозволяє зберегти мотивацію, уникнути фрустрації, забезпечити поступовий розвиток мовленнєвих навичок, а також сприяє формуванню позитивної самооцінки та навчальної автономії;

5) використання інноваційних технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій, що відкриває нові можливості для мовного розвитку. Цифрові платформи, інтерактивні вправи, аудіо- та відеоматеріали, гейміфіковані ресурси дозволяють урізноманітнити навчальний процес, зробити його емоційно привабливим, адаптованим до індивідуальних потреб учнів. ІКТ сприяють розвитку навичок аудіювання, читання, письма, а також формують цифрову грамотність як складову загальної компетентності. Вони також забезпечують доступ до автентичних мовних ресурсів, що підвищує якість мовленнєвого досвіду;

6) забезпечення емоційного комфорту та психологічної безпеки учнів у процесі навчання, що виступає передумовою для вільного мовленнєвого самовираження. Страх помилки, осуду, нерозуміння може блокувати мовленнєву активність, тому важливо створити атмосферу довіри, підтримки, прийняття, де кожна спроба висловитися сприймається як крок до розвитку. Позитивна емоційна атмосфера сприяє формуванню мовленнєвої ініціативи, відкритості до навчання, готовності до мовленнєвого ризику, а також розвитку внутрішньої мотивації;

7) організація спеціальної роботи з розвитку мовлення, яка передбачає використання різноманітних вправ, ігор, завдань, спрямованих на формування різних компонентів мовленнєвої компетентності. Це можуть бути лексичні, граматичні, стилістичні, творчі завдання, що активізують мовленнєву діяльність, розвивають мовне чуття, збагачують словниковий запас, формують навички зв'язного мовлення. Така робота має бути регулярною, послідовною, адаптованою до рівня учнів, інтегрованою в загальний освітній процес і спрямованою на розвиток як усного, так і письмового мовлення;

8) створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує можливості для формування мовленнєвої компетентності учнів з різними освітніми потребами, що, власне, є важливим напрямом сучасної педагогіки. Це передбачає використання адаптованих матеріалів, співпрацю з фахівцями (логопедами, психологами, асистентами вчителя), застосування технологічної підтримки (екрани, аудіозаписи, мовні тренажери). Інклюзія забезпечує рівні можливості для мовного розвитку, сприяє соціалізації, формуванню комунікативної та соціальної компетентності, а також реалізації принципів гуманізації освіти.

Однак, у контексті сучасних соціальних трансформацій, зумовлених, перш за все, пандемією COVID-19 та воєнним станом в Україні, процес формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти набуває специфічних рис.

Зокрема, пандемія спричинила необхідність запровадження дистанційних і змішаних форм навчання, що істотно вплинуло на динаміку розвитку мовленнєвих навичок учнів. Як засвідчують дані ЮНІСЕФ Україна, дистанційне навчання створило низку додаткових викликів для формування мовленнєвої компетентності, зокрема через обмеження можливостей живого мовленнєвого спілкування та безпосередньої педагогічної взаємодії [54]. Як зазначають Н. О. Семеній та Т. О. Петрук, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання відкриває нові перспективи для розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Зокрема, інтеграція інтерактивних завдань, віртуальних екскурсій, онлайн-ігор та інших цифрових ресурсів сприяє активізації мовленнєвої діяльності учнів і створює умови для формування комунікативних навичок у новому освітньому форматі [44].

Формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану характеризується підвищеним рівнем складності. Як зазначає Г. О. Коссова-Сіліна, військові обставини спричиняють низку додаткових психологічних труднощів для дітей, що здатні негативно позначатися на процесах їхнього мовленнєвого розвитку та загальної комунікативної адаптації [26]. Згідно з аналітичними даними міжнародної організації Save the Children, у дітей, які пережили психотравмуючі події, спричинені військовими діями, часто фіксуються порушення мовленнєвого розвитку. Зокрема, можуть проявлятися такі симптоми, як регрес у формуванні мовленнєвих навичок, заїкання, селективний мутизм та інші форми мовленнєвих розладів, що потребують спеціалізованої психолого-педагогічної підтримки [84].

Ю. Сахарук підкреслює, що в умовах воєнного стану психологічна підтримка здобувачів освіти набуває особливої значущості, оскільки сприяє подоланню наслідків психотравмуючих переживань та створює сприятливе середовище для розвитку мовленнєвої компетентності [43]. Дослідниця акцентує увагу на важливості застосування спеціалізованих методів і прийомів у роботі з дітьми, які пережили психологічні травми. Зокрема, вона підкреслює ефективність таких підходів, як арт-терапія, ігрова терапія та казкотерапія, які

сприяють активізації мовленнєвої діяльності та формуванню мовленнєвої компетентності в умовах психоемоційної підтримки.

О. Б. Качуровська, Н. Г. Пахомова та В. В. Коваленко акцентують на значущості застосування технічних засобів у процесі формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти в умовах воєнного стану. Науковці зазначають, що використання таких засобів сприяє організації ефективного дистанційного навчання та створює умови для реалізації індивідуалізованої корекційної роботи з учнями, які мають порушення мовленнєвого розвитку [24].

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи обґрунтовує доцільність застосування комплексного підходу до формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану. Такий підхід передбачає інтеграцію психологічної, педагогічної та логопедичної підтримки, спрямованої на подолання наслідків психотравмуючих впливів, зокрема порушень мовленнєвого розвитку, що виникають у дітей внаслідок екстремальних життєвих обставин [50].

Таким чином, процес формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти потребує впровадження результативних освітніх технологій і методичних підходів, здатних активізувати мовленнєву діяльність учнів та забезпечити розвиток усіх її структурних компонентів. Найбільш ефективними в цьому контексті є ті педагогічні засоби, які орієнтовані на стимулювання мовленнєвої активності, враховують вікові, індивідуальні та освітні потреби учнів, створюють умови для застосування мовних засобів у різноманітних комунікативних ситуаціях, інтегрують різні види навчальної діяльності та сприяють формуванню міжпредметних зв'язків.

Відтак очевидно, що у процесі формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти провідна роль належить педагогу, який не лише організовує навчальну діяльність, а й виступає активним модератором мовленнєвого розвитку учнів. Саме вчитель створює умови для формування позитивного мовного досвіду, забезпечує доступ до якісних мовленнєвих зразків, стимулює мовленнєву активність, формує мотивацію до самовираження та

комунікації. Його мовлення слугує еталоном для наслідування, а педагогічна взаємодія – основою для розвитку діалогічного та монологічного мовлення учнів.

Реалізація індивідуального підходу вимагає від педагога глибокого розуміння рівня мовленнєвого розвитку кожного учня, його когнітивних, емоційних і соціальних особливостей. Це передбачає варіативність методів, гнучкість у виборі форм роботи, адаптацію навчальних завдань, а також створення умов для самореалізації дитини в мовленнєвій діяльності. Педагог має бути чутливим до мовленнєвих труднощів учнів, своєчасно надавати підтримку, залучати до корекційної роботи, співпрацювати з логопедами, психологами, асистентами вчителя.

Впровадження ефективних освітніх технологій і методів – ще один важливий аспект професійної діяльності педагога. Йдеться про використання комунікативно-діяльнісного підходу, інтерактивних форм навчання, проєктної діяльності, гейміфікації, цифрових ресурсів, які сприяють активізації мовленнєвої практики, розвитку критичного мислення, творчого самовираження. Педагог має вміти інтегрувати різні види мовленнєвої діяльності, забезпечувати міжпредметні зв'язки, створювати навчальні ситуації, наближені до реального життя.

Координація взаємодії з іншими фахівцями освітнього й соціального спрямування – логопедами, психологами, соціальними педагогами, а також з батьками, є необхідною умовою комплексного підходу до формування мовленнєвої компетентності. Така співпраця дозволяє враховувати широкий спектр чинників, що впливають на мовленнєвий розвиток дитини, забезпечити безперервність педагогічного супроводу, своєчасно реагувати на труднощі, формувати єдину стратегію підтримки.

Водночас педагог має постійно вдосконалювати власну професійну компетентність, бути відкритим до інновацій, орієнтуватися в сучасних освітніх тенденціях, методичних розробках, нормативних документах. В умовах трансформації освітнього середовища, впровадження дистанційного навчання,

зростання інклюзивності та соціальних викликів, професійна гнучкість, здатність до рефлексії, самоосвіти та педагогічного лідерства стають визначальними характеристиками сучасного вчителя початкової школи.

1.3. Зарубіжний досвід формування мовленнєвої компетентності: компаративно-міждисциплінарний підхід

У контексті глобалізаційних процесів мовленнєва компетентність дедалі частіше розглядається як фундаментальна умова соціальної мобільності, академічної успішності та професійної самореалізації особистості. Формування мовленнєвих умінь і навичок, особливо в молодшому шкільному віці, постає стратегічним завданням як для національних, так і для міжнародних освітніх систем. У такій площині вивчення зарубіжного досвіду здатне репрезентувати широкий спектр моделей, методик і концептуальних підходів до розвитку мовленнєвої компетентності учнів.

Відтак характерною рисою зарубіжних освітніх практик є їх компаративно-міждисциплінарна спрямованість, яка передбачає інтеграцію мовної освіти з психологічними, соціологічними, культурологічними та інформаційно-технологічними компонентами. Власне, такий підхід забезпечує комплексний розвиток особистості, створюючи освітнє середовище, в якому дитина не лише засвоює мовні норми, а й формує навички ефективної комунікації, співпраці, критичного мислення та творчого самовираження.

Загалом, освітні системи країн Європейського Союзу орієнтуються на положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), які встановлюють уніфіковані підходи до структурування та рівневої диференціації мовленнєвої компетентності (від A1 до C2) [42; 56]. У межах цієї концепції особлива увага приділяється комунікативно-діяльнісному підходу, що передбачає зміщення акценту з формального засвоєння граматичних норм на розвиток практичних умінь говоріння, аудіювання, читання та письма в контексті реальних життєвих ситуацій.

Крім того, у рамках реалізації європейської стратегії багатомовності активно впроваджується методика інтегрованого предметно-мовного навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning), яка передбачає опанування змістових дисциплін (зокрема природничих наук, історії тощо) засобами іноземної мови [60; 85]. Застосування цього підходу сприяє не лише формуванню мовленнєвих навичок, а й розвитку когнітивної гнучкості, міжкультурної компетентності та навичок критичного мислення, що відповідає сучасним вимогам до цілісного розвитку особистості в умовах глобалізованого освітнього простору.

У провідних зарубіжних концепціях формування мовленнєвої компетентності виділяють низку взаємопов'язаних вимірів, кожен з яких репрезентує специфічний аспект мовної освіти, зокрема [59; 73; 74]:

1) психолінгвістичний вимір: зосереджується на вивченні внутрішніх механізмів мовленнєвої діяльності, зокрема процесів сприймання, обробки, зберігання та продукування мовлення. У межах цього виміру досліджуються когнітивні стратегії, які учні застосовують для розуміння мовного повідомлення, побудови висловлювань, вибору мовних засобів відповідно до комунікативної мети. Психолінгвістичний підхід дозволяє враховувати індивідуальні особливості мовного розвитку, рівень мовної пам'яті, уваги, темп мовленнєвого реагування, а також формувати навчальні стратегії, що відповідають природним механізмам мовного засвоєння. У зарубіжних практиках цей вимір часто поєднується з нейропсихологічними дослідженнями, що дозволяє глибше розуміти мовленнєві труднощі та шляхи їх подолання;

2) соціокультурний вимір: акцентує на тому, що мовлення є не лише інструментом передачі інформації, а й засобом соціальної взаємодії, культурної ідентифікації та міжособистісного порозуміння. У контексті цього виміру мовленнєва компетентність включає здатність орієнтуватися в соціальних нормах спілкування, враховувати культурні контексти, дотримуватися етикету, розуміти невербальні сигнали, а також виявляти міжкультурну чутливість. Зарубіжні освітні системи, особливо в країнах ЄС, активно впроваджують

міжкультурну освіту як складову мовного навчання, що сприяє формуванню толерантності, емпатії, здатності до діалогу в багатомовному середовищі. Соціокультурний вимір також охоплює знання про мовні варіанти, регіональні особливості, стилістичну доречність і контекстуальну адекватність мовлення;

3) педагогічний вимір: охоплює методичні засади організації навчального процесу, спрямованого на розвиток мовленнєвої компетентності. У провідних зарубіжних концепціях переважає орієнтація на інтерактивні методики, які передбачають активну участь учнів у навчальній діяльності. До таких методик належать проєктна діяльність, групові форми роботи, рольові ігри, комунікативні завдання, дебати, дискусії, моделювання реальних ситуацій. Ці форми сприяють розвитку мовленнєвої ініціативи, навичок співпраці, аргументації, критичного мислення. Педагогічний вимір також включає принципи індивідуалізації, диференціації, формувального оцінювання, що дозволяє адаптувати навчання до потреб конкретного учня. У багатьох країнах активно впроваджується концепція «мовного занурення», яка передбачає використання мови як засобу навчання інших предметів;

4) технологічний вимір: пов'язаний із використанням сучасних цифрових ресурсів для оптимізації процесу мовного навчання. Зарубіжні освітні системи активно інтегрують мультимедійні платформи, симуляційні програми, онлайн-курси, мобільні додатки, елементи гейміфікації, які дозволяють урізноманітнити навчальний процес, зробити його більш привабливим, адаптивним і доступним. Технології сприяють розвитку навичок аудіювання, читання, письма, а також формують цифрову грамотність як складову загальної компетентності. Особливої уваги набуває використання штучного інтелекту, адаптивних систем навчання, віртуальних середовищ, які дозволяють індивідуалізувати навчання, відстежувати прогрес, надавати фідбек у реальному часі. Технологічний вимір також забезпечує доступ до автентичних мовних ресурсів, що підвищує якість мовленнєвого досвіду;

5) професійно-орієнтований вимір: передбачає інтеграцію мовної підготовки у зміст фахових дисциплін, що забезпечує практичну спрямованість

мовленнєвої компетентності. Власне, у цьому контексті мова розглядається не ізольовано, а як інструмент професійної діяльності. Наприклад, медична англійська, ділова комунікація, технічна термінологія, STEM-напрями в межах CLIL (Content and Language Integrated Learning) дозволяють учням опановувати фахові знання засобами іноземної мови. Такий підхід сприяє формуванню мовленнєвої гнучкості, здатності до міждисциплінарної комунікації, професійної мобільності. У багатьох країнах ЄС та США професійно-орієнтоване мовне навчання є складовою, однак середньої та вищої освіти, що відповідає потребам ринку праці та глобалізованого середовища.

Такий багатовимірний підхід забезпечує комплексний розвиток мовленнєвої компетентності, адаптований до сучасних освітніх викликів і потреб учнів.

Загалом, у рамках компаративного аналізу зарубіжного досвіду формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти виокремлюють низку моделей, що характеризують специфіку національних освітніх систем, а саме [62; 64-68; 70; 83; 88]:

1. Велика Британія реалізовує модель *literacy across the curriculum*, яка виступає ключовим елементом освітньої політики, що передбачає інтеграцію мовленнєвої компетентності в усі навчальні дисципліни, незалежно від їхнього предметного спрямування. Такий підхід базується на переконанні, що здатність критично читати, логічно мислити, аргументовано висловлюватися та ефективно комунікувати є фундаментальною навичкою, необхідною для успішного засвоєння будь-якого навчального матеріалу.

Мовленнєва компетентність у межах цієї моделі розглядається не як ізольований предмет (наприклад, англійська мова), а як наскрізна компетентність, що пронизує навчання з математики, природничих наук, історії, мистецтва тощо. Учні постійно залучаються до мовленнєвої діяльності: вони формують гіпотези, описують процеси, пояснюють явища, аргументують власні позиції, аналізують джерела інформації, ведуть діалоги та дискусії. Це

сприяє не лише розвитку мовленнєвих навичок, а й глибшому розумінню змісту навчальних дисциплін.

Особливий акцент у британській моделі робиться на розвитку критичного читання – здатності аналізувати, інтерпретувати, оцінювати тексти різних жанрів і стилів. Учні навчаються виявляти авторську позицію, розпізнавати маніпулятивні елементи, порівнювати джерела, формувати власну аргументовану думку. Це поєднується з активним розвитком усного мовлення, зокрема через організацію дебатів, дискусій, театралізованих форм навчання, які стимулюють мовленнєву ініціативу, розвивають навички публічного виступу, логічного викладу думок, емоційної виразності та соціальної взаємодії.

Застосування театралізованих форм навчання – рольових ігор, інсценізацій, драматичних етюдів, дозволяє учням не лише практикувати мовлення в контексті, наближеному до реального життя, а й розвивати емпатію, уяву, здатність до співпереживання. Такі форми сприяють формуванню глибшого розуміння соціальних ролей, культурних кодів, етичних норм, що є важливими складовими соціокультурної компетентності.

Таким чином, модель *literacy across the curriculum* у Великій Британії демонструє системний, міждисциплінарний підхід до формування мовленнєвої компетентності, який поєднує когнітивний, комунікативний, соціальний та творчий аспекти мовного розвитку. Вона є прикладом того, як мовна освіта може стати основою для формування цілісної, критично мислячої, комунікативно активної особистості.

2. Німеччина демонструє послідовну орієнтацію на багатомовність як стратегічну складову освітньої політики, що поєднується з міжкультурним підходом до навчання. Такий підхід відображає не лише мовну, а й соціальну та культурну багатоманітність сучасного німецького суспільства, зокрема в контексті зростання кількості дітей-мігрантів та учнів з різними мовними профілями. Багатомовність у Німеччині розглядається не як виклик, а як ресурс, що сприяє когнітивному розвитку, міжкультурному порозумінню та соціальній інтеграції.

У початковій школі активно впроваджуються програми інтегрованого навчання за методом CLIL, який передбачає одночасне засвоєння змісту предмета та іноземної мови. Наприклад, природничі науки, математика чи мистецтво можуть викладатися англійською або французькою мовою, що дозволяє учням не лише розширювати мовний репертуар, а й формувати мовленнєву компетентність у контексті фахового змісту. Такий підхід сприяє розвитку когнітивної гнучкості, здатності до міждисциплінарного мислення, а також підвищує мотивацію до вивчення мов через практичну значущість навчального матеріалу.

Окрему увагу в німецькій освітній системі приділено двомовним освітнім моделям, які реалізуються як у державних, так і в спеціалізованих школах. Ці моделі передбачають рівноправне використання двох мов у навчальному процесі – німецької та мови національної меншини або іноземної мови. Двомовне навчання сприяє глибшому засвоєнню мовних структур, розвитку метамовленнєвих навичок, а також формуванню толерантного ставлення до мовної різноманітності.

Значна увага приділяється програмам Sprachförderung – системі мовної підтримки, спрямованій на дітей, які мають обмежений досвід володіння німецькою мовою. Ці програми реалізуються як у формі додаткових занять, так і через інтеграцію мовної підтримки в загальний навчальний процес. Sprachförderung охоплює розвиток базових мовленнєвих навичок, збагачення словникового запасу, формування граматичної правильності, а також соціально-комунікативних умінь, необхідних для успішної адаптації в шкільному середовищі. Особливої уваги надається дітям-мігрантам, які стикаються з подвійним викликом – мовним і культурним, тому програми Sprachförderung часто поєднуються з елементами міжкультурної освіти.

Отже, німецька модель формування мовленнєвої компетентності вирізняється системністю, інклюзивністю та міжкультурною чутливістю. Вона поєднує мовну освіту з соціальною інтеграцією, забезпечуючи умови для рівного

доступу до якісної освіти всіх учнів, незалежно від їхнього мовного чи етнічного походження.

3. Іспанія активно впроваджує регіональні CLIL-програми, які стали важливою складовою освітньої політики, спрямованої на розвиток багатомовності та підвищення якості мовної освіти. Особливо інтенсивно ці програми реалізуються в автономних спільнотах Каталонії та Мадрида, де викладання окремих предметів, таких як природничі науки, математика, мистецтво, історія, здійснюється англійською мовою паралельно з іспанською. У Каталонії до навчального процесу часто інтегрується також каталонська мова, що створює тримовне освітнє середовище.

Такий підхід дозволяє учням не лише засвоювати зміст навчальних дисциплін, а й одночасно розвивати кілька мовленнєвих компетентностей – рідною, регіональною та іноземною мовами. Це сприяє формуванню когнітивної гнучкості, здатності до міжмовного переносу знань, розширенню словникового запасу, розвитку навичок академічного письма та усного мовлення в різних контекстах. Учні навчаються не просто перекладати, а мислити мовою предмета, що підвищує глибину засвоєння матеріалу та формує міждисциплінарне мислення.

CLIL-програми в Іспанії також орієнтовані на розвиток міжкультурної компетентності, оскільки вивчення предметів іноземною мовою передбачає ознайомлення з культурними особливостями країн, де ця мова є основною. Це сприяє формуванню толерантності, відкритості до різноманітності, здатності до ефективної комунікації в багатомовному середовищі.

Важливо, що реалізація CLIL-програм супроводжується підвищенням кваліфікації педагогів, розробкою спеціальних навчальних матеріалів, адаптацією методик до рівня мовної підготовки учнів. У багатьох школах створюються міждисциплінарні команди вчителів, які спільно планують навчальні курси, поєднуючи зміст предмета з мовними цілями.

Таким чином, іспанська модель CLIL-освіти демонструє ефективне поєднання змістового та мовного навчання, що сприяє одночасному розвитку

кількох мовленнєвих компетентностей, формуванню академічної та соціальної мобільності учнів, а також підготовці їх до життя в багатомовному європейському просторі.

4. Фінляндія та інші скандинавські країни демонструють високий рівень системності та гуманістичної орієнтації в підходах до формування мовленнєвої компетентності, що ґрунтуються на принципах індивідуалізації, автономії учня та створення стимулюючого освітнього середовища. Освітні моделі цих країн визнають мовлення не лише як засіб комунікації, а як інструмент пізнання, самовираження та соціальної взаємодії, тому мовленнєва компетентність розвивається в контексті цілісного особистісного зростання.

Індивідуалізація навчального процесу реалізується через гнучке планування освітніх траєкторій, урахування темпу засвоєння, стилю навчання, інтересів і потреб кожного учня. Вчителі мають високий рівень автономії у виборі методик, що дозволяє адаптувати навчання до конкретного контексту. Учні залучаються до самостійного планування навчальних завдань, рефлексії над власним прогресом, що сприяє формуванню відповідальності за результат і розвитку метакогнітивних навичок.

Особливе місце в освітніх практиках Фінляндії та скандинавських країн посідає проєктна діяльність, яка інтегрує мовленнєву активність у змістовні, міждисциплінарні завдання. Учні працюють над реальними проблемами, створюють презентації, ведуть дослідження, готують публічні виступи, що стимулює розвиток усного і письмового мовлення, навичок аргументації, критичного мислення та співпраці. Проєкти часто мають соціальну або екологічну тематику, що сприяє формуванню громадянської позиції та емоційної залученості.

Участь у міжнародних програмах обміну – ще один важливий чинник розвитку мовленнєвої компетентності. Учні мають змогу спілкуватися з ровесниками з інших країн, брати участь у спільних освітніх проєктах, вивчати іноземні мови в автентичному середовищі. Це сприяє не лише мовному розвитку,

а й формуванню міжкультурної компетентності, толерантності, відкритості до різноманіття.

Крім того, тут цифрові інструменти широко інтегровані в освітній процес: учні використовують освітні платформи, мобільні додатки, інтерактивні вправи, віртуальні симуляції, аудіо- та відеоресурси. Цифрові технології дозволяють урізноманітнити форми мовленнєвої практики, забезпечити доступ до автентичних джерел, адаптувати навчання до індивідуальних потреб. Вони також сприяють розвитку навичок цифрової комунікації, що є актуальними в умовах глобалізованого світу.

Отож, освітні системи Фінляндії та скандинавських країн демонструють ефективне поєднання індивідуалізованого підходу, проєктної діяльності, міжнародної співпраці та цифрової підтримки, що створює сприятливі умови для формування мовленнєвої компетентності як ключової складової особистісного та соціального розвитку учнів.

5. США реалізують систему Language Arts, яка є фундаментальною складовою загальної освіти та охоплює інтегрований розвиток ключових мовленнєвих умінь – читання, письма, аудіювання та говоріння. Ця система не обмежується лише вивченням граматики чи орфографії, а спрямована на формування глибокого розуміння тексту, здатності до аргументованого висловлювання, аналітичного мислення та ефективної комунікації в усній і письмовій формах.

Особливий акцент у Language Arts робиться на розвитку критичного мислення, що передбачає вміння аналізувати, інтерпретувати, оцінювати інформацію, формувати власну позицію та аргументовано її захищати. Учні навчаються не лише сприймати текст, а й ставити запитання до нього, виявляти приховані смисли, розпізнавати маніпулятивні елементи, порівнювати джерела та формувати незалежні судження. Цей підхід сприяє формуванню інформаційної грамотності та здатності до участі в демократичному дискурсі.

Важливою складовою є академічне письмо, яке розглядається як навичка, що має міжпредметне значення. Учні навчають структурувати тексти,

формулювати тези, будувати логічні аргументи, використовувати джерела, дотримуватися стилістичних норм. Академічне письмо є не лише засобом оцінювання, а й інструментом мислення, самовираження та наукової комунікації. У старших класах воно інтегрується з підготовкою до стандартизованих тестів, вступу до коледжів та участі в дослідницьких проєктах.

Суттєва увага приділяється підтримці дітей з іншомовним походженням, які навчаються англійською як другою мовою. Для них реалізуються спеціалізовані програми English as a Second Language (ESL), які мають на меті не лише мовну адаптацію, а й соціальну інтеграцію. ESL-програми включають інтенсивне навчання англійської мови, розвиток базових мовленнєвих навичок, підтримку в засвоєнні навчального матеріалу інших предметів, а також формування міжкультурної компетентності. Вони реалізуються як у вигляді окремих курсів, так і через інтеграцію в загальний навчальний процес, із залученням спеціально підготовлених педагогів.

Система Language Arts у США є прикладом комплексного, міждисциплінарного підходу до мовної освіти, який поєднує розвиток мовленнєвої компетентності з формуванням громадянської, академічної та соціальної готовності учнів до життя в багатомовному, інформаційно насиченому світі. Вона демонструє, як мовна освіта може стати інструментом особистісного зростання, соціальної мобільності та освітньої рівності.

Відтак компаративний аналіз підходів до формування мовленнєвої компетентності представлений у табл. 1.2.

Зазначені моделі демонструють різноманіття підходів до розвитку мовленнєвої компетентності, що може слугувати основою для адаптації ефективних практик у національному освітньому контексті.

Власне, зарубіжний досвід засвідчує, що ефективне формування мовленнєвої компетентності можливе за умови інтеграції мовної освіти з іншими галузями знань, а також створення комунікативного середовища, наближеного до реальних життєвих ситуацій.

Таблиця 1.2 Компаративний аналіз підходів до формування мовленнєвої компетентності

Країна	Основний підхід	Сильні сторони	Виклики
Велика Британія	Literacy across the curriculum; розвиток дебатних і комунікативних умінь	Акцент на критичному мисленні, активному говорінні, культурному компоненті	Висока вимогливість до педагогів, необхідність інтеграції всіх предметів
Німеччина	CLIL, двомовні програми, Sprachförderung	Сприяння багатомовності, інтеграція дітей-мігрантів	Різний рівень підготовки учнів, складність організації двомовних курсів
Іспанія	CLIL на регіональному рівні	Одноточасний розвиток кількох мов, когнітивна гнучкість	Неоднорідність якості програм у різних регіонах
Фінляндія (Скандинавські країни)	Індивідуалізація, проєктне навчання, цифрові інструменти	Висока мотивація учнів, поєднання мовної та соціальної компетентності	Вимагає значних інвестицій у технології та підготовку вчителів
США	Language Arts, ESL-програми	Інтеграція всіх мовленнєвих умінь, підтримка для учнів з іншомовним походженням	Висока залежність від стандартизованого тестування, різна якість програм у штатах

Джерело: систематизовано авторами на основі джерел [62; 64-68; 70; 83; 88]

Найбільш результативними виявляються моделі мовної освіти, які поєднують кілька взаємодоповнювальних підходів, що забезпечують комплексний розвиток мовленнєвої компетентності здобувачів освіти. Такі моделі не обмежуються одним методологічним вектором, а інтегрують діяльнісні, соціокультурні, технологічні та нормативні компоненти, що дозволяє адаптувати навчання до потреб сучасного учня в умовах глобалізованого освітнього простору.

Діяльнісний підхід, характерний для освітніх систем Великої Британії та США, передбачає активне залучення учнів до мовленнєвої практики через виконання реальних комунікативних завдань. У межах цього підходу мова розглядається не як об'єкт вивчення, а як інструмент дії – засіб пізнання, самовираження, співпраці. Навчання організовується у формі проєктів, дебатів, дискусій, рольових ігор, що стимулює мовленнєву ініціативу, розвиває навички аргументації, критичного мислення та соціальної взаємодії. Такий підхід сприяє

формуванню функціонального мовлення, здатного до адаптації в різних життєвих ситуаціях.

Багатомовність і міжкультурна спрямованість, що активно впроваджуються в Німеччині та Іспанії, забезпечують розвиток мовленнєвої компетентності в умовах мовної та культурної різноманітності. Учні навчаються не лише рідною мовою, а й опановують іноземні та регіональні мови, що сприяє формуванню когнітивної гнучкості, міжмовного переносу знань, здатності до міжкультурного діалогу. Програми CLIL, двомовне навчання, мовна підтримка дітей-мігрантів (Sprachförderung) – усе це створює умови для глибокого засвоєння мовних структур у контексті предметного змісту та соціокультурного середовища.

Індивідуалізація навчання та цифровізація освітнього процесу, які є характерними для Фінляндії та інших скандинавських країн, дозволяють адаптувати навчання до індивідуальних потреб, темпу засвоєння, стилю мислення кожного учня. Використання цифрових платформ, інтерактивних ресурсів, мобільних додатків, віртуальних симуляцій забезпечує доступ до автентичних мовних матеріалів, розширює можливості для самостійного навчання, формує навички цифрової комунікації. Індивідуалізований підхід сприяє підвищенню мотивації, розвитку автономії, формуванню відповідальності за власний освітній результат.

Системність і стандартизованість, реалізовані через загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR) у країнах Європейського Союзу, забезпечують єдність підходів до структурування, оцінювання та розвитку мовленнєвої компетентності. CEFR встановлює чіткі рівні володіння мовою (A1-C2), визначає комунікативні уміння, типи мовленнєвої діяльності, критерії оцінювання, що дозволяє забезпечити прозорість, порівнюваність і мобільність у межах європейського освітнього простору. Така стандартизація сприяє інтеграції національних освітніх систем, розробці навчальних програм, підручників, сертифікаційних інструментів, орієнтованих на практичне використання мови.

Отже, найбільш ефективними є моделі, які поєднують діяльну активність, багатомовність, індивідуалізацію та нормативну узгодженість, що дозволяє формувати мовленнєву компетентність як багатовимірну, гнучку, соціально релевантну складову особистісного розвитку учня. Такі моделі можуть слугувати орієнтиром для модернізації мовної освіти в Україні з урахуванням національного контексту та сучасних викликів.

Відтак для української освітньої системи актуальним є адаптація зазначених практик із урахуванням національного контексту, інклюзивних принципів та сучасних викликів. Власне, мова йде про впровадження дистанційного навчання, функціонування в умовах воєнного стану та інтеграції дітей з різними освітніми потребами. Такий підхід сприятиме формуванню цілісної, гнучкої та соціально релевантної моделі розвитку мовленнєвої компетентності.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел, встановлено, що формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти є складним, багатовимірним процесом, який охоплює когнітивні, соціокультурні, психолого-педагогічні та технологічні аспекти. Мовленнєва компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що включає знання, уміння, навички, мотивацію та досвід мовленнєвої діяльності в різних комунікативних ситуаціях.

З'ясовано, що ефективне формування мовленнєвої компетентності потребує створення сприятливого освітнього середовища, яке враховує вікові та індивідуальні особливості учнів, забезпечує психологічну підтримку, особливо в умовах соціальних викликів (пандемія, воєнний стан), та інтегрує сучасні освітні технології. Особлива роль у цьому процесі належить педагогу, який виступає ключовою фігурою в організації навчальної діяльності, реалізації індивідуального підходу та впровадженні інноваційних методик.

Аналіз зарубіжного досвіду засвідчив, що успішні моделі мовної освіти базуються на міждисциплінарному підході, поєднанні мовної підготовки з іншими галузями знань, а також створенні комунікативного середовища, наближеного до реальних життєвих ситуацій. Визначено п'ять ключових вимірів формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний, соціокультурний, педагогічний, технологічний та професійно-орієнтований.

Загалом, теоретичні засади формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи створюють основу для подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на розробку ефективної моделі педагогічної підтримки в сучасних умовах.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

2.1. Методика формування усного мовлення як базового компонента мовленнєвої компетентності молодших школярів за умов воєнного стану

Усне мовлення є первинною, базовою формою мовленнєвої діяльності, яка передуює письмовому мовленню та слугує основою для подальшого розвитку мовленнєвих навичок. У контексті початкової освіти воно відіграє ключову роль у формуванні мовленнєвої компетентності здобувачів освіти, оскільки саме через усне мовлення дитина вступає у перші акти комунікативної взаємодії, – як з дорослими, так і з однолітками.

Крім того, усне мовлення забезпечує не лише передачу інформації, а й активне засвоєння знань, формування уявлень про навколишній світ, розвиток когнітивних процесів (мислення, пам'яті, уваги), емоційної сфери та соціальних навичок. Через мовленнєву активність дитина вчиться висловлювати думки, аргументувати, ставити запитання, слухати співрозмовника, співпереживати, що є основою для формування емоційного інтелекту та соціальної компетентності.

Відтак у системі початкової освіти усне мовлення виконує подвійну функцію: з одного боку, воно є засобом навчання, що забезпечує доступ до змісту освітніх дисциплін, а з іншого – об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу. Вчитель не лише використовує усне мовлення як інструмент пояснення, інструктажу чи мотивації, а й формує у дітей навички правильного, виразного, логічного мовлення, збагачує словниковий запас, розвиває граматичну правильність і стилістичну доречність висловлювань.

У цьому контексті важливою є інтеграція усного мовлення в усі освітні процеси, зокрема від читання й письма до математики та природознавства. Мовленнєва активність учнів має стимулюватися через діалоги, дискусії, рольові ігри, презентації, що сприяє розвитку комунікативної компетентності як складової загальної ключової компетентності.

Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти [22], метою мовної освіти є формування комунікативної компетентності учнів шляхом опанування всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма. Загалом, усне мовлення охоплює два основні типи: монологічне (переказ, опис, розповідь, аргументація) та діалогічне (запитання-відповідь, обговорення, дискусія), які формуються на основі мовного досвіду, когнітивних процесів і соціальної взаємодії.

На думку К. І. Пономарьової, усне мовлення є базовим інструментом формування комунікативної компетентності, оскільки саме воно забезпечує перехід від побутового мовлення до навчального, академічного, що є необхідним для успішного засвоєння змісту освіти [40].

Власне, усне мовлення молодших школярів формується на перетині мовного досвіду, когнітивного розвитку та соціального контексту. Вікові особливості дітей 6-10 років передбачають активне формування фонематичного слуху, граматичних структур, інтонаційної виразності. Саме в цей період закладаються основи мовної особистості, здатної до рефлексії, аргументації, діалогу.

Психолінгвістичні дослідження [28; 52] свідчать, що мовлення не лише відображає мислення, а й формує його. Тому розвиток усного мовлення є водночас розвитком інтелектуальної сфери дитини.

Відтак для результативного розвитку усного мовлення необхідне цілеспрямоване методичне забезпечення, що передбачає застосування таких педагогічних підходів, як:

1. Комунікативно-діяльнісний – базується на принципі, що мовлення формується і розвивається в процесі активної комунікативної діяльності. Його мета – створити умови, в яких дитина не просто відтворює мовні конструкції, а використовує мову як засіб досягнення практичної мети. При його використанні доречними є практичні прийоми, серед яких:

- рольові ігри («у магазині», «на уроці», «у лікаря»), що моделюють реальні життєві ситуації, у яких дитина вчиться застосовувати мовлення як

інструмент взаємодії. Вони формують уміння ставити запитання, відповідати, аргументувати, використовувати ввічливі формули, а також розвивають соціальні навички – домовлятися, слухати співрозмовника, дотримуватися правил комунікації;

– мовленнєві задачі: «Поясни, як дістатися до школи», «Розкажи, як приготувати бутерброд» активізують практичне використання мови для досягнення конкретної мети. Вони розвивають логічність висловлювань, послідовність мислення, вміння структурувати інформацію та пояснювати дії іншій людині. Такі задачі формують навички інструктивного й описового мовлення;

– комунікативні вправи: складання діалогів, інтерв'ювання однокласників, обговорення побаченого чи прочитаного сприяють розвитку діалогічного мовлення, уміння вести розмову, ставити уточнювальні запитання, висловлювати власну думку та реагувати на думку інших. Вони формують культуру спілкування, критичне мислення й навички співпраці у групі.

При застосуванні такого підходу діти навчаються не лише говорити, а й мислити мовою, адаптуватися до співрозмовника, враховувати контекст і мету висловлювання.

2. Інтегративний – передбачає поєднання мовленнєвого розвитку з іншими освітніми галузями. Усне мовлення не ізольоване, а інтегрується в навчання математики, природознавства, мистецтва, що сприяє формуванню міжпредметних зв'язків. Наприклад, у математиці – пояснення розв'язання задачі вголос, аргументація вибору способу; у природознавстві – опис явищ, складання розповіді про тварину чи рослину; у мистецтві – коментування власного малюнка, вираження емоцій через мовлення.

При застосуванні такого підходу мовлення виступає інструментом пізнання, а не лише предметом навчання, так як учень вчиться застосовувати мовні навички в різних контекстах.

3. Особистісно орієнтований – враховує індивідуальні особливості кожної дитини: темп мовленнєвого розвитку, тип темпераменту, стиль мислення,

мовленнєвий досвід. Він передбачає гнучкість у виборі методів, диференціацію завдань, створення умов для самовираження. При застосуванні такого підходу доречними є використання таких методичних прийомів, як: індивідуальні мовленнєві завдання (опис улюбленої іграшки, розповідь про родину); вільні висловлювання, де дитина сама обирає тему; підтримка учнів з мовленнєвими труднощами через повторення, візуалізацію, моделювання.

Педагогічна цінність цього підходу полягає в тому, що формується впевненість у власному мовленні, знижується тривожність, активізується внутрішня мотивація до спілкування.

4. Інтерактивний – передбачає активну взаємодію між учнями, що стимулює розвиток діалогічного мовлення, навичок слухання, аргументації, співпраці. Цей підхід є особливо ефективним для формування соціальних і комунікативних компетентностей. Для його використання доцільно застосовувати такі форми роботи, як: парна та групова робота: обговорення, спільне розв’язання задач, мовленнєві ігри; дискусії: «Чи потрібні домашні завдання?», «Як зберегти природу?»; проєкти: створення презентацій, міні-досліджень, інтерв’ю з батьками чи однокласниками.

За умов використання інтерактивного підходу діти навчаються висловлювати думку, слухати інших, доходити згоди, що є основою для формування демократичного стилю спілкування.

Вищенаведені підходи не є взаємовиключними – навпаки, їх поєднання створює багатовимірне середовище для розвитку усного мовлення, яке відповідає сучасним вимогам до початкової освіти та формування ключових компетентностей.

Також особливої уваги потребує формування монологічного мовлення, яке є складнішим за діалогічне. Його розвиток можливий через перекази, опис предметів, висловлення власної думки, аргументацію. Діалогічне мовлення, у свою чергу, розвивається через запитання-відповіді, обговорення, мовленнєві ігри.

Загалом, монологічне і діалогічне мовлення є взаємодоповнюючими складниками мовленнєвої компетентності, і їх розвиток має здійснюватися паралельно, з урахуванням вікових особливостей, мовного досвіду та індивідуальних потреб учнів.

Водночас за умов воєнного стану методика формування усного мовлення молодших школярів набуває особливого значення, адже мовлення стає не лише базовим компонентом мовленнєвої компетентності, а й інструментом психологічної підтримки та соціальної адаптації дітей, які переживають стрес і вимушене переселення. Усне мовлення допомагає долати мовні бар'єри, відновлювати відчуття безпеки через комунікацію, формувати навички співпраці та взаєморозуміння у класі. Вчитель у таких умовах має застосовувати комунікативно-діяльнісний, інтегративний, особистісно орієнтований та інтерактивний підходи, які не лише розвивають мовленнєві навички, а й сприяють емоційній стабілізації, зниженню тривожності та формуванню довіри до українського мовного середовища. Таким чином, розвиток усного мовлення у початковій школі в умовах війни виконує подвійну функцію – освітню та соціально-психологічну, забезпечуючи дітям можливість навчатися, спілкуватися й відчувати себе частиною спільноти.

Отже, усне мовлення виступає не лише засобом навчання, а й індикатором загального розвитку дитини. Його формування в початковій школі потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, методичної гнучкості та міждисциплінарної інтеграції. Розвинене усне мовлення – запорука успішного опанування письмових форм, академічного стилю, критичного мислення та соціальної взаємодії.

2.2. Використання елементів методики Монтесорі у формуванні мовленнєвої компетентності

Формування мовленнєвої компетентності є одним із ключових завдань початкової освіти, адже саме мовлення забезпечує доступ до знань, розвиток мислення, соціалізацію та становлення особистості. У цьому контексті методика

Марії Монтессорі, яка базується на принципах самостійності, свободи вибору, сенсорного розвитку та поваги до природного темпу дитини, відкриває нові можливості для розвитку усного і писемного мовлення.

Зокрема, Марія Монтессорі вважала, що в ранньому віці – приблизно від народження до 6 років – дитина володіє особливим механізмом «поглинаючого розуму», який дозволяє їй «вбирати» мову з оточення без зусиль [75; 80; 87]. У цей час діти проходять через чутливий період для мови – час, коли вони надзвичайно сприйнятливі до звуків, ритмів, структури і словникового запасу мови [75; 79; 86]. Монтессорі також акцентувала увагу на тому, що мовленнєвий розвиток дитини має відбуватися в мовному середовищі, багатому на мовні стимули – усне мовлення, книги, дидактичні матеріали, спілкування [78; 80; 86].

Таким чином, основна передумова: якщо вчасно та спрямовано стимулювати дитину мовними елементами (звук, слово, речення, граматики), це може суттєво підсилити її мовленнєву компетентність.

Загалом, мова в системі Монтессорі не виділяється як окремий курс, а інтегрується в усе середовище: матеріали з мови, сенсорика, практичне життя, культура тощо.

Крім того, важливим моментом є послідовність введення мовних елементів: спочатку – фонетика, звуки; потім – поєднання звуків у слова, граматики, читання і письмо. Наприклад, система «пиктограми / ділові слова», рухомий алфавіт, граматичні символи тощо [75-78; 80].

Ще одним важливим підходом є активне включення дитини в навчальний процес: не обмежене слухання, а взаємодія з навчальними матеріалами, конструювання слів, звукові ігри та інші дії. Така діяльність сприяє глибшому розумінню мовної структури та розвитку самостійного мовленнєвого висловлювання.

У межах цього підходу мовленнєва компетентність розглядається як багатовимірне явище, що охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, серед яких:

1) фонологічний рівень – здатність розпізнавати, диференціювати та аналізувати звуки, склади, фонemi. Він формує основу для правильного вимовляння, розвитку фонематичного слуху та подальшого оволодіння читанням і письмом. На практиці це проявляється у вправлянні у звуковому аналізі слова, відтворенні рим, скоромовок, ігор зі звуками;

2) лексичний рівень – сформованість активного й пасивного словникового запасу. Активний словник забезпечує можливість самостійно висловлювати думки, а пасивний – розуміння мовлення інших. Розвиток цього рівня відбувається через збагачення лексики тематичними групами слів, використання класифікованих карток, читання текстів, обговорення побаченого чи пережитого;

3) морфолого-синтаксичний рівень – уміння конструювати граматично коректні висловлювання, дотримуючись правил словозміни та синтаксису. Він забезпечує правильність побудови речень, узгодження слів за родом, числом, відмінком, використання складних конструкцій. Практично формується через вправи на складання речень, трансформацію словосполучень, перекази та творчі завдання;

4) прагматичний рівень – вміння доречно використовувати мовні засоби залежно від ситуації спілкування. Це не лише знання слів і граматики, а й здатність обирати відповідний стиль, тон, інтонацію, враховувати соціальний контекст. Наприклад, дитина вчиться говорити ввічливо з учителем, невимушено з друзями, офіційно під час виступу;

5) дискурсний рівень – здатність до логічного, зв'язного мовлення, побудови аргументованих висловлювань і розповідей. Він охоплює навички структурування тексту, використання засобів зв'язку між реченнями, логічної послідовності. Формується через перекази, складання історій, участь у дискусіях, створення усних презентацій.

Ці рівні охоплюють як усне мовлення, так і у процесі поступового розвитку – навички читання та письма. Методика Монтесорі передбачає цілеспрямоване формування кожного з цих аспектів через ретельно відібрані дидактичні

матеріали, вправи та мовленнєві ситуації, що відповідають віковим особливостям і природному темпу розвитку дитини.

Відтак доцільно представити перелік ключових елементів та дидактичні матеріали методики Монтесорі, що використовуються для розвитку мовленнєвих навичок, і механізми їхнього впливу (табл. 2.1).

Таблиця 2.1 Елементи методики Монтесорі в мовленнєвому розвитку

Елемент / матеріал	Опис / принцип роботи	Механізм впливу
Шорстки (пісочні) літери (Sandpaper Letters)	Літери з абразивною поверхнею, які дитина обводить пальцем	Зв'язок дотику (рука) – звук – буква. Підсилює фонематичне сприйняття, моторне закріплення форми букви.
Рухомий алфавіт (Movable Alphabet)	Набір літер (дерев'яних, пластику тощо), якими дитина будує слова	Дозволяє маніпуляцію буквами, складання слів без навичок письма. Сприяє фонічному складанню, аналізу слів, побудові речень.
Класифіковані картки (Classified / Nomenclature Cards)	Картки з зображеннями та підписами об'єктів (тварини, рослини, предмети)	Розширення словникового запасу, усвідомлення термінології, порівняння категорій, розвиток описового мовлення.
Звукові ігри / фонетичні вправи	Ігри, де діти розрізняють звуки, шукають об'єкти зі схожими звуками, тощо	Розвиток слухового розрізнення, фонемного сприйняття – фундамент читання й письма.
Читання / інтерпретація (Phonetic Readers, Puzzle Words, etc.)	Книжки з простими фонетичними словами, пазлові слова, поступове ускладнення	Зміна від механічного читання до розуміння тексту, робота з структурою слова, поєднання звуку та значення.
Граматичні символи й вправи	Символи для іменників, дієслів, прикметників, сполучників тощо	Візуалізація граматичної структури, розвиток мовної метакогніції (усвідомлення граматики).
Письмо через матеріали (metal insets, лінії, робота рукою)	Засоби підготовки руки, робота з контуром, рухи	Підтримка моторики, координації, плавності письма, що прямо впливає на впевненість в письмовому виразі.
Етикет / «граціозність і ввічливість» (Grace & Courtesy)	Навчання правил спілкування, ввічливого звертання, фраз-моделей	Розвиток прагматичної мовленнєвої компетентності – як говорити, коли говорити, вживати соціальні формули тощо.

Джерело: систематизовано авторами на основі джерел [76-78; 80].

Загалом, ці елементи не працюють ізольовано, адже вони органічно інтегруються в середовище, де дитина вільно обирає вправи й працює з ними у власному темпі. Такий підхід забезпечує не лише індивідуалізацію навчального процесу, а й створює умови для природного розвитку мовлення через сенсорне, моторне, когнітивне та соціальне залучення. Матеріали методики Монтесорі

взаємодіють між собою, формуючи цілісну систему, в якій кожен сприяє поступовому нарощуванню мовленнєвої компетентності.

Відтак для глибшого розуміння того, як саме елементи методики Монтессорі сприяють розвитку мовленнєвої компетентності, варто проаналізувати ключові механізми її формування, серед яких [10; 76; 78; 80; 86]:

1. Сенсомоторне закріплення, тобто взаємодія руки й мозку: реалізується через дії, пов'язані з обведенням шорстких літер і роботою з рухомим алфавітом. Такі вправи активізують нейронні зв'язки між моторикою, слухом і зором. Завдяки цьому дитина асоціює звук із графічним образом літери через рух, що зміцнює пам'ять і формує стійке розуміння звуко-буквених відповідностей.

2. Фонематична чутливість і слухова диференціація: розвиваються через вправи на розпізнавання, аналіз і синтез звуків, поділ слів на фонemi. Це формує фонологічну обізнаність, яка є фундаментом для успішного оволодіння читанням і письмом. У Монтессорі-підході такі вправи вводяться на ранніх етапах.

3. Активне моделювання мовних конструкцій: відбувається завдяки роботі з рухомим алфавітом, коли дитина самостійно складає слова, аналізуючи їх звукову структуру. Це стимулює когнітивну активність, формує мовні асоціації та гнучкість у побудові висловлювань.

4. Метапізнавальна підтримка й мовна рефлексія: реалізуються через граматичні символи, картки для класифікації частин мови, вправи на синтаксичне групування. Такі засоби сприяють не лише практичному володінню мовою, а й усвідомленню її структури, що формує здатність до мовної рефлексії.

5. Мовне середовище виступає постійним стимулом: дитина перебуває в насиченому мовному контексті – спочатку через живе спілкування, пісні, вірші, опис дій, а згодом – через підписи, книжки, таблички. Це створює природне середовище для імпрегнації мови, тобто її поступового засвоєння.

6. Індивідуалізована підтримка мовного розвитку передбачає уважне спостереження педагога за дитиною, визначення її актуальної зони розвитку та надання підтримки, яка відповідає її потенціалу – не надмірно спрощеної, але й не перевантаженої. У мовному аспекті це може бути пропозиція складніших слів,

граматичних конструкцій або уточнення формулювань, без нав'язування готових рішень.

7. Мотивація та самостійність: формуються завдяки можливості самостійного вибору матеріалів і темпу роботи. Це підвищує внутрішню мотивацію, впевненість у власних силах і відповідальність за результат. Успіхи – як-от складання слова чи прочитання тексту, які, власне, стають видимими одразу, що посилює бажання продовжувати навчання.

8. Повага до індивідуального темпу: є важливою складовою, адже кожна дитина засвоює мовні навички у своєму ритмі: хтось швидко опановує фонетику, інший – довше працює над лексикою. Методика Монтесорі враховує ці відмінності, уникаючи тиску та забезпечуючи комфортне середовище для навчання.

У сукупності ці механізми забезпечують природний, гармонійний розвиток мовленнєвої компетентності, що ґрунтується на індивідуальних особливостях дитини, її активності, мотивації та сенсорному досвіді.

Крім того, для ефективного впровадження елементів методики Монтесорі у розвиток мовленнєвих навичок доцільно враховувати низку практичних підходів.

Зокрема, першочергово необхідно організувати підготовлене мовне середовище, що передбачає виділення окремої полиці з матеріалами для мовного розвитку – шорсткими літерами, рухомим алфавітом, тематичними картками, книжками тощо. В освітньому просторі варто розмістити словесні підписи до предметів, зон і об'єктів, а також облаштувати комфортні місця для читання та мовних ігор.

Також важливо забезпечити ранній мовний імпульс: уже з віку 1-2 років потрібно активно називати предмети, описувати дії, співати пісні, декламувати вірші, розповідати історії. Використання відкритих запитань («Що це?», «Що ти бачиш?», «Як ти думаєш, чому?») стимулює мовленнєву активність і розвиток мислення.

Один із практичних підходів передбачає поступове введення матеріалів, відповідно до готовності дитини. Наприклад, послідовність може виглядати так: шорсткі літери → рухомий алфавіт → образні картки → читання простих слів → граматичні вправи. Власне, педагог має уважно спостерігати за дитиною, щоб не перевантажити її, але й не затримуватися на вже освоєному рівні.

Роль педагога полягає у демонстрації та фасилітації, адже він показує, як обводити літери, складати слова, читати, але не нав'язує дії. Пояснення мають бути короткими, чіткими, з поступовим переходом до самостійності. Мовленнєві спроби дитини підтримуються, коригуються делікатно, із пропозицією альтернатив.

Водночас читання варто зробити щоденним ритуалом: читання вголос, обговорення змісту, акцент на значення слів і побудову речень. Доцільно використовувати прості фонетичні книжки, слова-пазли, поступово переходячи до складніших текстів.

Очевидно, що мовленнєвий розвиток інтегрується з іншими освітніми зонами: практичними вправами (опис дій, інструкції), сенсорними матеріалами (класифікація, порівняння), математикою (словесні задачі), культурою (казки, розповіді). Наприклад, під час сортування предметів дитина може описувати їхні властивості, порівнювати, знаходити спільні ознаки.

Загалом, педагог здійснює постійний моніторинг індивідуального прогресу: веде записи, спостереження, фіксує освоєні матеріали та зони, де дитина потребує підтримки. Нові виклики вводяться поступово, з урахуванням темпу розвитку, без надмірного прискорення чи затримки.

У підсумку такий підхід забезпечує цілісне, природне формування мовленнєвої компетентності, засноване на індивідуальних особливостях, мотивації та активній участі дитини.

Власне, цілісність і природність мовленнєвого розвитку, що досягається завдяки індивідуалізованому підходу, мотивації та активному залученню дитини, знаходить підтвердження в емпіричних дослідженнях. Зокрема, у науковій праці О. О. Буцак [9] методика Монтессорі визначається як ефективний

і унікальний інструмент мовленнєвого формування, що базується саме на цих принципах: участі дитини, внутрішній мотивації та контролі якості виконання завдань.

У дослідженні Д. М. Єрмоленко [18] аналізується вплив Монтессорі-підходу на мовленнєвий розвиток дітей раннього віку, зокрема – розширення словникового запасу, покращення артикуляційних навичок та активізацію мовленнєвої продукції.

У науковій роботі E. Gentaz, S. Richard [69] зазначено, що хоча мовлення іноді трактується як вторинний результат освітнього процесу, воно відіграє важливу роль у формуванні соціальних і когнітивних характеристик дитини.

У загальних оглядах методики підкреслюється, що Монтессорі забезпечує раннє мовленнєве занурення та збагачення лексичного середовища, що позитивно впливає на розвиток навичок слухання, говоріння та читання [78; 86].

Узагальнені результати у дослідженні S. Newman, N. Archer [82], демонструють, що діти, які навчаються за Монтессорі-програмами, мають переваги у ранньому читанні, фонематичному сприйнятті та грамотному складанні слів. Водночас окремі критики вказують на недостатню теоретичну деталізацію процесу засвоєння першої (рідної) мови в межах даної методики. Однак, у такій площині одним із теоретичних викликів є відсутність чіткого пояснення механізмів засвоєння першої (рідної) мови. У цьому ж дослідженні [82] автори зазначають, що сама Монтессорі не надала повного теоретичного обґрунтування цього процесу, залишаючи його на рівні інтуїтивного спостереження.

Крім того, автори E. Gentaz, S. Richard [69] наголошують на відсутності контрольних груп, обмежній вибірці та недостатньому контролі за якістю реалізації методики, що тим самим ускладнює об'єктивну оцінку її ефективності. Також у цих інтерпретаціях мовлення розглядається як вторинний продукт освітньої діяльності, що може призводити до зниження уваги до системного розвитку мовленнєвих навичок.

Однак ефективність впровадження такої методики значною мірою залежить від професійної підготовки педагога. Лише глибоке розуміння методики, здатність до спостереження, своєчасного введення матеріалів і делікатного коригування забезпечують її результативність. За відсутності належної кваліфікації впровадження може бути поверховим.

Очевидно, що реалізація методики в різних країнах і закладах є неоднорідною. Часткове застосування елементів Монтесорі у поєднанні з традиційними підходами ускладнює оцінку її чистого впливу на мовленнєвий розвиток.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що методика Монтесорі, попри наявні виклики та обмеження, має значний потенціал як інструмент формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Водночас, для ефективного її застосування для дітей внутрішньо переміщених осіб, які долають мовний бар'єр, необхідно враховувати специфіку національної мовної системи. Складна морфологія української мови – з її наголосами, відмінковими закінченнями, фонетичними особливостями – вимагає адаптації дидактичних матеріалів і вправ відповідно до мовних реалій, щоб забезпечити не лише формальне впровадження, а й глибоке засвоєння мовленнєвих структур.

Зокрема, шорсткі літери та рухомий алфавіт мають бути адаптовані до української графіки: включати специфічні літери, звукосполучення, апостроф, що відображають фонетичну реальність мови. Фонетичні вправи повинні враховувати розрізнення голосних і приголосних, м'якість звуків, наголошення – усе те, що формує фонологічну обізнаність у контексті української фонетики.

Класифіковані картки мають містити предмети, явища або образи, зрозумілі й близькі дітям внутрішньо переміщених осіб, із підписами українською мовою. Граматичні символи та вправи потребують урахування категорій роду, числа, відмінків, типів відмінювання, а також синтаксичних зв'язків, властивих українській мові. Читальні матеріали необхідно добирати поступово: від простих фонетичних слів українською мовою – до складніших текстів, що відповідають рівню мовного розвитку дитини. Водночас педагог має

не лише орієнтуватися в основах Монтесорі-підходу, а й глибоко володіти українською граматиною та фонетикою, щоб коректно вводити матеріали та забезпечувати мовленнєву підтримку.

Дослідження, що представлені у роботі [10] вже засвідчують тісний зв'язок між розвитком мовлення та дрібною моторикою рук у межах методики Монтесорі – настільки, що мовленнєвий прогрес прямо пов'язують із маніпулятивною активністю дитини. Крім того, в українській практиці корекційного навчання дидактичні матеріали Монтесорі активно використовуються як засіб стимуляції мовлення у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, що підтверджує їхню універсальність і терапевтичний потенціал [17]. Особливої актуальності це набуває в умовах війни, коли значна частина дітей опиняється у вразливих життєвих обставинах – переживає втрату, вимушене переміщення, емоційне виснаження, що безпосередньо впливає на мовленнєвий і соціальний розвиток.

У цьому контексті розвиток мовленнєвої компетентності дітей із вразливих груп постає не лише як педагогічне завдання, а як стратегічний інструмент підвищення ефективності соціальної роботи, спрямованої на підтримку, інтеграцію та відновлення психоемоційного балансу дитини.

Власне, в умовах мінливого середовища мовленнєва компетентність постає як одна з базових навичок, що забезпечує дитині можливість повноцінного спілкування, вираження думок та емоцій, а також ефективної взаємодії з соціальним оточенням. Крім того, особливої уваги набуває розвиток мовленнєвих умінь у дітей із вразливих категорій населення, які нерідко стикаються з додатковими бар'єрами в освітньому процесі та соціальній інтеграції. У цьому процесі важливу роль відіграють фахівці соціальної сфери, для яких формування мовленнєвої компетентності стає дієвим інструментом підтримки та розвитку дитини.

Розвиток мовленнєвої компетентності у дітей з уразливих груп є критично важливим для їхнього загального психоемоційного становлення та успішної адаптації в суспільстві. Здатність до ефективного мовного самовираження

сприяє налагодженню контактів з однолітками й дорослими, формуванню навичок самопрезентації, участі в навчальній діяльності. Водночас мовленнєва впевненість позитивно впливає на самооцінку, емоційну стабільність і готовність до соціальної взаємодії.

Очевидним є те, що повномасштабна агресія росії проти України, розпочата 24 лютого 2022 року, суттєво загострила проблему вразливості низки соціальних груп, насамперед дітей. За даними ЮНІСЕФ, мільйони українських дітей опинилися в ситуації гуманітарної потреби, а значна частина з них була змушена залишити свої домівки, ставши внутрішньо переміщеними особами [54]. Відтак військові травми, втрати, порушення звичного життєвого ритму та розрив соціальних зв'язків створюють серйозні бар'єри для гармонійного розвитку дитини, зокрема у сфері мовленнєвої компетентності.

Оскільки поняття мовленнєвої компетентності охоплює здатність особистості використовувати мову як засіб комунікації, пізнання, впливу та соціальної взаємодії [38], то для дітей із вразливих категорій її розвиток набуває особливої значимості, адже мовлення виконує не лише функцію передавання інформації, а й слугує інструментом адаптації, емоційного самовираження, регуляції внутрішнього стану та формування нових соціальних контактів.

Аналіз досліджень, проведених в Україні впродовж останніх років, свідчить про те, що діти з уразливих соціальних категорій – внутрішньо переміщені особи, діти з родин, які постраждали від воєнних дій, діти з інвалідністю, сироти тощо – часто мають труднощі у сфері мовленнєвого розвитку. Серед поширених проблем фіксуються затримки мовленнєвого розвитку, обмежений словниковий запас, порушення комунікативних навичок, підвищена тривожність у процесі спілкування, а також прояви вибіркового мовчання (селективного мутизму) як реакції на психотравмуючі обставини [50].

Наукові праці, зокрема дослідження [31], акцентують на тому, що формування мовленнєвої компетентності є ключовою умовою успішної соціалізації та інтеграції дитини в суспільне життя. Це набуває особливої значущості в умовах війни, коли діти змушені адаптуватися до нових соціальних

реалій, часто втрачаючи звичне середовище, підтримку та стабільність. Розвинене мовлення стає для них не лише засобом комунікації, а й інструментом емоційного самовираження, побудови довіри та відновлення соціальних зв'язків.

На основі узагальнення наукових джерел та практичного досвіду соціальної роботи з дітьми з уразливих груп у контексті воєнних подій, отриманого під час проходження практики, можна окреслити основні складові ефективної діяльності, спрямованої на розвиток мовленнєвої компетентності.

Першим є діагностичний блок, який охоплює оцінювання поточного рівня мовленнєвого розвитку, виявлення специфічних труднощів мовлення, визначення індивідуальних потреб дитини та її соціального середовища, а також скринінг на наявність психологічних травм, що можуть впливати на мовленнєву функцію.

Другим компонентом виступає корекційно-розвивальна складова, що передбачає застосування ігрових методик для стимуляції мовлення, логопедичну підтримку за потреби, поєднання мовленнєвої терапії з арт-терапевтичними підходами, організацію групових занять для розвитку комунікативних навичок і створення мовленнєво-насиченого середовища.

Третій напрям – психолого-педагогічний супровід, який включає надання психологічної допомоги для подолання тривожності та страхів, розвиток емоційної саморегуляції через мовленнєву взаємодію, формування навичок самовираження та самопрезентації, а також підтримку позитивної мовленнєвої ідентичності дитини.

Четвертий компонент – системна робота з соціальним оточенням, що охоплює консультування батьків і опікунів щодо створення мовленнєво-стимулюючого середовища в домашніх умовах, підвищення професійної компетентності педагогів і соціальних працівників, а також залучення громади до формування інклюзивного комунікативного простору.

Загалом, комплексне поєднання цих складових дозволяє забезпечити цілісну підтримку мовленнєвого розвитку дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, і сприяє їхній успішній соціальній адаптації.

Погоджуючись із позицією дослідників [24; 37], необхідно наголосити на важливості комплексного підходу до формування мовленнєвої компетентності, який передбачає міждисциплінарну взаємодію фахівців – психологів, логопедів, педагогів і соціальних працівників. В умовах воєнного стану така модель роботи набуває особливої значущості, оскільки потребує чіткої координації дій за умов обмежених ресурсів і високої емоційної напруги. Крім того, одним із ключових чинників ефективного розвитку мовленнєвої компетентності є врахування вікових особливостей дітей. Так, для молодших дошкільників пріоритетними можуть стати ігрові форми мовленнєвої активності, для старших дошкільників – розвиток зв'язного мовлення та комунікативних навичок, а для дітей молодшого шкільного віку – формування мовленнєвої рефлексії та навичок письмового самовираження [16].

У контексті методики Монтесорі у роботі з дітьми з уразливих груп особливу увагу потрібно приділяти індивідуалізації підходів, з урахуванням таких факторів, як характер і тривалість пережитого травматичного досвіду, наявність супутніх мовленнєвих порушень, соціокультурний контекст і мовне середовище, а також рівень підтримки з боку родини та місцевої громади. Такий диференційований підхід дозволить забезпечити більш точну і чутливу підтримку мовленнєвого розвитку в умовах кризи. Крім того, міжнародна практика роботи з дітьми, які постраждали внаслідок збройних конфліктів, підтверджує критичну роль розвитку мовленнєвої компетентності у процесі їхньої реабілітації та соціальної адаптації. Зокрема, результати досліджень, проведених організацією «Save the Children», засвідчують, що діти, які отримали можливість вербалізувати власний травматичний досвід і розвивати навички комунікації, демонстрували вищий рівень психологічної стійкості та більш ефективне соціальне функціонування [84].

Окремої уваги заслуговує цифровий вимір мовленнєвого розвитку. В умовах дистанційного навчання та обмеженого доступу до освітніх ресурсів, спричинених війною, цифрові засоби набувають особливої значущості. Як зазначають дослідники Н. О. Семеній та Т. О. Петрук [44], використання

інтерактивних онлайн-платформ є дієвим інструментом для формування комунікативних навичок у дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

У цьому контексті дослідниця Г. О. Коссова-Сіліна [26] акцентує на необхідності адаптації програм розвитку мовленнєвої компетентності відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами, що належать до вразливих груп. Її робота підкреслює важливість застосування допоміжних технологій та альтернативних засобів комунікації для підтримки дітей із суттєвими порушеннями мовлення, забезпечуючи їм доступ до повноцінного спілкування та участі в освітньому процесі.

Водночас у сфері соціальної роботи з дітьми, які належать до вразливих категорій, особливого значення набуває міжвідомча взаємодія. Як зазначає Ю. Сахарук [43], підвищення ефективності підтримки цієї групи потребує розширення фінансування, вдосконалення професійної підготовки соціальних працівників, налагодження координації між установами, що надають допомогу, а також розробки спеціалізованих програм соціального супроводу. Очевидно, що соціальна робота в умовах воєнного конфлікту є складною, багатовимірною діяльністю, яка вимагає консолідованих зусиль державних структур, громадських організацій та ширшого соціального середовища.

Власне, практика роботи з дітьми в умовах війни свідчить, що розвиток мовленнєвої компетентності має розглядатися як складова ширшої системи психосоціальної підтримки та реабілітації. Такий інтегрований підхід дозволяє не лише покращити мовленнєві навички, а й сприяє емоційному відновленню, соціальній інтеграції та зміцненню психологічної стійкості дитини.

Отож, формування мовленнєвої компетентності у дітей з уразливих груп є ключовим напрямом соціальної роботи, що забезпечує їхню успішну інтеграцію в суспільство. Використання ефективних методик і програм розвитку мовлення сприяє підвищенню самооцінки, покращенню комунікативних здібностей та успішності в навчанні. Комплексний підхід, який охоплює діагностику, корекційно-розвивальні заходи, психолого-педагогічний супровід і роботу з

соціальним оточенням, створює умови не лише для мовленнєвого прогресу, а й для глибокої соціальної адаптації, емоційної стабілізації та формування життєвої резильєнтності.

2.3. Співпраця з батьками як чинник формування мовленнєвої компетентності

Розвиток мовленнєвої компетентності в учнів початкової школи є складним і багатогранним процесом, що охоплює формування фонологічних навичок, збагачення лексичного запасу, опанування граматичних структур, розвиток прагматичних умінь та дискурсивної організації мовлення. Важливу роль у цьому процесі відіграє сімейне середовище та партнерство між школою і батьками. Як засвідчують численні дослідження [63; 71], якісна мовна атмосфера вдома, змістовна взаємодія між дорослими і дітьми, а також спеціально організовані сімейні програми позитивно впливають на раннє читання, словниковий розвиток і загальну мовленнєву продуктивність дитини.

Теоретичні засади взаємодії з батьками у сфері мовленнєвого розвитку дітей базуються на екологічних і соціокультурних підходах, а також на концептуальних моделях залучення родини до освітнього процесу. Зокрема, соціальний конструктивізм [89] та екологічна модель розвитку [57] підкреслюють соціально-опосередкований, діалогічний характер засвоєння мови. Мовленнєвий розвиток дитини відбувається у взаємодії з дорослими, які відіграють роль значущих агентів соціалізації. У цьому контексті сім'я та школа виступають як взаємодоповнювальні освітні середовища, що спільно формують мовну компетентність. Емпіричні дослідження, присвячені домашньому мовному середовищу [71], підтверджують його вагомий вплив на формування мовленнєвої компетентності.

Крім того, у межах концептуалізації партнерства школи з родиною особливе місце займає модель батьківського залучення Дж. Епштейна [81], яка окреслює шість типів участі батьків в освітньому процесі: виховання / підтримка батьківської ролі, комунікація, волонтерська діяльність, навчання вдома,

співучасть у прийнятті рішень та партнерство з громадою. Ця модель є релевантною для забезпечення мовленнєвого розвитку, оскільки передбачає як безпосередню освітню взаємодію в домашньому середовищі, так і цілеспрямовану комунікацію між батьками та педагогами щодо мовних потреб і цілей дитини.

Відтак механізми впливу співпраці з батьками на формування мовленнєвої компетентності учнів охоплюють кілька ключових аспектів. Насамперед, вирішальне значення має не лише кількість мовленнєвих взаємодій, а їх якість. Відкриті запитання, розгорнуті відповіді дорослих, тематичні бесіди, а також використання стратегій підтримки мовлення, таких як мовленнєве розширення чи поступове ускладнення висловлювань, створюють умови для глибшого засвоєння мовних структур. Емпіричні дані з квазі-експериментальних і когортивних досліджень [58; 71] підтверджують наявність причинно-наслідкового зв'язку між якістю батьківських мовленнєвих практик у ранньому віці та рівнем мовного розвитку дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці.

Важливу роль відіграє також домашнє мовне середовище, яке включає доступ до книжок, регулярне спільне читання, наявність навчальних матеріалів, мовленнєві практики у повсякденному житті, ритуали (наприклад, читання перед сном) та позитивні батьківські установки щодо читання. Узагальнюючі огляди [61-63] свідчать, що якісне домашнє мовне середовище стабільно корелює з розвитком словникового запасу, навичками раннього читання та письма.

Окремим напрямом є цілеспрямовані сімейні інтервенції – програми, що навчають батьків ефективним технікам стимулювання мовлення, зокрема інтерактивному читанню, постановці запитань, розширенню дитячих висловлювань. Результати метааналізів [61; 72] таких втручань демонструють позитивний вплив на мовленнєві показники дітей, зокрема у сфері ранньої грамотності, що підтверджує доцільність включення сімейного компонента в стратегії мовного розвитку.

Дослідження когортного типу, проведене [71], засвідчило, що домашнє мовне середовище є надійним предиктором ранніх навичок читання навіть серед дітей із підвищеним ризиком дислексії. Це, в свою чергу, підтверджує значущість сімейного контексту для мовного розвитку дітей.

Актуальний метааналіз [61] щодо сімейно-орієнтованих інтервенцій у сфері грамотності демонструє позитивний вплив програм, які навчають батьків ефективним стратегіям навчання вдома. Зокрема, такі втручання сприяють покращенню мовленнєвих і читацьких навичок школярів, хоча сила ефекту залежить від інтенсивності та якості реалізації програм.

Причинно-наслідковий зв'язок між ранніми мовленнєвими взаємодіями та розвитком мовлення підтверджено у дослідженні [58], яке охоплює період від 6 до 48 місяців життя дитини. Результати свідчать, що якісна взаємодія між батьками і дітьми має прямий вплив на формування мовної компетентності.

Водночас методичні матеріали Нової української школи (НУШ) [4; 25], акцентують на важливості партнерської взаємодії між педагогами та батьками у початковій школі. Така співпраця сприяє не лише підтримці навчальної мотивації, а й активному розвитку мовленнєвих навичок учнів.

Відтак на рівні освітнього закладу доцільним є впровадження організаційно-методичних заходів, спрямованих на узгодження зусиль школи та родини. Зокрема, ефективною може стати розробка спільної програми «школа – сім'я» з чітко визначеними мовними цілями та індикаторами їх досягнення. Проведення тематичних майстер-класів для батьків – таких як «Інтерактивне читання з дитиною», «Збагачення словникового запасу через гру», «Як стимулювати розгорнуте мовлення» – здатні сприяти підвищенню педагогічної обізнаності родин. Крім того, наприклад, додатково, щотижневе поширення коротких мовленнєвих завдань для домашнього виконання (10-15 хвилин щодня) також відповідатиме принципам моделі «навчання вдома» Дж. Епштейна [81].

У такій площині індивідуалізовані підходи передбачають проведення педагогом діагностики мовленнєвих потреб дитини, добір відповідних вправ та надання батькам інструктивних матеріалів – письмових або відео, з прикладами

реалізації [25]. Відтак регулярний зворотний зв'язок між вчителем і батьками щодо прогресу дитини дозволить коригувати стратегії підтримки в домашньому середовищі.

Також дієвим інструментом може стати створення «домашнього мовного портфоліо», в якому батьки фіксують щоденні мовленнєві практики: короткі читання, бесіди за відкритими запитаннями, словникові ігри. Таке портфоліо не лише демонструватиме поступ дитини, а й мотивуватиме родину до системної участі, сприяючи перенесенню здобутих навичок у шкільне середовище [63].

Окрему цінність мають програми, що навчають батьків комунікативним технікам: відповідальним реакціям на мовні ініціативи дитини, діалогічному читанню, розширенню висловлювань. Власне, емпіричні дослідження підтверджують ефективність таких програм у рамках ранніх мовленнєвих інтервенцій [61; 72].

Однак, у процесі налагодження ефективної співпраці між школою та батьками, можуть виникати чимало бар'єрів. Серед них – обмежений рівень освіченості або невпевненість батьків у власних педагогічних навичках, дефіцит часу через професійне навантаження, мовні та культурні труднощі в багатомовних сім'ях, недостатня комунікація між освітнім закладом і батьками, нерозуміння значущості батьківської участі в навчальному процесі [63; 81].

Для подолання цих викликів доцільно впроваджувати гнучкі формати залучення – короткі заняття, доступ до онлайн-ресурсів, відеоінструкції. Ефективним може стати принцип «малих кроків» – щоденні мовленнєві практики тривалістю 5-10 хвилин, які легко інтегрувати в побут. Варто також активізувати локальні ресурси, зокрема публічні бібліотеки та мобільні додатки для спільного читання. Крім того, проведення тренінгів із практичним опрацюванням комунікативних технік під супервізією фахівців сприятиме підвищенню компетентності батьків. Також важливо забезпечити культурну чутливість – адаптувати матеріали до рідної мови та мовного контексту сім'ї, що здатне сприяти інклюзивності та довірі у взаємодії [25; 61].

Відтак оцінювання ефективності взаємодії між школою та батьками у контексті мовленнєвого розвитку дітей передбачає використання як кількісних, так і якісних показників [55; 63; 71].

До кількісних індикаторів належать зміни у результатах стандартизованих мовленнєвих тестів і скринінгів, показники читання (темп, розуміння тексту), рівень словникового запасу (кількісний та продуктивний), а також рівень фонологічної обізнаності.

Якісні індикатори включають спостереження за характером взаємодії між дитиною та батьками – зокрема, аналіз типів мовленнєвих реплік, використання відкритих запитань, стратегій розширення висловлювань. Додатково можуть застосовуватися опитувальники для батьків щодо практик домашнього мовного середовища, а також педагогічні щоденники та портфоліо, які здатні фіксувати динаміку мовленнєвого розвитку дитини в освітньому процесі.

Отож, українські освітні орієнтири, зокрема положення Нової української школи, а також актуальні наукові дослідження, акцентують на важливості партнерської взаємодії між педагогами і батьками в початковій ланці освіти, особливо у сфері формування мовленнєвої компетентності. При цьому місцеві освітні ініціативи мають враховувати мовні особливості української мови – зокрема морфологічну структуру, варіативність наголосу, діалектні відмінності, а також соціально-економічний контекст родин. Створення лаконічних практичних рекомендацій українською мовою та організація регіональних навчальних заходів (воркшопів) сприятимуть підвищенню залученості батьків і формуванню готовності до активної співпраці з освітнім середовищем.

2.4. Результати реалізації психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в освітній практиці

Формування мовленнєвої компетентності в умовах початкової школи є не лише педагогічним завданням, а й соціальною відповідальністю сучасної освіти. У період глибоких трансформацій, які переживає українська школа – від

впровадження концепції НУШ до адаптації до умов воєнного стану – мовленнєвий розвиток дитини постає як ключовий чинник її успішної соціалізації, пізнавальної активності та емоційної стабільності.

У цьому контексті особливої значущості набувають емпіричні дослідження, що дозволяють перевірити ефективність теоретичних положень у реальному освітньому середовищі. Саме така можливість була реалізована в м. Івано-Франківська, де в умовах сучасної української школи – з її викликами, ресурсами та трансформаціями – було апробовано психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності. Дослідження, що тривало з 24 лютого по 22 березня 2025 року, охопило 30 учнів 1-Г класу і стало прикладом цілеспрямованої педагогічної діяльності, що поєднала спостереження, аналіз та практичне втручання в освітній процес.

Івано-Франківської міської ради був заснований у 1979 році як загальноосвітній навчальний заклад, що мав на меті забезпечити якісну початкову та середню освіту для дітей. Від самого початку школа орієнтувалася на високі стандарти навчання, виховання та розвиток учнів, а також на формування активної громадянської позиції [90].

Протягом десятиліть заклад пройшов шлях модернізації – від традиційної школи радянського типу до сучасного ліцею, що відповідає вимогам НУШ. У 1990-х роках було розширено освітню програму, запроваджено профільне навчання, а згодом – інтегровано інноваційні педагогічні технології.

Станом на 2025 рік у Ліцеї №10 навчається понад 1500 учнів, що робить його одним із найбільших освітніх закладів міста. Мова освітнього процесу – українська, з активним впровадженням двомовних та інклюзивних практик. Заклад обслуговує територію мікрорайонів: Вовчинецька (192-208), Симоненка (2-16), Стуса (5-13).

Основна мета діяльності ліцею – підвищення ефективності освітнього процесу з урахуванням потреб суспільства та особистості здобувача освіти. Це, в свою чергу, реалізується через: системну модернізацію освітнього середовища; впровадження цифрових технологій; розвиток творчих, дослідницьких та STEM-

осередків; підтримку психоемоційного добробуту учнів; активну співпрацю з батьками та громадою.

Ліцей активно співпрацює з провідними освітніми та науковими установами, а саме: Карпатським національним університетом імені Василя Стефаника, Івано-Франківським національним технічним університетом нафти і газу, Інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників, Харківським науково-методичним центром «Розвивального навчання», Канадсько-українською освітньою організацією (м. Вінніпег, Канада). Власне, ці партнерства сприяють підвищенню якості освітніх послуг, професійному розвитку педагогів та інтеграції міжнародного досвіду.

Загалом, ліцей функціонує як сучасний освітній простір, що поєднує інноваційні методики, технічне оснащення та гуманістичну педагогіку. Простори класи, наявність навчальних осередків, мультимедійних засобів, зон для творчості та досліджень – усе це сприяє створенню умов, у яких мовлення дитини розвивається природно, динамічно та виразно. Ліцей №10 – це не просто школа, а територія щасливих дітей, де кожна дитина має змогу розкрити свої здібності, розвивати критичне мислення, творчість, духовність і конкурентоспроможність. Сам освітній процес побудований на принципах гуманізму, інклюзивності, академічної доброчесності та педагогічної підтримки.

Відтак під час апробації дослідження – впродовж чотирьох тижнів, було реалізовано комплекс психолого-педагогічних умов, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти.

Гендерний баланс у 1-Г класі є повністю рівномірним, що дозволяє застосовувати універсальні методики мовленнєвого розвитку без суттєвої диференціації за статтю (рис. 2.1) (Додаток А).

Така пропорція створює сприятливі умови для реалізації освітніх стратегій, які дозволяють зосередитися на індивідуальних особливостях учнів, їхньому темпераменті, рівні мовленнєвого розвитку та стилі навчання. Рівномірне представлення хлопців і дівчат у 1-Г класі сприяє формуванню збалансованого соціального середовища, де діти мають змогу вільно взаємодіяти, працювати в

парах і групах, брати участь у спільних проєктах та дискусіях. Це особливо важливо для розвитку мовленнєвої компетентності, адже комунікативна активність у змішаних групах стимулює різноманітність мовних моделей, збагачує словниковий запас і сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення.

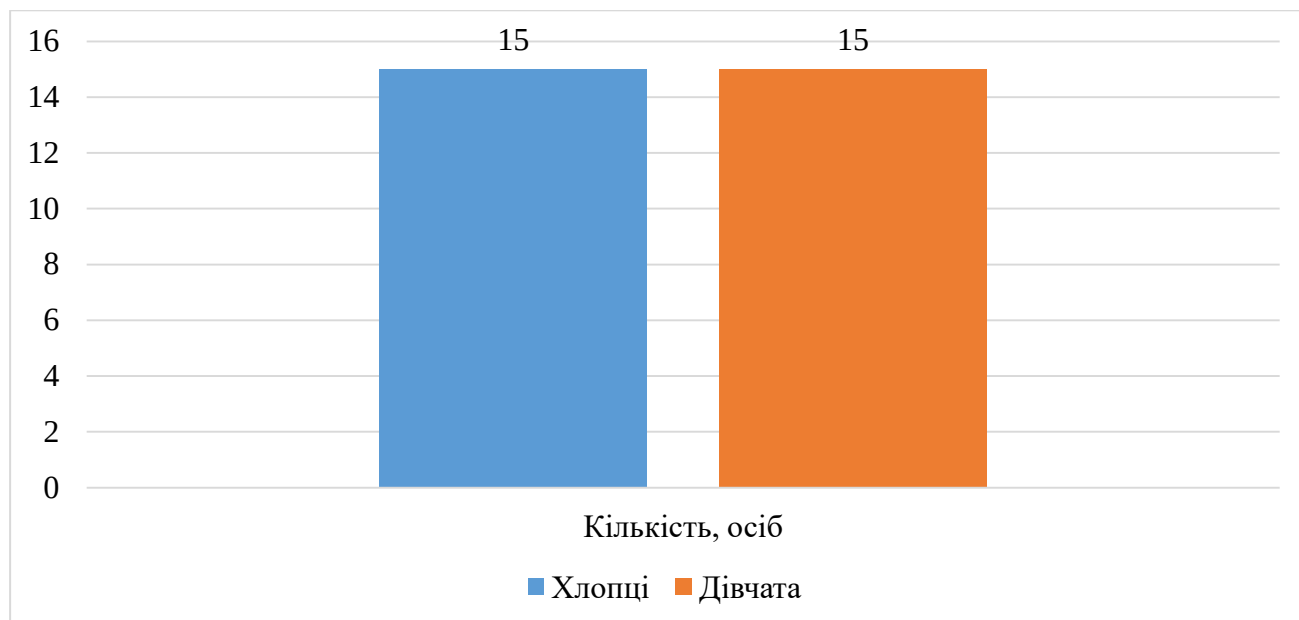


Рисунок 2.1 Статевий склад учнів 1-Г класу

Під час дослідження було помічено, що дівчата частіше демонстрували ініціативу в письмових завданнях, охоче брали участь у творчих вправах, тоді як хлопці проявляли активність у сюжетно-рольових іграх, групових дискусіях та інтерактивних завданнях (рис. 2.2). Водночас ці відмінності не були обмежувальними, а навпаки – доповнювали загальну мовленнєву динаміку класу, створюючи багатогранне середовище для розвитку комунікативних навичок.

Таким чином, гендерна рівновага в 1-Г класі не лише спрощує організацію навчального процесу, а й підсилює ефективність реалізації психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності. Вона дозволяє застосовувати універсальні методики, зберігаючи при цьому гнучкість у реагуванні на індивідуальні потреби кожної дитини.

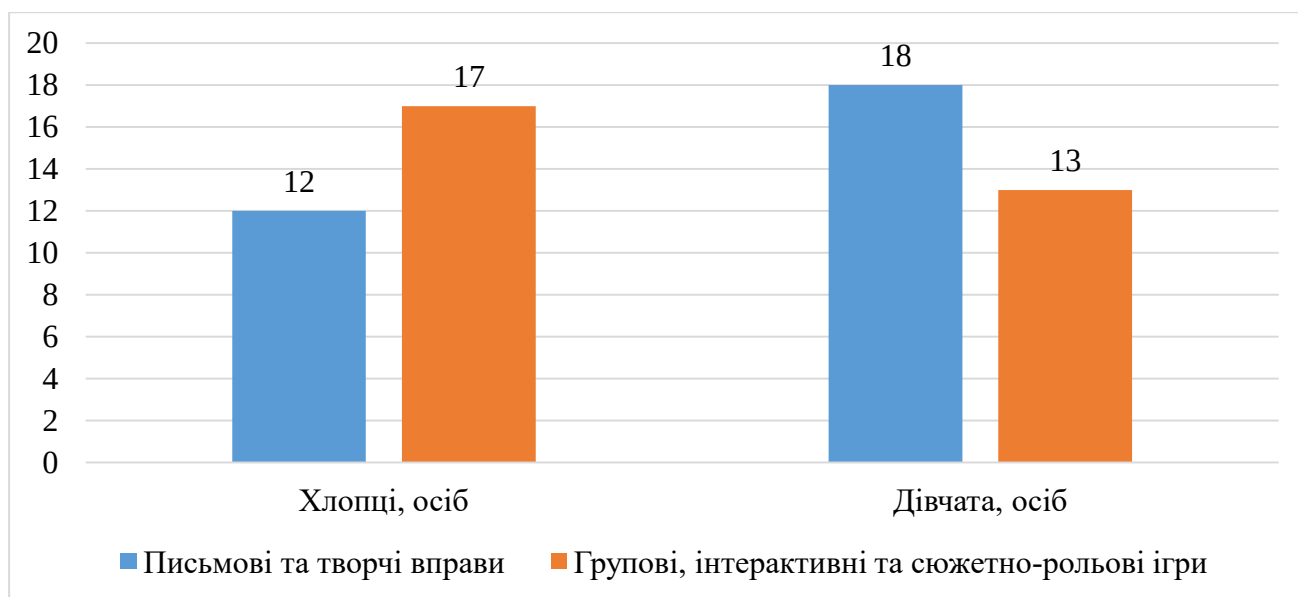


Рисунок 2.2 Стан мовленнєвої активності учнів 1-Г класу

Крім того, у 1-Г класі був здійснений розподіл темпераментів (рис. 2.3) (Додаток А).

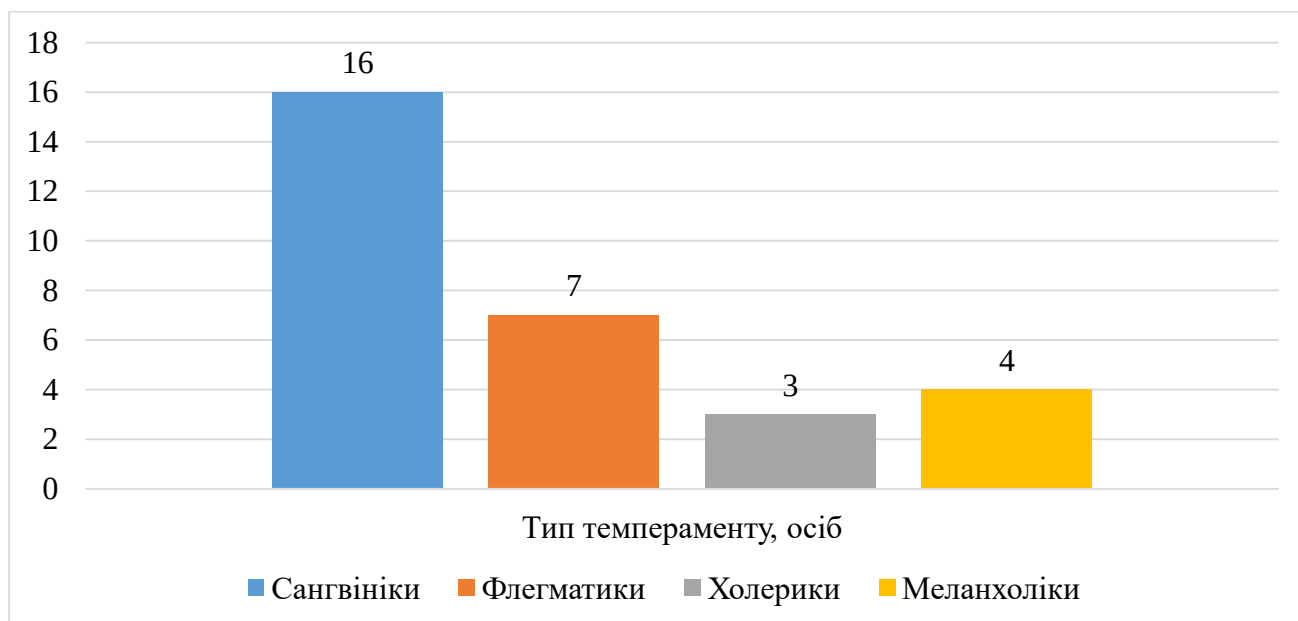


Рисунок 2.3 Розподіл темпераментів учнів 1-Г класу

Темперамент учнів – один із ключових психофізіологічних чинників, що впливає на мовленнєву активність, темп засвоєння матеріалу, емоційне реагування та здатність до комунікації. У 1-Г класі спостерігається чітке

переважання сангвінічного типу (53%), що створює динамічне, енергійне та відкрито-комунікативне середовище.

Сангвініки – це діти з високим рівнем соціальної активності, емоційної відкритості та швидкої реакції на мовні стимули. Вони охоче вступають у діалог, активно беруть участь у групових завданнях, легко засвоюють нову лексику та демонструють здатність до імпровізації. У процесі дослідження саме сангвініки найчастіше ініціювали мовленнєву взаємодію, ставили запитання, брали участь у ранкових зустрічах, творчих проєктах та сюжетно-рольових іграх. Їхня активність стала каталізатором загального мовного розвитку класу.

Флегматики (23%) – спокійні, врівноважені учні, які потребують більше часу для мовленнєвого реагування, але демонструють глибину висловлювань і логічну послідовність. Їхній мовленнєвий розвиток відбувається стабільно, без різких стрибків, але з високою якістю засвоєння. У роботі з флегматиками ефективними виявилися методи повторення, структурованих вправ, індивідуальних бесід, що дозволяло поступово розширювати їхній мовний репертуар.

Холерики (10%) – енергійні, імпульсивні діти, які часто демонструють високий рівень мовленнєвої активності, але потребують педагогічного моделювання для формування логічної послідовності висловлювань. У роботі з холериками застосовувалися техніки «responsive teaching» – чутливого реагування на мовні ініціативи, а також методи емоційного моделювання, які допомагали спрямувати їхню енергію в конструктивне мовленнєве русло. Наприклад, під час обговорення теми «Дружба» холерики активно висловлювали думки, але потребували допомоги в структуризації речень.

Меланхоліки (13%) – чутливі, замкнені, схильні до внутрішнього переживання діти, які потребують особливої підтримки для активізації мовлення. У роботі з ними використовувалися індивідуальні завдання, творчі вправи, малювання з коментуванням, що дозволяло поступово виводити їх на рівень відкритої комунікації. Меланхоліки краще реагували на письмові завдання, ніж на усні, тому розвиток писемного мовлення став для них ключовим

каналом самовираження. Серед представників меланхоліків – 80% – діти з уразливих категорій.

Також у процесі дослідження було апробовано комплекс методичних підходів, спрямованих на розвиток мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Їхнє застосування здійснювалося з урахуванням вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів, а також відповідно до принципів НУШ (рис. 2.4) (Додатки Б та В).

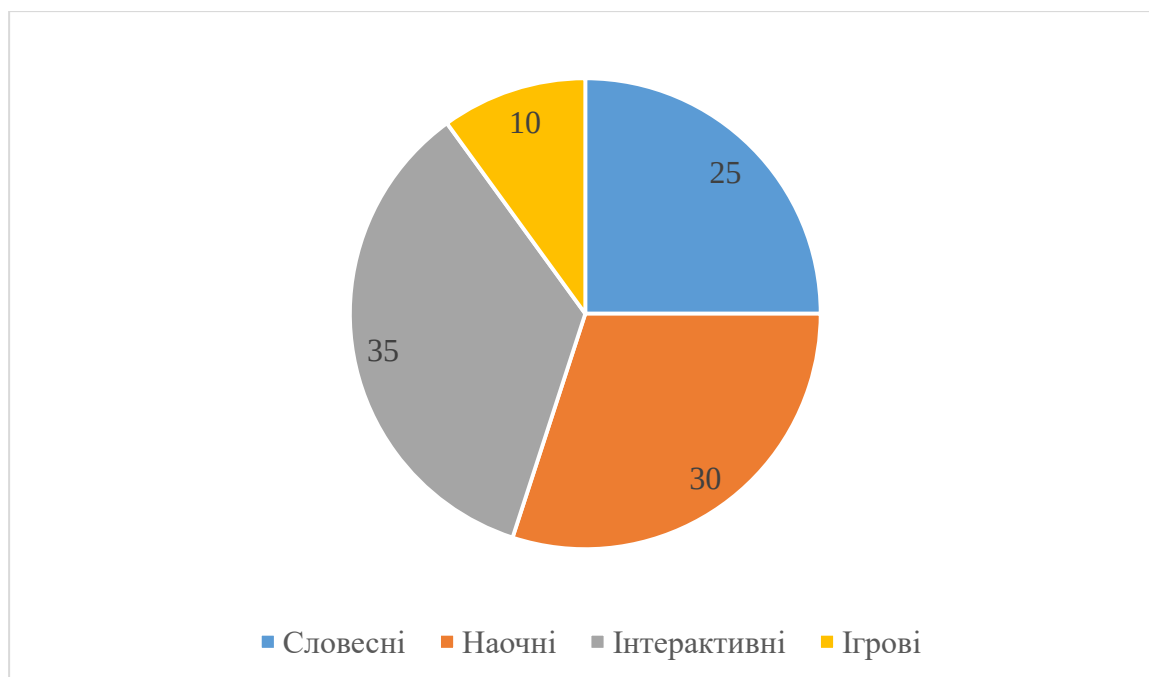


Рисунок 2.4 Частота використання методів, спрямованих на розвиток мовленнєвої компетентності учнів 1-Г класу, %

Інтерактивні методи (35%) стали домінуючим інструментом у формуванні мовленнєвої компетентності. Зокрема, діалогічне читання, тематичні ранкові зустрічі, проєкт «Книга весни», парні та групові обговорення – усе це сприяло розвитку діалогічного мовлення, навичок аргументації, емоційної виразності та здатності до самостійного висловлювання. Учні активно долучалися до комунікативних ситуацій, демонструючи не лише мовну продуктивність, а й соціальну взаємодію.

Наочні методи (30%) – ілюстрації, картки, таблиці, схеми — використовувалися для підтримки розуміння лексичних одиниць, структури

речень, граматичних форм. Вони були особливо ефективні для флегматиків і меланхоліків, які потребували візуальної опори для формування мовленнєвих конструкцій. Наочність також сприяла розвитку асоціативного мислення та збагаченню словникового запасу.

Словесні методи (25%) – пояснення, розповіді, бесіди, інструкції – були основою для формування монологічного мовлення, розвитку логіки висловлювання та навичок слухання. Вони застосовувалися як у фронтальній роботі, так і в індивідуальних консультаціях, особливо з дітьми, які демонстрували середній рівень мовленнєвої активності.

Ігрові методи (10%) – мовні ігри, сюжетно-рольові вправи, драматизації – виконували функцію емоційного розвантаження, мотивації та закріплення мовних структур у невимушеній формі. Вони були особливо ефективними для холериків і сангвініків, які потребували динаміки та емоційної насиченості в навчанні.

Загалом, збалансоване поєднання цих методів дозволило створити багатовекторне освітнє середовище, у якому кожна дитина мала змогу проявити себе, розвивати мовленнєві навички відповідно до власного темпу та стилю навчання.

У результаті реалізації зазначених методичних підходів було зафіксовано позитивну динаміку мовленнєвої активності учнів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2 Рівні мовленнєвої активності учнів до і після апробації

Рівень активності	До початку дослідження	Після завершення дослідження
Низький	10 учнів	4 учні
Середній	12 учнів	14 учнів
Високий	8 учнів	12 учнів

На початку дослідження 10 учнів демонстрували низький рівень мовленнєвої активності – обмежений словниковий запас, труднощі з побудовою речень, невпевненість у висловлюваннях, уникання участі в діалогах. Після чотиритижневої реалізації психолого-педагогічних умов їхня кількість зменшилася до 4, що свідчить про успішну адаптацію методик до індивідуальних

потреб, зокрема через диференціацію завдань, емоційну підтримку, використання наочності та інтерактивних форм роботи. Важливо зазначити, що у дослідженні була реалізована методика формування усного мовлення, що поєднувала комунікативно-діяльнісний, інтерактивний та особистісно орієнтований підходи. Вона передбачала використання рольових ігор, мовленнєвих задач, діалогів та творчих завдань, спрямованих на розвиток словникового запасу, граматичної правильності та впевненості у висловлюваннях. Застосування наочності, мультимедійних засобів і диференційованих вправ забезпечило поступове зростання мовленнєвої активності учнів та їхню адаптацію до навчального середовища (Додаток В).

Однак ці 4 учні залишилися в зоні ризику – вони належать до вразливих соціальних категорій, що потребують особливої уваги. Серед них – діти з внутрішньо переміщених родин, які постраждали внаслідок воєнних дій, а також учні, що пережили втрату близьких або мають досвід тривалого перебування в стресових умовах. Їхній мовленнєвий розвиток ускладнений не лише педагогічними, а й психоемоційними чинниками: підвищена тривожність, замкненість, знижена самооцінка, страх помилки.

У роботі з цими дітьми застосовувалися адаптовані елементи методики М. Монтесорі. Зокрема, використовувалися шорсткі літери українського алфавіту для розвитку фонематичного слуху та впевненості у вимові; рухомий алфавіт, що дозволяв дітям самостійно складати слова й прості речення без страху помилки; класифіковані картки з українською лексикою, які допомагали розширювати словниковий запас через асоціації з предметами та явищами; граматичні символи, що наочно демонстрували структуру речення й сприяли формуванню граматично правильних висловлювань. Для емоційного розвантаження та самовираження застосовувалися творчі вправи у стилі Монтесорі: «мовленнєві малюнки» (діти підписували власні ілюстрації словами чи короткими фразами), «сенсорні історії» (складання розповідей на основі предметів із навчальних елементів), а також інтерактивні завдання з картками, де учні добирали слова до зображень і створювали власні міні-оповідання. Такий

підхід дозволив поєднати мовленнєвий розвиток із психологічною підтримкою, знизити тривожність і поступово сформувати впевненість у власному мовленні. Особливу роль відіграла участь у проєкті «Книга весни», де вони могли висловлювати думки у формі коротких фраз або підписів до ілюстрацій.

Таким чином, збереження низького рівня мовленнєвої активності у цих учнів не є показником неефективності методик, а радше свідченням глибших соціальних і психологічних викликів, які потребують міждисциплінарної підтримки – педагогічної, психологічної, соціальної. У контексті війни та її наслідків для дитячої психіки, формування мовленнєвої компетентності таких учнів має розглядатися як тривалий процес, що потребує системної допомоги, стабільності та емпатії.

Кількість учнів із середнім рівнем зросла з 12 до 14, що вказує на поступове розширення мовленнєвих можливостей, зокрема в контексті групової роботи, тематичних бесід та інтерактивних вправ.

Найбільш показовим є зростання кількості учнів із високим рівнем мовленнєвої активності – з 8 до 12. Ці діти демонстрували здатність до самостійного висловлювання, аргументації, участі в дискусіях, створення зв'язних текстів. Їхній прогрес є результатом системної роботи, емоційної підтримки та створення умов для мовленнєвої ініціативи.

Відтак психолого-педагогічні умови, реалізовані в освітньому середовищі 1-Г класу Ліцею №10, створили основу для сталого мовленнєвого розвитку, що може бути масштабовано в інших освітніх закладах. Отримані результати є вагомим аргументом на користь впровадження інтегрованих методичних стратегій у початковій школі, з урахуванням психолого-педагогічних чинників, що формують мовленнєву компетентність як одну з ключових освітніх компетентностей сучасного учня.

Крім того, у процесі дослідження було реалізовано низку заходів, спрямованих на активізацію співпраці з батьками учнів 1-Г класу. Ця взаємодія стала важливим компонентом освітнього процесу, що відповідає моделі батьківського залучення Дж. Епштейна, зокрема її складовій «навчання вдома»,

яка передбачає підтримку навчальної діяльності дитини в домашньому середовищі.

На початку дослідження було проведено анкетування батьків з метою виявлення їхніх очікувань, рівня залученості та готовності підтримувати мовленнєвий розвиток дітей (Додаток Г). Результати показали, що понад 80% сімей висловили готовність брати участь у мовленнєвих ініціативах, за умови доступності матеріалів та чіткості інструкцій. Це стало підґрунтям для впровадження системної моделі співпраці, яка включала щотижневі мовні завдання, інструктивні листи, відео-пояснення, творчі проєкти, індивідуальні консультації та інформаційний куточок для батьків.

Отримані дані (табл. 2.3) свідчать про те, що 27% родин мають досвід внутрішнього переміщення або впливу воєнних подій, що актуалізує потребу в емоційно чутливому підході до мовленнєвого розвитку дітей. 13% учнів мають особливі освітні потреби, що вимагає індивідуалізації завдань і консультацій. Водночас 85% родин мають постійний доступ до інтернету, що відкриває можливості для цифрової комунікації, дистанційної підтримки та використання відео-інструкцій. Лише 3% родин не мають постійного доступу до мережі, що потребує альтернативних форм взаємодії (паперові матеріали, телефонні консультації).

Таблиця 2.3 Результати анкетування батьків учнів 1-Г класу

Показник	Частка, %
Родини з досвідом внутрішнього переміщення або впливу воєнних подій	27
Діти з особливими освітніми потребами	13
Доступ до інтернету вдома: постійний	85
Доступ до інтернету вдома: обмежений	12
Доступ до інтернету вдома: відсутній	3

Результати дослідження щодо ставлення до мовленнєвого розвитку дитини вказують на те, що рівень мовленнєвої активності розподілений досить рівномірно: 40% дітей демонструють високий рівень, 45% – середній, а 15% – низький (табл. 2.4).

Таблиця 2.4 Ставлення до мовленнєвого розвитку дитини

Показник	Частка, %
Рівень мовленнєвої активності: високий	40
Рівень мовленнєвої активності: середній	45
Рівень мовленнєвої активності: низький	15
Труднощі у мовленні: часто	18
Труднощі у мовленні: іноді	52
Труднощі у мовленні: ніколи	30

Це, в свою чергу, свідчить про потребу в диференційованому підході до навчання. Труднощі у мовленні спостерігаються часто у 18% дітей, іноді – у 52%, що підтверджує актуальність системної мовленнєвої підтримки. 30% батьків не фіксують труднощів, що може свідчити як про стабільний розвиток, так і про недостатню обізнаність щодо мовленнєвих норм.

При цьому найпоширенішими формами мовної взаємодії є бесіди на щоденні теми (85%) та читання книжок разом (78%), що свідчить про природну інтеграцію мовлення в повсякденне життя. Перегляд і обговорення відео/мультфільмів (62%) та творчі завдання (54%) також активно використовуються, що створює умови для розвитку зв'язного мовлення, емоційної виразності та словникового запасу. Інші форми (21%), такі як казки, аудіоісторії, настільні ігри, демонструють індивідуальні підходи родин до мовленнєвої практики (табл. 2.5).

Таблиця 2.5 Форми мовної взаємодії вдома

Форма взаємодії	Частка, %
Читання книжок разом	78
Бесіди на щоденні теми	85
Перегляд і обговорення відео/мультфільмів	62
Творчі завдання (малювання, складання історій)	54
Інше (казки, аудіоісторії, настільні ігри з мовними елементами)	21

Також дослідження показали, що 68% батьків готові регулярно виконувати мовні завдання, ще 29% – за можливості, що свідчить про високий рівень мотивації. Лише 3% родин не готові до участі, що є незначним показником. Найбільш зручними форматами завдань виявилися письмові інструкції (47%) та

відео-пояснення (38%), що підтверджує потребу в структурованих і доступних матеріалах. 92% родин підтримують щотижневу регулярність завдань, а 74% – готові брати участь у творчих проєктах, що створює основу для освітнього партнерства (табл. 2.6).

Таблиця 2.6 Готовність до співпраці зі школою

Показник	Частка, %
Готовність виконувати мовні завдання: регулярно	68
Готовність виконувати мовні завдання: за можливості	29
Готовність виконувати мовні завдання: ні	3
Формат завдань: письмові інструкції	47
Формат завдань: відео-пояснення	38
Формат завдань: усні рекомендації	15
Зручність щотижневого отримання завдань	92
Бажання брати участь у творчих проєктах класу	74

Власне, зворотний зв'язок від батьків засвідчив, що найбільш ефективними є завдання, які мають ігровий або творчий характер, а основні труднощі пов'язані з нестачею часу, невпевненістю у правильності виконання та емоційним станом дитини.

Упродовж дослідження було впроваджено такі форми співпраці, як:

1) щотижневі мовні завдання для сім'ї, які включали короткі вправи на розвиток словникового запасу, побудову речень, тематичні бесіди. Наприклад, завдання «Розкажи про свою улюблену іграшку» або «Склади історію за малюнком» виконувалися вдома протягом 10-15 хвилин щодня. Батьки фіксували результати у спеціальних мовних щоденниках, які аналізувалися педагогом;

2) інструктивні листи та відео-пояснення, які надавалися батькам щопонеділка. Вони містили поради щодо стимулювання мовлення: як ставити відкриті запитання, як розширювати висловлювання дитини, як підтримувати діалог. Це дозволило уніфікувати підходи до мовленнєвої підтримки вдома;

3) виховний захід «Створюємо книгу весни», у якому батьки брали участь разом із дітьми: допомагали оформлювати сторінки, записувати дитячі

висловлювання, обговорювати теми. Це сприяло розвитку зв'язного мовлення та емоційної виразності;

4) індивідуальні консультації з батьками, які проводилися щотижня після уроків. Педагог надавав зворотний зв'язок щодо мовленнєвого прогресу дитини, пропонував адаптовані вправи, враховуючи тип темпераменту та рівень мовної активності. Наприклад, для флегматиків – вправи на активізацію мовлення, для холериків – завдання на структуроване висловлювання;

5) куточок для батьків у класі, де щотижня оновлювалися матеріали: «Слово тижня», «Порада логопеда», «Мовна гра для вечора». Це створювало постійний інформаційний контакт між школою та родиною.

За результатами проведеного дослідження було виявлено, що сімейна участь у мовленнєвому розвитку дітей виявилася не лише бажаною, а й результативною: учні, чий батьки регулярно виконували домашні завдання, демонстрували вищий рівень мовленнєвої активності на уроках. Модель «learning at home» Дж. Епштейна була адаптована до українського контексту через прості, структуровані завдання, що враховували соціально-економічні умови сім'ї та мовну специфіку. Індивідуалізовані консультації з батьками дозволили врахувати особливості кожної дитини, що сприяло більш точному педагогічному впливу та корекції мовленнєвих труднощів. Емоційна підтримка з боку сім'ї посилювала мотивацію дітей до мовленнєвої взаємодії, особливо у випадках низької самооцінки або тривожності. Насамкінець, інтеграція батьків у творчі проєкти сприяла формуванню позитивного ставлення до навчання як у дітей, так і в дорослих, що тим самим створило ефект освітнього партнерства.

Таким чином, взаємодія з батьками в межах дослідження стала не лише організаційним елементом, а й дієвим психолого-педагогічним чинником формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Вона продемонструвала, що ефективна мовленнєва підтримка дитини неможлива без узгоджених дій школи та родини, де педагог виступає не лише як носій знань, а як координатор мовного середовища, що охоплює як навчальний простір, так і домашню атмосферу.

У цьому контексті важливо усвідомити, що мовленнєва культура вчителя початкових класів – це не лише сукупність лінгвістичних знань, а безперервний процес набуття мовленнєво-комунікативних компетентностей, які дозволяють ефективно функціонувати в умовах мінливого освітнього середовища. Як зазначено в сучасних дослідженнях [5; 8; 14; 21; 23; 41; 47], мовленнєва культура охоплює здатність педагога точно, логічно, виразно та етично використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, вікових особливостей учнів і соціального контексту.

У психолого-педагогічному вимірі мовленнєва культура вчителя є індикатором його професійної майстерності, моральної зрілості та комунікативної етики. Вона включає володіння нормами літературної мови, стилістичну гнучкість, здатність до емоційно забарвленого мовлення, а також уміння створювати безпечне, підтримувальне середовище для мовленнєвого розвитку дитини [1-3; 11; 12; 20; 30; 32; 39; 48; 51]. Особливої актуальності ці якості набувають в умовах війни, коли діти потребують не лише знань, а й психологічної стабільності, емпатії, словесної підтримки.

Оскільки мовленнєва культура постійно знаходиться у мінливому середовищі, необхідно визначити шляхи її вдосконалення, що, тим самим, дозволить підвищити рівень володіння нею, зокрема і у діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Серед них можна виділити такі, як [7; 13; 19; 27; 29; 34; 36; 45; 46; 49; 53]:

- 1) набуття нових знань (включає в себе вивчення нових мовних правил, граматичних конструкцій, лексики, фразеології та інших аспектів мовлення);
- 2) розширення лінгвістичного кругозору (поглиблення розуміння мови та її використання в різних контекстах, а також збагачення мовного досвіду);
- 3) збагачення словникового запасу (вивчення нових слів, фраз та виразів, їх значень та правильного вживання);
- 4) розвивання мовленнєвого слуху (вміння розуміти та сприймати мову, виявляти й аналізувати її нюанси та відтінки);

5) набуття практики говоріння (практичне використання мовлення в різних ситуаціях, що, тим самим, сприяє покращенню навичок усного мовлення та виявленню можливостей для вдосконалення);

6) набуття ораторської майстерності (вивчення та вдосконалення навичок публічних виступів, аргументації та переконливого викладу думок);

7) аналізування текстів (структури мовлення, стилізації та вживання мовних засобів у контексті);

8) оволодіння нормами літературної мови (засвоєння правильного вживання мови відповідно до літературних стандартів);

9) оволодіння технологіями мовленнєвого спілкування (вивчення правил спілкування, етикету та навичок взаємодії);

10) розвивання епістолярного жанру (письмова комунікація та розвиток навичок письма, зокрема у форматі листування);

11) робота зі словниками (не лише вивчення та запам'ятовування слів, а й їх розуміння, асоціації, вживання в контексті та побудову лексичних мереж; розширення словникового запасу);

12) виразне мовлення (використання різних інтонацій, ритмів, пауз та виразових засобів для того, щоб донести свої думки та почуття до співрозмовника);

13) читання вголос (призводить до більшої уваги до вимови слів, вдосконалення інтонації й розуміння тексту, а також допомагає зосередити увагу, розвиває навички публічного виступу);

14) набуття нових мовленнєво-комунікативних компетентностей (розвиток навичок слухання, вміння активно спілкуватися, виявлення емпатії, адаптивного мовлення та ефективного вирішення конфліктів);

15) розвивання загальних психофізичних особливостей своєї особистості (розвиток навичок володіння своїми емоціями, резильєнтністю, впевненості в собі та контролю своєї мови та поведінки);

16) оволодівання різними стилями мовлення (вміння використовувати мову в різних жанрах та стилях комунікації, таких як науковий, публіцистичний,

художній тощо);

17) залучення до самостійного навчання (розвиток вміння вчитися, пошуку та застосування різних навчальних ресурсів, самоорганізації та самомотивації);

18) створення позитивного та підтримуючого середовища (створення комфортної атмосфери для власного розвитку та розвитку інших, взаємопідтримки та сприяння взаємному навчанню, особливо в умовах війни).

Власні, ці знання і навички становлять базові компетентності, однак для ефективної роботи з дітьми вразливих категорій майбутній вчитель початкових класів має здобути додаткові компетентності, серед яких (рис. 2.5):

1) психолого-педагогічна чутливість (уміння розпізнавати ознаки тривожності, замкненості, посттравматичних проявів у дітей та відповідно адаптувати навчальні завдання);

2) навички кризової комунікації (здатність підтримати дитину словом, створити атмосферу довіри й безпеки, уникати мовних формулювань, що можуть викликати додатковий стрес);

3) культурно-мовна інтеграція (уміння допомогти дітям подолати мовний бар'єр, розширити україномовне середовище через ігри, творчі завдання, інтерактивні вправи);

4) емоційна компетентність вчителя (здатність управляти власними емоціями, демонструвати резильєнтність, бути прикладом для дітей у складних умовах);

5) командна взаємодія (готовність співпрацювати з психологами, соціальними педагогами, батьками та громадськими організаціями, що підтримують дітей ВПО та інших уразливих груп).

Крім того у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів доцільно впроваджувати спеціалізовані курси, семінари, майстер-класи, які поєднують теоретичні знання з практичними навичками. Не менш важливо – створення мовного середовища, де майбутній педагог має змогу практикувати мовлення в різних стилях і жанрах, аналізувати тексти, працювати зі словниками, читати вголос, вести дискусії, формувати власну мовну позицію.

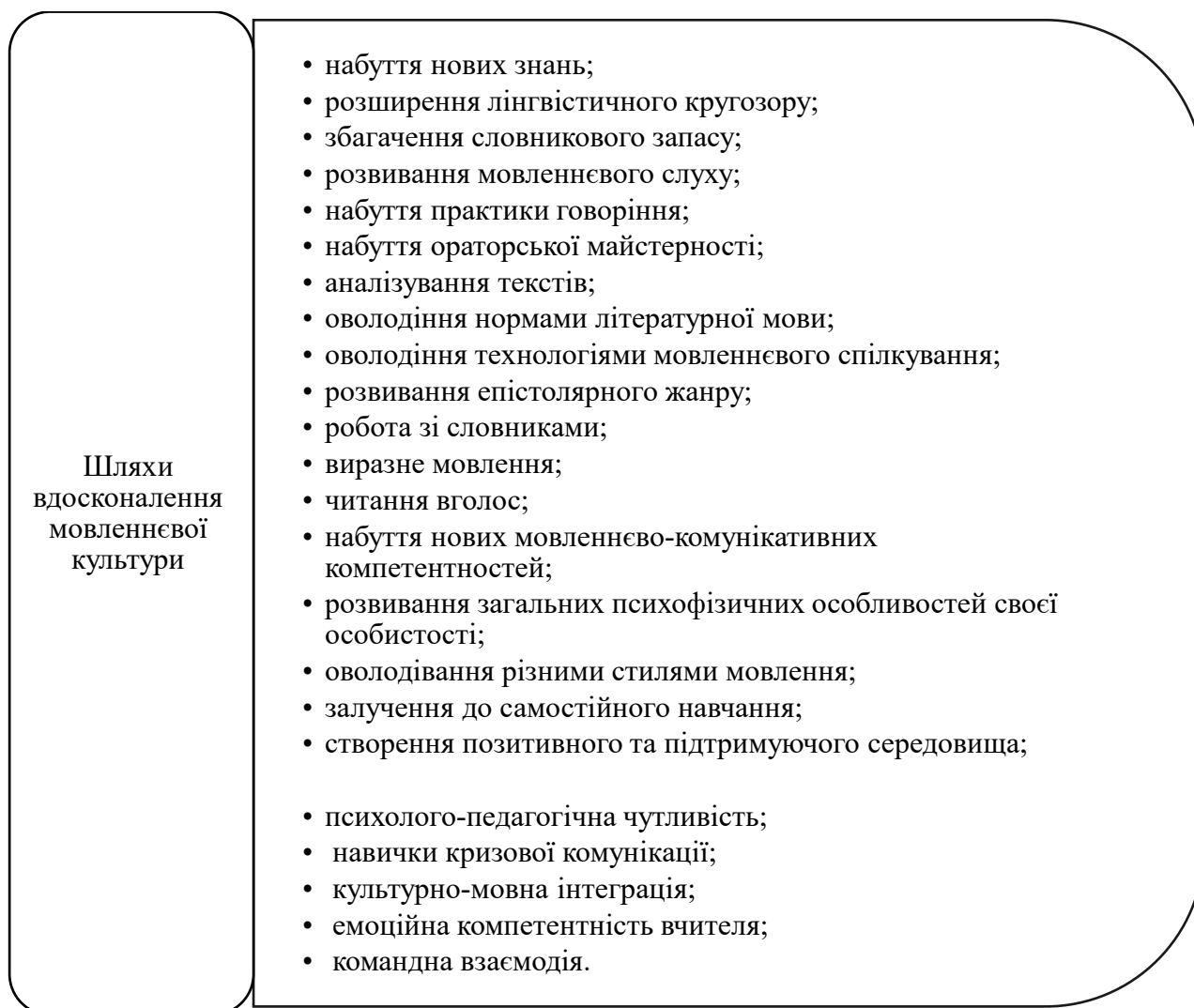


Рисунок 2.5 Шляхи вдосконалення мовленнєвої культури

Таким чином, мовленнєва культура вчителя початкових класів – це не лише інструмент професійної комунікації, а й засіб формування мовного світу дитини, її емоційної стійкості та соціальної адаптації. У сучасних умовах вона набуває статусу стратегічної компетентності, що визначає якість освітнього процесу, гуманістичну спрямованість педагогіки та перспективу розвитку української мовної особистості.

Висновки до розділу 2

Результати дослідження дають змогу констатувати, що усне мовлення є базовою формою мовленнєвої діяльності молодших школярів, що забезпечує не лише доступ до змісту освіти, а й розвиток мислення, емоційної сфери та

соціальних навичок. У початковій школі воно виконує подвійну функцію – як засіб навчання і як об’єкт педагогічного впливу, що потребує інтеграції в усі освітні процеси.

Дослідження щодо використання елементів методики Монтесорі у формуванні мовленнєвої компетентності дали змогу визначити, що ця методика пропонує широкий спектр інструментів, які можуть бути ефективно застосовані для розвитку мовленнєвої компетентності дітей, особливо в умовах кризи, спричиненої війною в Україні. Її ключові переваги полягають у поєднанні сенсорних і моторних дій, що сприяють формуванню стійкого зв’язку між рухом, звуком і графічним образом літери («рука–звук–буква»); у розвитку фонематичного сприйняття через спеціальні звукові вправи; у можливості активного конструювання слів і речень за допомогою рухомого алфавіту та граматичних символів; у створенні багатого мовного середовища, яке слугує природним контекстом для навчання; у підтримці автономії дитини, її мотивації та індивідуального темпу засвоєння; а також в інтеграції мовленнєвого розвитку з іншими освітніми зонами – математикою, культурою, природознавством.

Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів значною мірою залежить від системної та узгодженої взаємодії між школою та батьками. Така співпраця є стратегічним чинником, що забезпечує успішний мовний розвиток дитини.

Реалізація психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в освітньому середовищі 1-Г класу Ліцею №10 м. Івано-Франківська засвідчила, що темпераментний склад класу є не лише психологічною характеристикою, а й педагогічним ресурсом, який за умови грамотного використання сприяє ефективному формуванню мовленнєвої компетентності в умовах початкової школи.

Співпраця з батьками в межах дослідження виявилася ефективним психолого-педагогічним чинником формування мовленнєвої компетентності учнів. Вона підтвердила, що узгоджені дії школи та сім’ї, де педагог координує мовне середовище, є ключовими для успішного розвитку дитини. Цей досвід

актуалізував потребу вдосконалення мовленнєвої культури майбутнього вчителя початкових класів, яка в умовах сучасних викликів набуває не лише професійного, а й гуманістичного значення.

Подальше вдосконалення мовленнєвої культури педагога має здійснюватися через низку цілеспрямованих дій, основними серед яких є: розширення лінгвістичного кругозору, збагачення словникового запасу, розвиток мовленнєвого слуху, практику виразного мовлення, оволодіння технологіями комунікативної взаємодії, а також формування навичок епістолярного жанру та публічного виступу. Важливим є також розвиток психофізичних якостей – резильєнтності, емоційної саморегуляції, впевненості у власному мовленні.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретико-практичний аналіз наукових підходів до проблеми формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в процесі навчальної діяльності дозволяє сформулювати такі висновки:

1. Мовленнєва компетентність є інтегративною якістю особистості, що включає сукупність мовних і мовленнєвих знань, умінь, навичок, які забезпечують ефективне спілкування. Вона є складником комунікативної компетентності та передбачає здатність до ефективного використання мовних засобів у різних комунікативних ситуаціях.

2. Структура мовленнєвої компетентності включає лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, які в сукупності забезпечують здатність особистості до ефективного використання мови як засобу спілкування, пізнання, самореалізації та соціальної адаптації.

3. Формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти є складним та багатоаспектним процесом, який вимагає створення спеціальних психолого-педагогічних умов, зокрема, сприятливого мовленнєвого середовища, використання комунікативно-діялісного підходу до навчання мови, інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності, індивідуалізації та диференціації навчання, використання інноваційних технологій, забезпечення емоційного комфорту та психологічної безпеки учнів в умовах війни.

Роль педагога у формуванні мовленнєвої компетентності учнів початкової школи є ключовою, оскільки він створює умови для мовленнєвого розвитку учнів, використовує ефективні технології та методи навчання, здійснює індивідуальний підхід до кожного учня, співпрацює з іншими фахівцями та батьками, а також постійно вдосконалює свою професійну компетентність.

4. В умовах сучасних викликів, зокрема пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні, процес формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи має свої особливості, що потребує розробки та впровадження спеціальних підходів, методів і технологій, які враховують психологічний стан

учнів, особливості організації навчального процесу, можливості використання дистанційних та змішаних форм навчання.

Ефективний розвиток усного мовлення можливий завдяки поєднанню комунікативно-діяльнісного, інтегративного, особистісно орієнтованого та інтерактивного підходів. Розвинене усне мовлення – це не лише освітній показник, а й індикатор загального розвитку дитини, її здатності до рефлексії, аргументації та повноцінної участі в суспільному житті.

5. У контексті війни, коли багато дітей переживають втрату стабільного середовища, емоційні потрясіння та порушення звичних соціальних зв'язків, методика Монтесорі здатна стати ресурсом для відновлення мовленнєвої активності, емоційної регуляції та комунікативної взаємодії. Проте її впровадження потребує низки адаптацій. Зокрема, необхідно враховувати мовну специфіку – адаптувати матеріали для дітей внутрішньо переміщених осіб, з її унікальними фонетичними та граматичними особливостями. Важливо забезпечити участь підготовлених педагогів, які володіють не лише знаннями про методику Монтесорі, а й глибоким розумінням мовознавчих і психолого-педагогічних аспектів. Введення навчальних матеріалів має бути поступовим і структурованим, щоб уникнути перевантаження дитини, особливо в умовах стресу. Обов'язковим є постійний супровід, спостереження за динамікою розвитку та коригування освітнього процесу відповідно до потреб дитини. У таких умовах методика Монтесорі може стати не лише освітнім інструментом, а й засобом психосоціальної підтримки, що сприяє відновленню мовленнєвої функції, формуванню довіри та стабілізації внутрішнього стану дитини.

Таким чином, у сучасних умовах війни методика Монтесорі потребує переосмислення своєї спрямованості. Традиційно ця методика орієнтована на розвиток самостійності, сенсорного досвіду та індивідуального темпу навчання, проте сьогодні вона має виконувати розширену функцію – бути інструментом мовної інтеграції, емоційної стабілізації та соціальної підтримки дітей з уразливих категорій. Це означає, що її спрямованість повинна зміщуватися від виключно освітньої до комплексної: освітньо-психологічної та

соціально-адаптаційної. Саме така трансформація дозволяє методиці відповідати викликам воєнного часу, забезпечуючи не лише формування мовленнєвої компетентності, а й відновлення довіри, почуття безпеки та здатності до комунікативної взаємодії.

6. Системна співпраця школи з батьками – ключовий чинник формування мовленнєвої компетентності молодших школярів. До ефективних механізмів належать: підвищення якості мовленнєвих практик у сімейному середовищі, розвиток домашнього мовного простору, а також застосування моделі батьківського залучення Дж. Епштейна як структурної основи для організації партнерства. Практичні програми мають бути гнучкими та доступними – включати короткі щоденні завдання, навчальні зустрічі для батьків, цифрові ресурси, і водночас враховувати мовний бар'єр.

7. Результати реалізації психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти в освітній практиці – 1-Г класу Ліцею №10 м. Івано-Франківськ констатували, що комплексне застосування методів – словесних, наочних, інтерактивних та ігрових – забезпечує багатовимірний розвиток мовленнєвої компетентності. Індивідуалізація підходів до учнів із різними рівнями активності та типами темпераменту є критично важливою для досягнення позитивної динаміки. Власне, переважання сангвінічного типу створює сприятливе середовище для мовленнєвої взаємодії, стимулює групову активність, діалогічне мовлення та розвиток комунікативної культури; флегматики забезпечують стабільність і глибину мовленнєвого процесу, що дозволяє формувати навички аргументації, логічного викладу думок та послідовного мовлення; холерики потребують педагогічного супроводу, спрямованого на регуляцію емоційної експресії та розвиток структурного мовлення. Їхня активність є ресурсом, який за належної підтримки трансформується в якісну мовленнєву продуктивність; меланхоліки демонструють потенціал у письмовому мовленні, що потребує окремої уваги при плануванні завдань і оцінюванні результатів. Їхня мовна продукція часто глибока, емоційно насичена, але потребує стимулювання для усної реалізації.

Власне, індивідуалізація підходів до кожного типу темпераменту дозволила забезпечити рівний доступ до мовленнєвого розвитку, уникнути фрустрації та стимулювати позитивну динаміку мовленнєвої компетентності як в усіх учнів, так і вразливих дітей.

Освітнє середовище Ліцею №10 є прикладом успішної реалізації принципів НУШ, що забезпечують умови для розвитку мовленнєвої компетентності через інтеграцію методичних, психологічних і соціальних чинників. Власне, методика формування мовленнєвої компетентності першокласників поєднувала комунікативність, інтерактивність, наочність, диференціацію та психосоціальну підтримку, що забезпечило поступове й природне формування мовленнєвої компетентності першокласників.

Учнівський колектив 1-Г класу, серед яких 4 вразливих дітей, продемонстрував високий рівень адаптивності, мотивації та готовності до мовленнєвої взаємодії, що дозволило реалізувати комплексну програму розвитку мовлення. Інтерактивні та наочні методи навчання виявилися найбільш ефективними для стимулювання мовленнєвої активності, особливо в умовах різного типу темпераменту учнів. Індивідуалізований підхід до дітей із низьким рівнем мовленнєвої активності забезпечив позитивну динаміку, що підтверджується кількісними показниками. Залучення батьків до освітнього процесу сприяло стабілізації мовного середовища вдома та підвищенню результативності навчання. Дослідження в Ліцеї №10 здатні стати прикладом успішної апробації психолого-педагогічних умов, які можуть бути масштабовані в інших освітніх закладах початкового рівня.

У підсумку можемо зазначити, що результати дослідження, які засвідчили значення узгодженої взаємодії школи та батьків, довели педагогічний потенціал темпераментного складу класу та підтвердили ефективність психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності, не лише підтвердили їхню результативність, а й висвітлили потребу в системному підході до мовленнєвої культури майбутнього вчителя початкових класів.

У нових соціальних реаліях вона стає не просто професійною навичкою, а ключовим інструментом педагогічного впливу, етичної взаємодії та психологічної підтримки дитини. Саме тому визначення шляхів її вдосконалення – це не лише академічне завдання, а стратегічна потреба сучасної педагогіки.

Подальші дослідження у сфері формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти варто спрямувати на розробку адаптивних моделей підтримки для дітей, які пережили психотравмуючі події, удосконалення методик навчання для соціально вразливих категорій та вивчення впливу цифрових технологій на мовленнєву активність. Актуальним є міждисциплінарний підхід, що поєднує педагогіку, психологію, логопедію та соціальну роботу, а також дослідження ролі сімейного середовища й адаптації моделі «навчання вдома» до українських реалій. Особливої уваги потребує підготовка майбутніх педагогів із акцентом на емоційну чутливість, етику мовлення та адаптивну комунікацію. Перспективним є компаративний аналіз зарубіжного досвіду та моніторинг мовленнєвого розвитку дітей у поствоєнний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко, В. (2010). Культура мовлення учителя як засіб професійно-педагогічної комунікації. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (1), 120-125. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ppsv_2010_1_20
2. Авраменко, В. М., Ісаєнко, Т. К., & Козуб, Г. М. (2005). *Майстерність публічного виступу: практичний посібник з риторики*. Полтава: Видавництво ПІБІЗ. URL: <https://share.google/TqihqbFwLWjXcg0f7>
3. Арістова, Н. О. (2017). Комунікативна компетентність майбутніх філологів: сутність, зміст, структура. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*, (11), 9-15. URL: https://www.researchgate.net/publication/328853710_KOMUNIKATIVNA_KOMPE_TENTNIST_MAJBUTNIH_FILOLOGIV_SUTNIST_ZMIST_STRUKTURA
4. Бабко, Т. М., Банах, О. В., Вознюк, А. В., Коломоєць, Г. А., Кудрик, Л. Г., & Мельник, О. М. (2020). *Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавничий дім «Освіта». URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/Metod-Babko.pdf>
5. Бартків, О., & Смально, О. (2021). Формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського університету: збірник наукових праць. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (1(48)), 24-28. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.24-28>
6. Білавич, Г. В. (2020). Формування читацької культури молодших школярів як актуальна проблема сьогодення. *Молодь і ринок*, (9), 14-20. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211796>

7. Благун, Н. М. (2012). Формування мовленнєвої культури молодших школярів. *Обрії*, (2(35)), 92-95. URL: <https://share.google/q7TD1BO303bAjbW25>
8. Бурлакова, І. В., Волш, О. В., & Сенчило, Н. О. (2020). Культура і комунікація: перманентність та симбіоз в історичній ретроспективі. *Соціальні комунікації інформаційного суспільства: теоретичні та прикладні аспекти: монографія*, 28-64. URL: <https://doi.org/10.18372/42479>
9. Бушак, О. О. (2018). Використання карток за методом М. Монтесорі як компетентність майбутнього фахівця корекційної освіти. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, (35), 24-29. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b140738c-254c-407f-be43-4760e93c2fae/content>
10. Всеосвіта. (2019). Зона мовного розвитку в системі Монтесорі. URL: <https://vseosvita.ua/library/zona-movnogo-rozvitku-v-sistemi-montessori-124725.html>
11. Гамрецький, І. С. (2000). *Формування культури публіцистичного мовлення в учнів загальноосвітньої школи* (дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/a076ae2e-f451-4000-8bf7-20ff370c5170>
12. Герман, В. В. (2018). *Риторична культура вчителя в академічному просторі: навчальний посібник*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0d060586-3cec-4d3c-b276-318d02429708/content>
13. Головащук, С. Г. (1995). *Складні випадки наголошення: Словник-довідник*. Київ. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001509>
14. Гончарук, В. А., Подлевська, Н. В., & Живолуп, В. І. (2021). Професійна комунікативна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх філологів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (194), 89-94. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/792>

15. Гриджук, О. Є. (2016). Специфіка компонентів мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного спрямування. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*, (6), 116-121. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1462/1/Гриджук%20О.%20Є..pdf>

16. Гриньова, М. В., & Губарь, О. Г. (2021). *Формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в інклюзивному навчальному середовищі основної школи (перехідному етапі НУШ): навч.-метод. посіб.* Полтава: Астроя. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Гриньова,%20Губарь.pdf>

17. Дишлюк, Т. Б. (2015). *Програми з корекційно-розвивальної роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Корекція розвитку. Світ Монтессорі (підготовчий, 1-4 класи).* URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/16-15.-svit-montessori.pdf

18. Єрмоленко, Д. М. (2024). *Використання методики М. Монтессорі для розвитку мовлення дитини раннього віку* [Кваліфікаційна робота магістра, Запорізький національний університет]. DSpace ZNU. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24826/1/Диплом_Єрмоленко.pdf

19. Єрмоленко, С. Я. (1989). *Словник труднощів української мови* (За ред. С. Я. Єрмоленко). Київ. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000031237>

20. Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб.* Київ: МАУП. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/159616066.pdf>

21. Ігнат'єва, О. (2019). Аналіз сутності поняття «комунікаційна культура суспільства». В Т. В. Гончарук (Ред.), *Соціокультурні та політичні пріоритети української нації в умовах глобалізації.* URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/34908/1/281.pdf>

22. Кабінет Міністрів України. (2018). Про затвердження Державного стандарту початкової освіти (Постанова №87 від 21.02.2018). *Законодавство України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

23. Карась, О. (2020). Мовленнєва культура – основа розвитку і становлення української мовної особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених ДДПУ імені Івана Франка*, Том 2(28), 120-127. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/28_2020/part_2/4.pdf

24. Качуровська, О. Б., Пахомова, Н. Г., & Коваленко, В. В. (2024). Особливості використання технічних засобів у корекційній роботі з особами із заїканням. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*, Вип. 1(10), 112-119. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-20>

25. Ковальчук, В. А., & Малиновська, К. В. (2024). Організація взаємодії вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах змішаної форми навчання. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 387 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/40230/1/Ковальчук_Малиновська

26. Коссова-Сіліна, Г. О. (2024). *Інклюзивне навчання в ЗП(ПТ)О в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник*. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740470/1/Посібник%20Коссова-Сіліна.pdf>

27. Курило, О. Й., & Прокопович, Л. С. (2018). Професійно-мовленнєва культура в педагогічній діяльності майбутнього вчителя. *Освіта і наука*, Вип. 2(25), 121-125. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3121>

28. Лелека, Т. О. (Уклад.). (2023). *Психолінгвістика: навчально-методичний посібник* (2-ге вид., перероб. та доповнене). Кропивницький. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/items/69519c77-a328-4f31-850f-d46a47f74135/full>

29. Ліштаба, Т. В. (2018). Мовленнєва культура – важлива складова успішної професійної діяльності сучасного фахівця. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Філологічні науки*, Вип. 165, 530-534. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/bitstreams/4f4380a4-ec25-4052-b781-dbb36924a0a4/download>

30. Луца, М. (2015). Мистецтво публічного виступу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство)*, Вип. 21, 272-276. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nzvdpu_filol_2015_21_57

31. Мартинчук, О. В. (2014). Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, Вип. 19(28), 130-136. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10422/1/O_Martynchuk_NCHNPUIMPD_28_KSPKIO_IL.pdf

32. Марусич, Н. Ю. (2012). *Українська мова (за професійним спрямуванням). Культура фахового мовлення: методичний посібник*. URL: http://umanpedcollege.at.ua/SR/DO/I/UMZP/materiali_zanjata_posibnikom_marusich_n.ju.pdf

33. Миколук, О. П. (2013). Структура іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Освітній процес: погляд зсередини»*. URL: http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnij-process/2_mikolyuk.htm

34. Орфографічний словник української мови. (1994). Київ.

35. Освіта.ua. (2024). Мови і літератури. Методичні рекомендації для вчителів на 2024/25 навчальний рік. URL: <https://osvita.ua/school/metod-rekom/93003/>

36. Пасинок, В. Г. (2016). Мовленнєва культура сучасного викладача і студента. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, (84), 168-176. URL: <https://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/article/view/8153>

37. Пахомова, Н. Г., & Пахомова, В. А. (2015). Інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, Вип. 30, 285-290. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_30_50

38. Піроженко, Т. О. (2005). *Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини: посібник*. Київ: Главник. URL: [https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21FMT=fullwebr&S21ALL=\(<.>U=Ю983.513.201\\$<.>\)&FT_REQUEST=&FT_PREFIX=&Z21ID=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20](https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21FMT=fullwebr&S21ALL=(<.>U=Ю983.513.201$<.>)&FT_REQUEST=&FT_PREFIX=&Z21ID=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20)

39. Платонова, І. (1894). *«Риторика» Арістотеля* (пер. з грец.). Друкарня В. С. Балашова.

40. Пономарьова, К. І. (2020). *Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник*. Київ: КОНВІ ПРІНТ. URL: https://lib.imzo.gov.ua/view/2020/Method_Ukr_Mova_Ponomarova.pdf

41. Попович, Н. Ф. (2020). Особливості розвитку якостей мовленнєвої культури майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 20, Т. 3, 26-29. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part_3/7.pdf

42. Рада Європи. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

43. Сахарук, Ю. (2024). Соціальна робота з вразливими групами населення в умовах воєнного стану. *Соціальна робота та соціальна освіта*, № 1(12), 48-54. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/305099>

44. Семеній, Н. О., & Петрук, Т. О. (2024). Використання сучасних ІКТ для розвитку соціальної і здоров'язбережувальної компетентностей учнів

початкових класів. *Академічні візії*, (37). URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1470>

45. *Словник української мови*. (1970-1980). Т. 1-11. Київ.

46. Стамбульська, Т. І. (2018). Шляхи вдосконалення мовленнєвої культури студентів педагогічних спеціальностей. *Наукове мислення. Наукова думка сучасності і майбутнього: матеріали XIX всеукраїнської практично-пізнавальної конференції*, 23-25. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/49-dev-yatnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/425-shlyakhi-vdoskonalennya-movlennevoji-kulturi-studentiv-pedagogichnikh-spetsialnostej>

47. Струк, А. (2020). *Теоретичні і методичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи* (дис. докт. пед. наук). Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/8338>

48. Уварова, А. М. (2009). Формування риторичної культури майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 1, 259-265. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/965bc7e3-9177-48f0-b45e-4a2b489ecf56/content>

49. *Українська літературна вимова і наголос: Словник-довідник*. (1973). Київ.

50. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. (2025). *Офіційний сайт*. URL: <https://psyua.com.ua/>

51. Флегонтова, Н. М. (2013). Мовна культура викладачів вищої школи як чинник педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: збірник матеріалів X Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької*, Вип. 4(8), 237-239.

52. Черніченко, Л. А. (Уклад.). (2022). *Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями: навчально-методичний посібник*. Умань: Візаві.

URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16422/1/Навчально-методичний%20Посібник%20Черніченко%20Л.А..pdf>

53. Штома, Л. Н. (2012). Мовленнєва культура вчителя як компонент педагогічної майстерності. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції*, 78-81. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6774/>

54. ЮНІСЕФ Україна. (2025). *Для кожної дитини. Офіційний сайт*. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/>

55. Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Abramovich, D. (2024). Parents' Literacy Beliefs, Home Literacy Activities, and Children's Early Literacy Skills: Stability and Progress Approaching First Grade. *Behavioral Sciences (Basel)*, 14(11), 1038. URL: <https://doi.org/10.3390/bs14111038>

56. British Council. (n.d.). Рівні володіння англійською мовою. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/english/levels>

57. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>

58. Brushe, M. E., Mittinty, M. N., Gregory, T., Haag, D., Lynch, J. W., Reilly, S., Melhuish, E., & Brinkman, S. A. (2025). The Causal Effect of Parent-Child Interactions on Child Language Development at 3 and 4 Years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(3), e70045. URL: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70045>

59. Chen, C. (2018). Linguo-sociocultural competence in the structure of the professional training of foreign language teachers. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, (33). URL: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-09>

60. COST (European Cooperation in Science and Technology). (2024). Language skills are essential in a multilingual Europe. URL: https://www.researchgate.net/publication/350637061_The_effects_of_a_CLIL_programme_on_linguistic_progress_at_two_different_points_in_time

61. Dahl-Leonard, K., Hall, C., Cho, E., et al. (2025). Examining the Effects of Family-Implemented Literacy Interventions for School-Aged Children: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 37(10). URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09985-3>

62. Department for Education. (2014). *National curriculum in England: English programmes of study*. GOV.UK. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>

63. Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. URL: <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>

64. Education Endowment Foundation. (2021). *Improving Literacy in Secondary Schools*. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks3-ks4>

65. Education Finland. (n.d.). *Digitalization in education*. URL: <https://www.educationfinland.fi/edudev/digitalization>

66. EducationUSA. (n.d.). *English Language (ESL) Programs*. URL: <https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/research-your-options/english-language/english-language-esl-programs>

67. European School Education Platform. (2024). CLIL: Content and Language Integrated Learning – Spain, Madrid. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/clil-content-and-language-integrated-learning-spain-madrid-7-days>

68. Finnish National Agency for Education. (n.d.). Digitalisation. URL: <https://www.oph.fi/en/programmes/digitalisation>

69. Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The behavioral effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. *Children*, 9(2), 133. URL: <https://doi.org/10.3390/children9020133>

70. Goethe-Institut. (n.d.). CLIL in German classes. *Deutschstunde Portal*. URL:

https://www.goethe.de/prj/dlp/en/teachingmaterials/series/clil_is_fun/clil_in_german_classes

71. Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419. URL: <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>

72. Ihmeideh, F., & Al-Maadadi, F. (2020). The effect of family literacy programs on the development of children's early literacy in kindergarten settings. *Children and Youth Services Review*, 118, Article 105462. URL: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105462>

73. Kelly, K. (n.d.). The language dimension of CLIL. *Onestopenglish*. URL: <https://www.onestopenglish.com/clil/the-language-dimension-of-clil/501228.article>

74. Kylyvnyk, V., Malyshevska, I., Pavelkiv, K., Polishchuk, H., Hudovsek, O., & Zhuravska, N. (2022). Professional training of future foreign language teachers: Socio-cultural aspect. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14(1), 176-195. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/513>

75. Ledendecker, M. (2020, January 13). Montessori basics: The language curriculum. *Berkshire Montessori School Blog*. URL: <https://www.berkshiremontessori.org/msb-blog/montessori-basics-the-language-curriculum>

76. Maitri Learning. (n.d.). Language development: The big picture. URL: <https://www.maitrilearning.com/pages/language-development-the-big-picture>

77. Montessori Foundation. (2024). The progression of left to right in Montessori language development. URL: <https://www.montessori.org/the-progression-of-left-to-right-in-montessori-language-development>

78. Montessori House for Children. (2023). Montessori language curriculum. URL: <https://www.mhfcschools.com/montessori-language-curriculum>

79. Montessori Radmoor School. (2023, March). March Montessori Minute: Language. *Radmoor Blog*. URL: <https://www.montessoriradmoor.org/radmoor-blog/march-montessori-minute-language>
80. Montessori Thrive. (2024, June 1). Montessori Basics: The Language Curriculum. URL: <https://www.montessoriinternational.org/montessori-language>
81. Newman, N., Northcutt, A., Farmer, A., & Black, B. (2019). Epstein's model of parental involvement: Parent perceptions in urban schools. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(2), 81-100. Online Submission. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED601964>
82. Newman, S., & Archer, N. (2024). Maria Montessori and the Mystery of Language Acquisition. *Journal of Montessori Research*, 10(1). URL: <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i1.21686>
83. Rothstein, B. (2024). Content and Language Integrated Learning in German. *TESTEd Project*. URL: https://tested-network.eu/public_posts/content-and-language-integrated-learning-in-german
84. Save the Children. (2025). URL: <https://www.savethechildren.org/>
85. Segura, M., Roquet, H., & Pérez-Vidal, C. (2021). The Effects of a CLIL Programme on Linguistic Progress at Two Different Points in Time. *Journal of Language and Education*, 7(1), 171-189. URL: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10981>
86. Teach Early Years. (n.d.). The Montessori method: Literacy. URL: <https://www.teachearlyyears.com/learning-and-development/view/the-montessori-method-literacy>
87. The Montessori Children's Academy. (2024, May 23). Language development: The Montessori method and the absorbent mind. *The Montessori Children's Academy Blog*. URL: <https://themontessorichildrensacademy.com/blog/2024/05/23/language-development-the-montessori-method-and-the-absorbent-mind>

88. UCAM Catholic University of Murcia. (n.d.). Master's Degree in Bilingual Education (CLIL). URL: <https://international.ucam.edu/studies/master-in-bilingual-education>

89. Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and Language* (Revised Edition). The MIT Press. URL: <https://www.scribd.com/document/413775718/Lev-S-Vygotsky-Thought-and-Language-Revised-Edition-The-MIT-Press-1986>

90. Ліцей №1 Івано-Франківської міської ради. Офіційний сайт. URL: <https://ifschool10.wixsite.com/if10>

ДОДАТКИ

Додаток А

Список учнів 1-ї класу

№ з/п	Прізвище, ім'я та по батькові учня	Громадська робота в класі	Індивідуальні особливості учня
1.	Аннюк Арсен Вікторович		самвінік
2.	Бажанова Мілана Максим.		флегматик
3.	Білан Софія Олександрівна		флегматик
4.	Бородайко Анна Василівна		самвінік
5.	Бородайко Вікторія Василівна		самвінік
6.	Варшеник Катерина Олександрівна		халерик
7.	Виної Даниїл Юрійович		самвінік
8.	Гарбат Олександр Валерійович		самвінік
9.	Григор'єв Олександр Михайлович		меланхолік
10.	Зайцевський Костянтин Романович		флегматик
11.	Знаменко Ігорь Вікторович		самвінік
12.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
13.	Знаменко Софія Михайлівна		флегматик
14.	Знаменко Олександр Михайлович		флегматик
15.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
16.	Знаменко Ігорь Романович		халерик
17.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
18.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
19.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
20.	Знаменко Ігорь Романович		флегматик
21.	Знаменко Ігорь Романович		меланхолік
22.	Знаменко Ігорь Романович		меланхолік
23.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
24.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
25.	Знаменко Ігорь Романович		меланхолік
26.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
27.	Знаменко Ігорь Романович		халерик
28.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
29.	Знаменко Ігорь Романович		флегматик
30.	Знаменко Ігорь Романович		самвінік
31.			
32.			
33.			
34.			
35.			
36.			

Додаток Б

КОМПЛЕКС МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ, СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Додаток Б1

КОНСПЕКТ УРОКУ ЧИТАННЯ

**Написання слів з буквосполученням дж. Письмо складів, слів і речень з вивченими
буквами. Списування друкованих речень**
Хід уроку

I. ВСТУПНА ЧАСТИНА

1. Організація класу

2. Відгадування загадки

— Запрошую вас до подорожі, під час якої ми будемо писати слова з буквосполученням *дж*, виконаємо багато цікавих завдань, а головне — познайомимося з новими друзями. Отже, увага!

Є великий, є малий,

З вантажами, легковий.

По дорогах поспішає

Та собі людей катає.

— Так, це автомобіль. Які автомобілі ви знаєте?

II. ОСНОВНА ЧАСТИНА

1. Робота за сторінкою зошита (с. 59)

1) *Бесіда за малюнком.*

— Яку машину ви бачите на малюнку? (*Джип.*)

— Щоб вирушити у подорож, спробуймо скласти історію про братика та сестричку, які зібралися з татом і мамою в поїздку на джипі.

— Опишіть, як виглядає джип?

— У що одягнені діти? (*Джинсові штани на хлопчикові та джинсова куртка на дівчинці.*)

— Чи доводилося вам кудись їздити з батьками на автомобілі?

— Які автомобілі вам подобаються? Чому? — Молодці! Вирушаємо!

Шарудять по дорогах веселі шини,

Поспішають по дорогах машини, машини...

2) *Гра «Знайди предмети, у назвах яких є звук [дж]».*

Учням необхідно знайти на малюнку предмети, в назвах яких є звук [дж].

— Зверніть увагу, що звук [дж] позначається двома буквами *дж*.

— Їдемо далі! Наступна зупинка «Пиши-читай».

3) *Аналіз зображення буквосполучення «дж», його розглядання на плашці вгорі сторінки.*

4) *Письмо буквосполучення.*

· Аналіз способу з'єднання букв *д* і *ж*.

· Письмо буквосполучення у робочому рядку зошита.

· Письмо слів.

5) *Читання та письмо речень.*

— Прочитайте перше речення.

- Як звуть хлопчика?
- Що на Сергійкові?
- Як пишеться перше слово в реченні? (*З великої букви.*)
- Чому у цьому реченні два слова з великої букви?
- Що слід поставити в кінці речення? (*Крапку.*)
- Запишіть речення.
- Прочитайте друге речення.
- Що у Лесі?
- Скільки слів у реченні?
- Як пишеться перше слово у реченні?
- Що потрібно поставити в кінці речення? (*Крапку.*)

2. Продовження роботи у зошиті

1) Зупинка-гра «Розгадай слово».

Учнім необхідно серед поданих букв знайти по дві однакові й закреслити їх; прочитати слово, яке утворилося із букв, що залишилися, і записати його.

- Запис слова-відгадки *джміль*.
- Складання речень зі словом *джміль*.

— Ідемо далі!

2) Зупинка «Поговоримо про імена» (с. 60).

- Аналіз зображення буквосполучення *Дж* на плашці вгорі сторінки.
- Письмо буквосполучення.
- Аналіз способу з'єднання букв *Д* і *ж*;
- Письмо буквосполучення у робочому рядку зошита;
- Читання та запис імен.

— З якої букви пишуться імена?

3) Читання та письмо речень.

— Прочитайте перше речення.

— Як звуть хлопчика?

— Що є у Джона?

— Де чуємо звук **[дж]** у цьому слові?

— Скільки слів у цьому реченні записано з великої букви? Чому?

— Що потрібно поставити в кінці речення? (*Крапку.*)

— Запишіть речення.

— Прочитайте друге речення.

— Про що ви дізналися?

— Скільки слів у реченні?

— Як пишеться перше слово у реченні?

— Що необхідно поставити в кінці речення? (*Крапку.*)

Зупинка «Відпочинок для пальчиків» (пальчикова зарядка)

Мчить машина

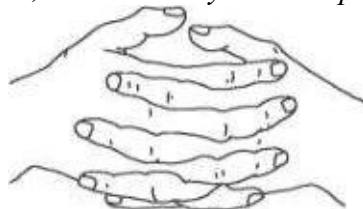
За машинами.

Шелестить

Машина шинами.

(Пальці рук, крім великих, складають «у замок». Це «мотор». Великими пальцями виконують обертальні рухи.

Спочатку «мотор» працює швидко, потім поступово обертання сповільнюються.)



4) Зупинка «Домалюй».

- Що ви бачите на малюнку?
- Скільки машин?
- Чим вони схожі? А чим відрізняються?
- Розфарбуйте обидва автомобілі кольоровими олівцями.

III. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

1. Бесіда

- Під час подорожі ми виконали всі завдання уроку.
- Яке буквосполучення писали?
- Доберіть і правильно вимовте слова з буквосполученням *дж*.

Додаток Б2

КОНСПЕКТ УРОКУ ЧИТАННЯ

Тема : Звуки [дж], [дж'], буквосполучення дж. Читання текстів з вивченими літерами (с. 37-58). Орієнтуватися на сторінці зошита. Рядок. Міжрядкові лінії.

Мета: формувати в учнів навички злитого вимовляння нових звуків [дж], [дж']; поглиблювати вміння співвідносити звуко-буквені структури слів; розвивати образне мислення, увагу, спостережливість, вчити помічати красу рідної природи; виховувати у дітей любов до природи, спостережливість.

Тип уроку : урок засвоєння нових знань

Обладнання : предметні малюнки з серії «Професії», макет сонечка з буквами, зошити, плакат «Правильно сиди під час письма», піраміда слів.

Література :

- Буквар за новою українською програмою «Я ЧИТАЮ», автор Пономарьова К., видавництво ОРІОН.
- Прописи за новою українською програмою «Я ПИШУ», автор Пономарьова К., видавництво ОРІОН.

Хід уроку

I. Організація початку уроку

1. Перевірка готовності до уроку

- Перевірте чи все необхідне для уроку є у вас на парті : щоденник, пенал, книга, зошит.

II. Мовленнєва розминка

1. Гра «Грибочок»
 - Посміхніться , поцокайте язичком , ніби їдемо на конячці.
2. Гра «Звуконаслідування»
 - Зараз ми з вами пограємо у гру «Звуконаслідування».
 - Уявним насосом накачайте шину велосипеда , вимовляємо «с-с-с-с», натріть парту щіткою «щ-щ-щ-щ».

III. Мотивація навчальної діяльності учнів

1. Відгадування загадки-добавлянки

- Є чарівник у школі в нас,
Ану, впізнайте, хто він?
Озветься — тиша йде у клас.
Озветься ще раз — гомін.
Щоб не спізнитись на урок,
Нам голос подає... (дзвінок).

2. Утворення словосполучення

Дзвінок (який?)..., ...

3. Складання речення зі словом дзвінок

IV. Повідомлення теми та завдань уроку

— Сьогодні ви будете вчитися вимовляти нові звуки, дізнаєтеся ще про один із секретів нашої рідної мови. А також дізнаєтесь, наскільки важливо бути уважними, спостережливими, щоб помічати красу рідної природи.

V. Вивчення нового матеріалу. Ознайомлення з новим звуком

1. Виділення звука [дз] у слові дзвінок
2. Артикуляція звуків [дз], [дз'], віднесення їх до приголосних, позначення фішкою. Звуки вимовляються зливо

3. Аналітико-синтетичні вправи

1) Гра «Утвори склад».

Учитель називає звуки, учні утворюють склади.

2) Гра «Назви звуки».

Учитель називає склади, учні називають звуки, що його утворюють.

4. Гра «Впіймай слово і назви позицію звуків [дз], [дз']

Дзьоб, зірка, кукурудза, дзеркало, дрізд, зебра, дзвінкий, зелений, гедзь, дзига.

Фізкультхвилинка

Щось не хочеться сидіти.

Треба трохи відпочити.

Руки вгору, руки вниз.

На сусіда подивись.

Руки вгору, руки в боки.

Вище руки підніми.

А тепер їх опустіть.

Плигніть, діти, кілька раз.

За роботу, все гаразд.

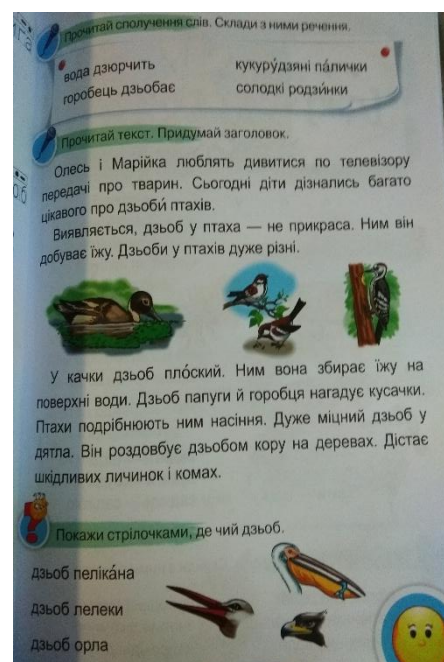
VI. Ознайомлення з буквосполученням [дз], [дз']

— Звук [дз] — складний, він злитий з двох звуків [д] і [з], тому на письмі ці звуки позначаються двома буквами — «де» і «зе».

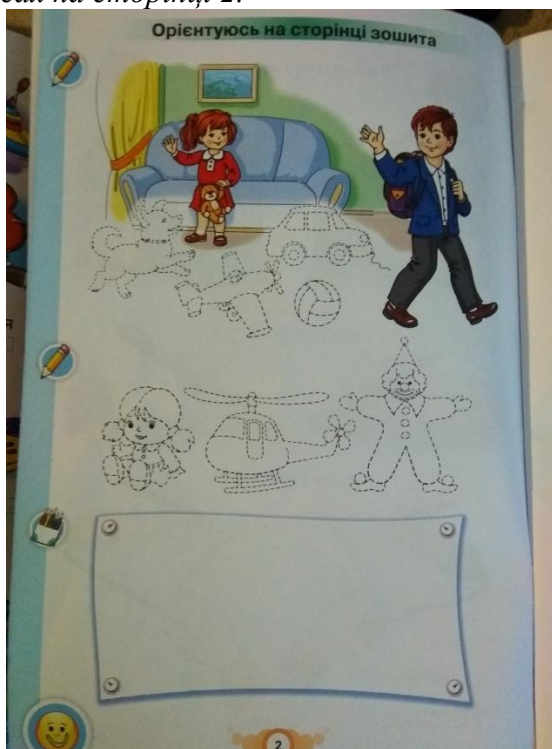
— Читання променеподібної таблиці.

VII. Робота за Букварем «Я ЧИТАЮ»

1. Розглядання малюнків



2. *Опрацювання тексту на сторінці 64-65*
3. *Робота в прописах на сторінці 2.*



VIII. Підсумок уроку

- З яким новим буквосполученням ви ознайомилися на уроці?
- Які звуки воно позначає на письмі?
- Встановіть межі речення. У нас зазвонив телефон.

Додаток БЗ

КОНСПЕКТ УРОКУ Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ

Тема: Я та інші

Мета: розширити уявлення про сім'ю, про стосунки між членами родини; формувати бажання дбати одне про одного, звертатися за допомогою, вчити складати родовідне дерево; розвивати мислення, мовлення дітей; виховувати любов до членів своєї родини, гордість за свій рід, бажання допомагати батькам.

Обладнання: малюнки родинного дерева, фотографії, ноутбук, проектор, екран, перегляд і слухання пісні Н. Яремчука «Родина».

Хід уроку

I. Організаційний момент

II. Ранкова зустріч

1. Вітання.

- Діти, утворіть коло, візьміться за руки, усміхніться, привітайтеся і побажайте один одному гарного дня.

2. Обмін інформацією.

- Як можна нас, дітей, назвати в класі? (класна сім'я)
- Як ви повинні жити у класі між собою?
- А що таке сім'я? (сім'я – це колиска кожної людини, яка складається з батьків та дітей.)

3. Групове заняття.

Робота в групах

Вправа «За що мене любить мама? (Діти по черзі розповідають, за що любить їх мама. Якщо дитина не може дати відповідь, допомогти їй. Наголосити, що мами всі люблять своїх дітей).

4. Щоденні новини.

- Яка пор року?
- Який місяць?
- Який сьогодні день?
- Яка дата?
- Яка погода?
- Чи є опади?

Черговий учень відмічає погоду в календарі природи.

III. Повідомлення теми і мети уроку.

На сьогоднішньому уроці ми будемо говорити про сім'ю, основні обов'язки в сім'ї, та про шанобливе ставлення до старших.

Вивчення нового матеріалу.

Розповідь з елементами бесіди про сім'ю, рід.

- З кого складається ваша сім'я? (Відповіді дітей)

- Діти, щодня після уроків ви приходите до дому, де на вас чекають : мама, тато, бабуся, дідусь, братик чи сестричка. Скажіть, яким одним словом можна об'єднати усіх своїх рідних?

- Тато і мама дали вам життя, вони доглядали за вами, коли ви були ще зовсім маленькі, співали вам колискові, притискали до свого серця. Вони й зараз піклуються про вас, допомагають, турбуються, радіють вашим успіхам і сумують через невдачі. Ваші батьки виховують вас, привчають вас до праці і дуже-дуже люблять вас. Сім'я, мов сонечко, зігріває кожну дитину від народження і до кінця життя. Родина – це гніздечко любові і тепла для кожного з нас. Отже, сім'я складається з тата, мами, дітей. Можна ще сказати так-з батьків та дітей.

Так, родина — найдорожче для кожного з нас.

Ви зовсім по-іншому подивитесь на свою сім'ю і зрозумієте, як багато залежить від вас, щоб сім'я була щаслива. Але вам доведеться попрацювати, щоб більше дізнатися про найближчих вам людей.

5. Фізкультхвилинка.

6. Робота з підручником.

1) Робота за малюнком (с.12)

Працюємо разом. Розгляд малюнка на сторінці.

- Хто з вас єдина дитина в сім'ї?
- З ким живуть ще бабуся або дідусі?
- У кого є брат?
- У кого є сестра?
- Хто з вас живе тільки з одним із батьків?
- Яку особливу роль відіграє в сім'ї кожен член родини?
- Чому ти важливий для своєї сім'ї?
- Що ти можеш зробити, щоб членам сім'ї було жити ще краще?
- Як би ти жив, якби не було сім'ї?
- Ти колись сумував за своєю сім'єю?
- Ти хочеш, щоб братів і сестер було більше? Менше?
- Чим у своїй сім'ї ти пишаєшся?
- Що особливого є у твоєї сім'ї?

2) Створення родинного дерева

Зараз я пропоную вам скласти сімейне дерево. (приклад на дошці)

Для цього нам необхідно на альбомних аркушах намалювати дерево, а на його гіллі, в листочках, зображення членів вашої родини.

(Пісня Н.Яремчука « Родина »)

3) Гра „Асоціативний куш”

Мама

тато

брат

сестра

СІМ'Я

дідусь

бабуся

тітка

дядько

подруга

сусід

- Які слова тут зайві?

- Чому?

4) Вправа „Круглий стіл”

-Зараз передаючи м'ячик ,кожен із вас не замислюючись ,дасть відповідь на питання

-Що таке ,на вашу думку, сім'я? (назвавши своїх найближчих родичів - маму, тата, бабусю, дідуся. Ці люди отчують вас від народження ,виявляють постійну турботу та повагу.(розповіді дітей про свої родини,використовуючи фотографії)

5) Вправа „Мікрофон”

-Діти, уявіть ,що потрапили на безлюдний острів ,де не має вашої родини.

-З якими б незручностями ви б зустрілися?

-Ви побачили з якими незручностями ми зустрілися б без батьківської опіки.

- Як ви думаєте , яка родина називається міцною?

Висновок. Якщо родина ,скріплена любов'ю і повагою то вона міцна.

IV. Заклучна частина**7. Читання оповідання В. Сухомлинського „Хай я буду ваша, бабусю”.**

На краю села живе старенька бабуся Марина.

— У неї немає нікого-нікогісінько, — часто говорить матуся маленькій Марійці. Марійка з матусею живуть через дорогу від бабусі Марини.

Устане вранці Марійка, гляне на бабусине подвір'я: сидить старенька на стільчику, гріється на сонці й пильно-пильно дивиться на неї, Марійку.

Марійка біжить до бабусі, вітається:

— Добрий день, бабусю.

— Добрий день, Марійко, — радісно відповідає бабуся. — Посидь біля мене, дитино.

Марійка посидить трохи, послухає казку. Але довго сидіти не хочеться. Ваблять луки, — он скільки метеликів там літає. Вабить річка, — який пісочок чистий там на березі, яка вода тепла...

Марійка збирається йти, а бабуся зітхає.

— Чого ви зітхаєте, бабусю?

— Бо нікому й слова промовити. Одна я, однісінька...

— Хай я буду ваша, бабусю, — тихо шепоче Марійка й цілує її в старечу, зморщену щоку.

— Добре, дитинко, будеш моя, — усміхається бабуся Марина.

До вечора Марійка бігає в лузі, купається, милується метеликами. А тоді й прибіжить на бабусине подвір'ячко й защебече:

— Я не забула, що я ваша, бабусю! Тільки в лузі бігати хочеться!

-Чому дівчинка пожаліла бабусю?

-Розіграти дану ситуацію.

V. Підсумок уроку

1. Що таке сім'я?

- Як ви розумієте?

- За що ти любиш свою сім'ю?

2. Теми для щоденника вражень.

- Що я розкажу друзям.

- Моя сім'я – це...

- Моє родинне дерево.

Додаток Б4

КОНСПЕКТ УРОКУ Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ

Тема: Почуття людини. Емоції.

Мета: ознайомити учнів з поняттям «емоції», «настрій людини», розкрити їх значення та вплив на здоров'я; вчити розпізнавати різні види почуттів та емоцій, необхідність їхнього вираження з метою створення дружніх взаємин з однолітками, дорослими людьми, усвідомлювати свої та чужі емоції, правильно їх оцінювати та вчитись їх контролювати; розвивати спостережливість, уміння працювати в групі, висловлювати свої думки; виховувати повагу, доброзичливість до оточуючих.

Обладнання: презентація до уроку, смайлики для вираження свого настрою, плакат конверти для роботи в групі з картинками, що зображають дії людей для покращання собі настрою, цеглинки LEGO, чисті аркуші паперу.

Тип уроку: вивчення нового матеріалу.

ХІД УРОКУ

I. Організація класу.

1. Ранкове коло.

Вітання.

Доброго ранку, сонечко!

Доброго ранку, земле!

Доброго ранку тобі!

Доброго ранку мені!

Доброго ранку всім!

Дружно станемо в коло

Хай усмішки наші сяють навколо!

У мене гарний настрій дуже

Посміхнись і ти, мій друже!

-Подаруйте посмішки один одному в знак привітання!

2. Щоденні новини.

-День сьогодні зимовий, чудовий! Про нього розкаже нам класний черговий!

(Сьогодні 6 лютого. Лютий – це останній місяць зими. День тижня-, пора року- зима, погода-....)

- Правильно, сьогодні 6 лютого. А що ви знаєте про число 6? (Шість материків на планеті; за легендою, Бог за шість днів створив землю)

- Чим цікавий для вас сьогоднішній день? (6 лютого - День відмови від мобільного телефону).

3. Рефлексія «Квітка»

Педагог: Теплий сонячний промінь упав на землю й зігрів насіннячко, що лежало там. Із насіннячка проклюнувся паросток, а з нього виросла чудова квітка. Бує квітка на сонці, тягнеться до тепла і світла кожною своєю пелюсточкою, повертає голівку за сонцем.

Діти виконують різні рухи: сідають навпочіпки, голову і руки опускають, потім голову підіймають, розпрямляють тулуб, руки підіймають – квітка розквітла; голову трохи відкидають назад і повертаються – квітка повертається за сонцем.

Обговорення:

Які відчуття під час вправи?

Який настрій під час вправи?

4. Вправа «Мій настрій сьогодні»

- На планшети прикріпіть смайлик, що символізує ваш настрій. Покажіть.
(Вчитель бере до уваги тих дітей , у кого поганий настрій)

II. Актуалізація знань.

1. Бесіда.

- Що відчуваєте, коли вам все вдається? (радість, впевненість, піднесення, захват)
- А коли програєте в грі, чи у вас не вдається поробка? (сум, роздратування, злість).
- А коли вітаєте маму зі святом? (любов, повагу, вдячність)
- Ви переживаєте різні почуття в залежності від життєвих ситуацій.

III. Повідомлення теми і мети уроку.

- Сьогодні на уроці ми поговоримо про наші почуття і емоції, будемо вчитись їх оцінювати і контролювати, дізнаємось як можна покращити собі настрій.

IV. Вивчення нового матеріалу.

1. Вправа « Мозковий штурм»

- Бесіда: «Що таке настрій?»

Настрій – це емоційний стан людини, коли вона почувається відповідно до певної ситуації.

Настрій змінюється дуже часто. Він може бути позитивний і негативний.

Від чого залежить настрій? (від обставин та емоцій, які переживає людина)

Через настрій людина виражає своє ставлення до всього, що відбувається в житті.

2. Визнач емоцію. Учитель демонструє на слайдах емоції, а діти їх називають.



3. Гра «Засели будинки»

- У перший будинок поселимо позитивні емоції, які допомагають нам працювати, взаємодіяти з іншими людьми, а у другий негативні, що заважають нам, пригнічуючи здоров'я та скорочуючи життя.

I

Доброта

II

Злість

Надія	Жадність
Радість	Ненавість
Любов	Страх
Повага	Сум

- Діти, а в якому будинку ви хотіли б жити?

4. Робота з підручником.(с. 14-15)

-Що відчувають діти, зображені на малюнках?

- Чи знайомі вам ці почуття?

5. Робота в зошиті с.12

6. Гра « Дзеркало». Робота в парах.

-Покажіть один одному емоцію яку виражає:

Зайчик, що побачив вовка (страх);

осінню дощову хмару (сум);

грайливе кошенятко (веселість);

два півники, що б'ються (злість);

собака, який зустрів господаря (радість).

-Які емоції виглядають гарно?

-А які ні?

-Тобто емоції є позитивні і негативні. Але всі вони є важливими у житті людини і допомагають нам реагувати на певні обставини нашого життя.

7. Вправа з цеглинками LEGO.

-Візьміть до рук червону і зелену цеглинки. Якщо емоція позитивна - піднімаєте зелену цеглинку, якщо негативна - червону.

Примітка: після підняття цеглинок, вчитель коментує значення кожної емоції і житті людини

- радість – емоція, що допомагає нам у спілкуванні, взаємодії, стимулює до дії;

- страх – захищає нас у незнайомих обставинах;

- обурення – виражає наше ставлення до когось чи чогось;

- цікавість – стимулює працездатність та пізнання нового;

- відраза – захищає нас у незнайомих обставинах;

- злість – демонструє наше незадоволення, програш.

8. Вправа « Папірець».

- Уявіть, що цей листок - це гарний настрій вашого друга, рідних, людей, що поруч з вами.

Візьміть до рук цей листок і зібгайте його. Своїми необдуманими вчинками ми можемо зіпсувати цей настрій. Оцей клубок паперу - зіпсований нами настроєм. А тепер спробуйте розправити клубок. Чи став він таким яким був - гладеньким?

Ми повинні вчитись контролювати свої емоції, бо від цього можуть постраждати наші близькі і ми самі. Наші відносини з ними можуть зіпсуватися.

Запам'ятайте, злитися – не страшно, і у деяких ситуаціях навіть потрібно, а погано бути завжди злим.

V. Підсумок уроку. Рефлексія.

1. Вправа « Я зрозумів, що.....»

2. Робота з планшетом настрою. Діти сигналізують ним про зміну чи не зміну настрою впродовж уроку.

3.Гра « Подаруй посмішку»

-Я хочу подарувати вам посмішку. Зловіть її. Прикрасьте нею своє обличчя.

Ви – молодці!

4.«Вежа з цеглинок»

Діти в групах складають вежу з цеглинок. Червона цеглинка - було нецікаво, нічого не зрозумів; жовта - байдуже; зелена – було цікаво, все зрозумів!

Додаток Б5

КОНСПЕКТ УРОКУ МАТЕМАТИКИ

Тема уроку: Вартість. Гривня і копійка. Дії з іменованими числами. Задачі на різницеве порівняння.

Мета тематичного дня: ознайомити зі співвідношенням між одиницями вартості — гривнею й копійкою, учити виконувати найпростіші розрахунки з використанням грошових одиниць (монет і купюр), розв'язувати задачі про вартість; продовжити формувати вміння записувати, читати й порівнювати числа від 21 до 100; розвивати увагу, пам'ять; виховувати бажання вчитися.

Предметні компетентності:

-*Математичну компетентність* шляхом розвитку цікавості учнів до математики, логічного мислення, зорової пам'яті, свідомого сприйняття матеріалу; розв'язування математичних завдань, зокрема практичного змісту; вивчення та застосування лічби;

-*Компетентність спілкування державною мовою* для розуміння, пояснювання і перетворення математичних текстів; використання математичних термінів на початковому рівні;

-*Загальнокультурну компетентність* для бажання більше дізнатися про математичні знання в різних життєвих ситуаціях.

Очікувані результати:

Лічить за правилами лічби об'єкти навколишнього світу (розташовані послідовно)

Лічить до 100 у прямому порядку

Читає та записує натуральні числа в межах 100 словами і цифрами

Утворює натуральні числа (1 – 100) з одного десятка та кількох одиниць під час виконання практичних вправ (з використанням паличок, намистинок, кубиків тощо)

Співвідносить кількість елементів у групі об'єктів навколишнього середовища з відповідним числом і навпаки

Здійснює вимірювання величин, маючи доступ до необхідних вимірювальних приладів (лінійка, годинник) та різного роду нестандартних мірок/ підручних засобів (стрічка, сірникова коробка, пісковий годинник, склянка, ложка тощо)

Будує відрізки заданої довжини

Порівнює об'єкти навколишнього світу за довжиною, масою, місткістю (об'ємом)

Розрізняє геометричні площинні та об'ємні фігури за їхніми істотними ознаками

Конструює знайомі площинні та об'ємні фігури з підручного матеріалу (пластиліну, глини, соломки, конструктора тощо)

Використовує зібрані (наявні) дані для спілкування щодо досліджуваної проблеми

Обладнання: підручники, папір А4, ручки, кольорові олівці та фломастери, набори «Лего», ілюстративний та роздатковий матеріал, відеоматеріали.

Тип уроку: урок формування компетентностей.

Зміст заняття:

I. Етап орієнтації. Мотивації діяльності

Метод «Грошовите вітання»

Багато відомих людей зображуються на грошових банкнотах. У вас також є така можливість. Ось вам грошові купюри намалюйте свій настрій перед нашим уроком на доларовій купюрі.



II. Етап цілепокладання

Метод «Сторітелінг»

Розгляньте фото. Чи знаєте ви, що саме на ньому зображено?



Це колекція монет нумізмата. Нумізмат – це людина, яка колекціонує, тобто збирає монети різних періодів. А ще є боністи – це люди, які збирають великі колекції паперових грошових банкнот. Сьогодні наш урок про цих людей і їхнє захоплення.

Оголошення теми та мети уроку

III. Етап цілереалізації

Математичний диктант

- сума 2 і 7; 6 і 4
- різниця 10 і 8; 7 і 5
- 6 збільшити на 3
- на скільки 10 більше 5
- 9 зменшити на 4;
- на скільки 3 менше 4

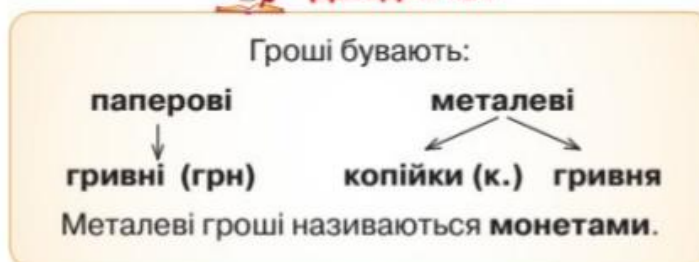
Бесіда про монети та банкноти



Країна Купляндія, або Усе про гроші



Довідничок



Паперові гроші:



Монети:



Довідничок

Вартість однієї гривні – 100 копійок:
1 грн = 100 к.

- Хто зображений на українських банкнотах?
- Як називаються монети в Україні? Якого номіналу є монети?



- Яку назву має грошова одиниця України?
- Розгляньте грошові купюри різного періоду.



Розгляньте гроші сучасної України





Робота з підручником.

Фізкультхвилинка під музичний супровід

<https://www.youtube.com/watch?v=ETxmCCsMoD0>

Виконання інтерактивних завдань

<https://learning.ua/matematyka/pershyyi-klas/obmin-monet>

<https://learning.ua/matematyka/druhyi-klas/dopovniuiemo-sumu-kopiiok>

<https://learning.ua/matematyka/pershyyi-klas/yaka-moneta-ne-maie-pary>

Робота з мультимедійною презентацією від видавничої групи «Ранок»

https://www.slideshare.net/e-ranok_2010/12-61700412

Робота з картками

1. На дошці – декілька рядів карток із зображенням паперових грошей.

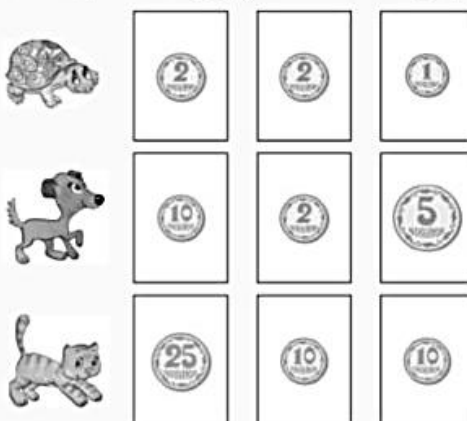


2. На дошці – рядок карток із зображенням монет.



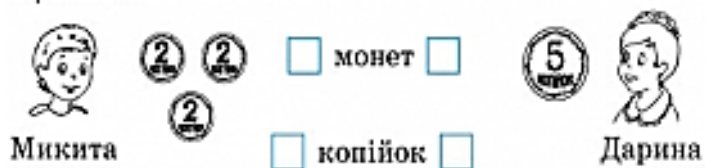
3. На дошці – три ряди карток із зображенням копійок.

Перший ряд збирала черепашка, другий – песик, третій – котик.



Завдання: визнач, хто скільки копійок зібрав, хто має найбільше грошей, а хто найменше.

У кого більше монет? У кого більше грошей? З'єднай стрілками.



Як можна полічити гроші різними способами? Запиши.



Перший спосіб: $1 + 2 + \square = \square$ (к.)

Другий спосіб: $2 + \square + \square = \square$ (к.)

Третій спосіб: $5 + \square + \square = \square$ (к.)

Четвертий спосіб: $\square + \square + \square = \square$ (к.)

Відповідь: $\square$ копійок.

Рольова гра «Супермаркет»

По класі роблять 4 відділи з зображеннями товарів і прикріпленими до них цінами. Дітям вчитель видає кошти і відправляє в магазин, щоб вони здійснили покупки.

Вивчення прислів'я про гроші за мнемодоріжкою



Робота з геометричним матеріалом

З монет викладіть трикутник, квадрат, п'ятикутник. Виміряйте довжину їх сторін.

IV. Етап рефлексійно-оцінюючий

Робота з LEGO

Складіть з лего-деталей свою купюру

- Які види грошей існують в Україні?
- Як називають гроші України?

Додаток Б6**КОНСПЕКТ УРОКУ МАТЕМАТИКИ**

Навчальна тема: Одиниці довжини. Метр. Співвідношення між одиницями довжини.

Вимірювання довжини, ширини, висоти предметів. Задачі на різницеве порівняння.

Мета: Ознайомити учнів із одиницею вимірювання довжини – метр; розвивати та закріплювати вміння встановлювати співвідношення між одиницями довжини; розвивати практичні навички вимірювання довжини, ширини, висоти предметів; удосконалювати вміння розв’язування задач на різницеве порівняння; розвивати логічне мислення; формувати навчально-предметну компетентність;

виховувати інтерес до предмета, активність на уроці, допитливість.

Обладнання: Мультимедійне обладнання, програмне забезпечення Microsoft PowerPoint, Flow!Works, learningapps.org.

Тип уроку: комбінований

Хід уроку**I. Організаційна частина**

Добрий день, діти.

Сядьте рівно, озирніться.

В монітор усім всміхніться.

Якщо добре працювати,

Вийдуть гарні результати.

То ж не гаємо ми час,

Бо знання чекають нас!

- Діти, до якого уроку підготувалися? (відповіді учнів).

- Перевірте, будь ласка, чи все необхідне для роботи на уроці математики є на ваших робочих місцях. (Учитель реагує схвально, враховуючи те, що діти будуть показувати приладдя, підготовлене для роботи на уроці).

Емоційне налаштування учнів.

- Діти, погляньте на екран. Оберіть, будь ласка, той смайлик, який відповідає вашому настрою.

Послухавши ваші відповіді, я зробила висновок, що в усіх настрій веселий. Виразіть його на своїх обличчях. Усміхніться самі до себе, усміхніться до мене, поділіться гарним настроєм з друзями. А мій настрій співпадає з вашим. То ж бажаю всім нам, щоб чудовий настрій супроводжував нас протягом усього уроку!

II. Актуалізація опорних знань**«Рахуємо усно»**

- Для усного рахунку візьміть цеглинки Лего. Ваше завдання: після того як я зачитаю вираз ви, усно обчисливши, підносите до камер своїх пристроїв цеглинка того кольору, яка на вашу думку, відображає записану відповідь на цеглинках у презентації.

Обчисліть. Відповідь покажіть цеглинкою відповідного кольору.

21 45 100 56 97 24

90+7 20+4 50+6

99+1 22-1 40+5

- Чудово! Ви гарно попрацювали з цеглинками Лего. Таким чином, ви переконалися, що вмієте усно додавати і віднімати.
- Діти, продовжіть речення « На минулому уроці ми вивчали...» (*Вартість. Гривня. Копійка*)
- Яка грошова одиниця нашої країни?
- Увага! Подивіться на екран.

Маринка збрала гроші,
щоб купити подарунок
братикові. Полічи,
скільки грошей в Маринки.



(Розбір завдання. Відповіді учнів).

Каліграфічна хвилинка

Відгадайте загадку.

Якщо два бублики – нулі
Покласти поруч на столі,
То скільки буде, відгадай-но?

-Що там гадати,

Два, звичайно!

- Ти, дороженький, помилився.

Не два, а значно більше ... (*вісім*).

- То ж, під час каліграфічної хвилинки ми вдосконаliamo навички написання цифри 8.

Погляньте на екран! (*Пояснення з демонстрацією вчителем написання цифри 8*).

- Якщо сядемо красиво,

То напишемо на диво

Чисто, рівно та охайно.

Один, два, три, чотири, п'ять –

Починаємо писати.

Ручку вправо поверну,

Зошит правильно кладу

І рівенько напишу.

Сядьте рівно. Ніжки торкаються підлоги. Через клітинку напишіть рядок цифри 8.

Гімнастика для очей

Ваші оченята трішки втомилися. Пропоную виконати гімнастику для очей.

1. Підведіть оченята вгору. Порахуйте до 10.
2. Відведіть вліво - порахуйте до 10.
3. Відведіть вправо - порахуйте до 10.
4. Опустіть вниз - порахуйте до 10.
5. Закрийте оченята – порахуйте до 10. Відкрийте оченята. Продовжимо роботу.

III. Оголошення теми та очікуваних результатів.

Сьогодні на уроці ми продовжимо знайомство з величинами. Познайомимось з новою одиницею вимірювання довжини – метр. Під кінець уроку ви повинні запам'ятати як називається одиниця вимірювання довжини, вміти нею користуватися. Встановлювати співвідношення між одиницями довжини. Продовжимо працювати з задачами на різницеве порівняння.

IV. Вивчення нового матеріалу.

Вправа «Очікування»

- Діти, прослухавши тему уроку та завдання скажіть, що ви очікуєте від уроку. *(Відповіді.*
- Увага на екран! Оскільки ми працюємо дистанційно, то я підготувала деякі очікування. Оберіть кому яке до вподоби, зачитайте і вони перемістяться на верх пісочного годинника. Наприкінці уроку ми до них повернемося і перевіримо чи здійснилися.



- Які величини для вимірювання довжини ви вже знаєте. Так, це сантиметр і дециметр. Скажіть, будь ласка, скільки сантиметрів уміщує в собі дециметр? *(Відповіді учнів).*

Пояснення нового матеріалу.

- Діти, увага на монітор. *(Показую смайлик, який вказує на тишу).*

Для кращого засвоєння навчального матеріалу зробіть тишу, вимкніть мікрофони, слухайте уважно, бо тема сьогоднішнього уроку буде вам потрібна впродовж усього вашого життя.

Ви навчилися вимірювати довжини невеликих предметів, таких як блокнот, олівець чи навіть зошит за допомогою звичайної лінійки. Ви знаєте, що вони зроблені з різних матеріалів.

Але що робити, якщо потрібно виміряти предмет, який набагато довший від довжини самої лінійки і використання сантиметрів і дециметрів недоцільно, бо лінійка дуже коротка, а предмет, який потрібно виміряти, набагато довший від неї?

То ж для того, щоб виміряти предмети довші, вищі, ширші від довжини лінійки, люди домовилися використовувати іншу міру довжини – метр. Метр вміщує в собі 100 сантиметрів або 10 дециметрів.

Слово «метр» записуємо скорочено рядковою літерою «м» і крапку після неї не ставимо. Саме такою міркою буде набагато легше виміряти довжину лавочки, стола чи висоту паркана.

Для вимірювання довгих предметів можна використовувати різні інструменти. Це може бути лінійка довжиною 1м. Як будемо навчатися в класі я обов'язково вам її покажу і виміряємо разом довжину та ширину ваших парт, висоту стільців.

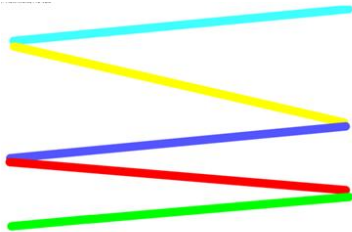
Це – рулетка довжина якої може коливатися від 1 до 10 м. Зроблена вона із тоненького металу і компактно складається в пластикову коробочку.

Для шиття швачки використовують сантиметрову стрічку. Вона м'яка й гнучка.

- Так, діти, ви всі її бачили у своїх мам та бабусь. Так само, як і рулетку у тат та дідусів. Довжину людського тіла вимірюють за допомогою спеціальних приладів – це ростомір. Він є у нашому класі. (Пояснення вчителя супроводжується показом презентації).

Вправа «Мікрофон».

- То ж, як називається міра довжини, за допомогою якої вимірюють довші предмети?



- Скільки сантиметрів уміщує в собі 1 м?
- Скільки дециметрів уміщує в собі 1 м?
- Як скорочено позначається слово метр?

Руханка.

Я бачу, ви трішки втомилися. Пропоную відпочити, повторюючи рухи з руханки на екрані. Під час виконання руханки дбайте про техніку безпеки.

V. Закріплення вивченого матеріалу.



(Завдання «Вимірювання довжини ламаних ліній» виконується

за допомогою програми «Flow!Works»).

- Діти, давайте спробуємо за допомогою лінійки визначити довжину ламаної лінії. (Вчитель вимірює на екрані, діти спостерігають, роблячи висновки).

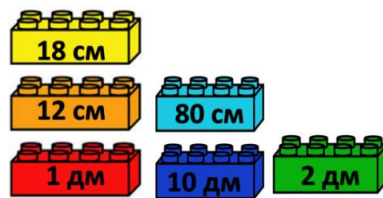
3 рази виміряли. Який можна зробити висновок? (Відповіді дітей). Так, частини нашої ламаної дорівнюють 20 см. Залишається додати $20+20+20=60$ см, $60+20+20=100$, 100 см. Сьогодні ми вивчили, що 100 см – це 1 м. То ж довжина ламаної лінії 1 м.

Робота з цеглинками Лего.

Пропоную за допомогою цеглинок Лего скласти башту, розташовуючи числа величин від меншого до більшого. Знизу повинно бути менше число,

зверху – найбільша величина, яка подана на цеглинках

- То ж найбільша величина башти - це 10 дм, а ми знаємо, що 10 дм – це 1 м.



Робота з підручником (Математика, І клас

Автори: Скворцова С. О., Онопрієнко О. В.)

С.140, №3 – назвіть об'єкти, довжину яких зручно вимірювати міркою 1 метр. Так, це довжина і висота паркану, висота будинку, довжина доріжки, довжина майданчика, висота і ширина воріт.

Закрийте підручник.

- Діти, ми з вами неодноразово розв'язували задачі на різницеве порівняння. Пропоную розв'язати задачу, записавши короткий запис. (Задача розміщена на слайді презентації)

(Розбір задачі від запиту до даного і від даного до запиту. Розв'язок задачі діти здійснюють самостійно).

- Діти, хто правильно розв'язав задачу, намалюйте веселий смайлик зеленим кольоровим олівцем. Під час самооцінювання сподіваюся на вашу академічну доброчесність.

Вправа в програмі learningapps. Установити співвідношення між одиницями довжини.

(Виконати вправу можна, перейшовши за посиланням: <https://learningapps.org/16719769>.
Вправа знайдена в просторах Інтернету.)

VI. Підсумок уроку

- То ж, як називається міра довжини, за допомогою якої вимірюють довгі предмети?
- Скільки сантиметрів уміщує в собі 1 м?
- Скільки дециметрів уміщує в собі 1 м?
- Як скорочено позначається слово метр?

Рефлексія

- Діти, повернемося до очікувань, які проговорювали перед вивченням нової теми, чи здійснилися вони.

(Учні аналізують очікування проговорені перед вивченням теми. Доходять до висновку, що очікування від вивчення нової теми здійснилися).

- Діти, що ж робити, коли поруч немає метра? Ви можете взяти кольорові нитки для в'язання, виміряти 10 відрізків по 11 сантиметрів. Зв'язати їх за кінчики. На зав'язування у вас піде 1 см. І ви отримаєте свій власноруч виготовлений метр.

Додаток Б7

КОНСПЕКТ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ «СТВОРЮЄМО КНИГУ»

Клас: 1 клас

Матеріали:

- ✦ Альбомні аркуші, фломастери, олівці, кольоровий папір, клей, ножиці.
- ♪ Весняна музика для фону.

Тема: Створення книги «Весна»

Мета:

- Формувати уявлення дітей про весну, її ознаки та зміни в природі.
- Розвивати мовлення, творче мислення, фантазію та вміння працювати в команді.
- Виховувати любов до природи, праці, взаємоповагу та співпрацю.

Хід заходу

1. Організаційний момент (5 хв)

- Привітання дітей у колі:
«Доброго дня, любі першокласники! Сьогодні на нас чекає цікава подорож у світ весни. Ми не лише поговоримо про цю чарівну пору, а й створимо власну книгу про весну!»
- Чарівне передбачення: *«Давайте уявимо, що ми автори книги. Що б ви хотіли розповісти про весну?»*

2. Обговорення теми дня (10 хв)

- Бесіда:
 1. Що змінюється навесні у природі?
 2. Які перші квіти з'являються?
 3. Як прокидаються тварини після зими?
 4. Які весняні свята ми святкуємо?
- Гра «Весняний ланцюжок»:
 - Діти стають у коло й по черзі називають весняні явища (сонце яскравіше світить, з'являються перші квіти тощо).

3. Створення книги «Весна» (20 хв)

Розподіл сторінок книги:

1. **Обкладинка:** спільна робота — діти малюють та прикрашають титульну сторінку.
2. **Сторінка 1 – «Весна в природі»** (малюнки дерев, квітів, неба, тварин).
3. **Сторінка 2 – «Весняні квіти»** (аплікація з кольорового паперу або малюнки).
4. **Сторінка 3 – «Весняні звуки»** (пісеньки пташок, вітер, капіж — діти малюють і підписують).
5. **Сторінка 4 – «Весняні свята»** (Великдень, День матері, Масляна – малюнки та короткі описи).

✓ Формат роботи:

- Діти працюють у групах (по 3-4 учні), кожна група оформлює свою сторінку книги.
- Використання різних технік (малюнки, аплікація, колажі).

4. Презентація книги (10 хв)

- Кожна група презентує свою сторінку:
 - Що намальовано?
 - Чому це важливо для весни?
- Вчитель разом із дітьми перегортає сторінки книги та підсумовує, що всі разом створили справжню книжку.

5. Рефлексія та підсумок (5 хв)

- Гра «Весняний мікрофон» – діти завершують речення:
 - «Мені найбільше сподобалося...»
 - «Я дізнався, що...»
 - «Весна – це...»
- Підсумок учителя:
«Ми створили чудову книгу! Весна – це час тепла, радості та життя. Дякую вам за активну роботу!»
- Спільне фото з книгою «Весна».

Додаток Б8**КОНСПЕКТ РАНКОВОЇ ЗУСТРІЧІ ДЛЯ 1 КЛАСУ**

Тема: Дружба та доброта

Мета:

- Створити позитивний настрій у дітей на початок навчального дня.
- Розвивати навички спілкування, взаємоповаги та дружби.
- Формувати вміння висловлювати свої думки та емоції.

Хід ранкової зустрічі**1. Вітальне коло (3–5 хв)**

- Діти стають у коло, вчитель вітається:
«Доброго ранку, мої любі! Давайте подаруємо одне одному посмішку!»
- Гра «Комплімент по колу»: кожна дитина каже добре слово сусідові праворуч.

2. Обмін новинами (5 хв)

- Питання до дітей:
 - Як ви сьогодні почуваетесь?
 - Що цікавого сталося з вами вчора?
- Вчитель звертає увагу на емоції дітей, підтримує кожного.

3. Обговорення теми дня (7 хв)

- Бесіда: *Що таке дружба? Як можна бути добрим другом?*
 - Міні-гра «Чарівна скринька»:
 - Вчитель дістає з коробочки папірці з написаними ситуаціями (наприклад, «Друг загубив олівець», «Хтось упав на перерві»).
 - Діти пропонують, як можна допомогти в таких ситуаціях.
-

4. Руханка (3 хв)

- Виконання вправи «Дружні долоньки»:
 - Діти торкаються долонями одне одного й повторюють рухи вчителя (плескання, помаху, обертання рук).
-

5. Завершення зустрічі (2 хв)

- Вчитель підсумовує:
«Сьогодні ми говорили про дружбу. Давайте пам'ятати, що маленькі добрі вчинки роблять світ кращим!»
 - Діти по черзі говорять, що вони зроблять доброго сьогодні.
-

✓ **Матеріали:** картки з ситуаціями, «чарівна скринька».

♪ **Додатково:** можна завершити зустріч веселою пісенькою про дружбу.

Додаток В

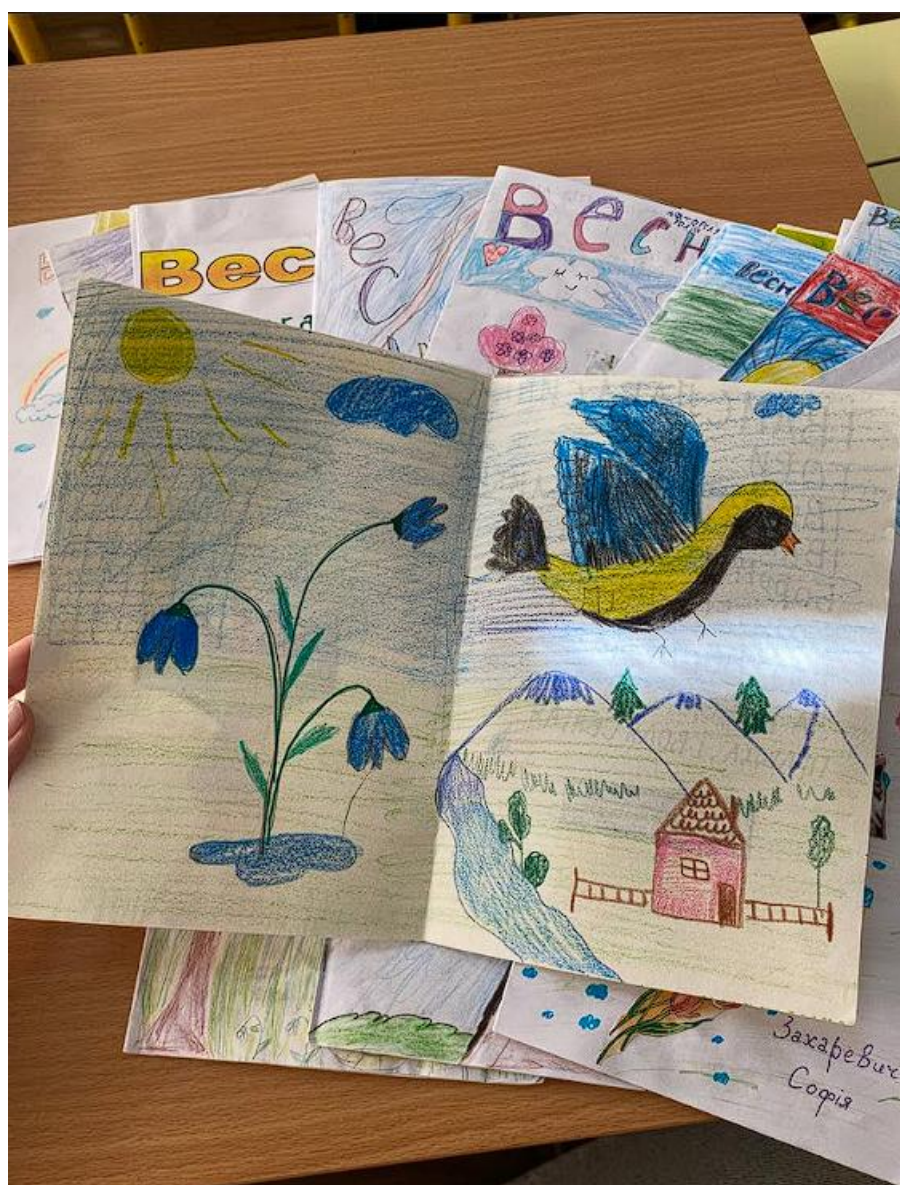
РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ















Додаток Г

Анкета для батьків

«Підтримка мовленнєвого розвитку дитини в домашньому середовищі» (анонімна, заповнюється добровільно)

1. Загальні відомості

Вік дитини: ____

Стать дитини:

☐ Хлопчик ☐ Дівчинка

Чи є у вашій родині досвід внутрішнього переміщення або впливу воєнних подій?

☐ Так ☐ Ні

Чи має дитина особливі освітні потреби?

☐ Так ☐ Ні

Чи є у вас доступ до інтернету вдома?

☐ Постійний ☐ Обмежений ☐ Відсутній

2. Ваше ставлення до мовленнєвого розвитку дитини

Як ви оцінюєте рівень мовленнєвої активності вашої дитини?

☐ Високий ☐ Середній ☐ Низький

Чи помічаєте ви труднощі у мовленні дитини (вимова, побудова речень, словниковий запас)?

☐ Часто

☐ Іноді

☐ Ніколи

Які форми мовної взаємодії ви практикуєте вдома?

☐ Читання книжок разом

☐ Бесіди на щоденні теми

☐ Перегляд і обговорення відео/мультфільмів

☐ Творчі завдання (малювання, складання історій)

☐ Інше: _____

3. Готовність до співпраці зі школою

Чи готові ви виконувати короткі мовні завдання вдома разом із дитиною?

☐ Так, регулярно

☐ Так, за можливості

☐ Ні

Який формат завдань для вас є найбільш зручним?

☐ Письмові інструкції

☐ Відео-пояснення

☐ Усні рекомендації

☐ Інше: _____

Чи зручно вам отримувати завдання щотижня?

☐ Так

☐ Ні

Чи бажаєте брати участь у творчих проєктах класу (спільні заходи, оформлення матеріалів)?

☐ Так

☐ Ні

☐ За можливості

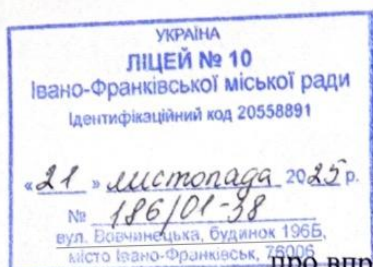
4. Зворотний зв'язок

Що, на вашу думку, найбільше допомагає дитині розвивати мовлення вдома?

Які труднощі ви відчуваєте у підтримці мовленнєвого розвитку дитини?

Ваші побажання щодо співпраці з вчителем:

Додаток Д



ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження здобувачки
Новіцької Яни-Роксолани Богданівни
 на тему: «**Формування мовленнєвої компетентності молодших
 школярів у процесі навчальної діяльності**»
 спеціальності «Початкова освіта»
 Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

Новіцька Яна-Роксолана Богданівна за наставництва наукового керівника доктора педагогічних наук, професора кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Білавич Галини Василівни здійснювала педагогічне дослідження, присвячене проблемам формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

Авторка за чітким планом науково-практичного дослідження вивчила особливості розвитку мовленнєвих навичок учнів початкової школи, визначила ефективні методи та прийоми формування мовленнєвої компетентності, а також розробила рекомендації щодо удосконалення навчального процесу.

Запропоновані рекомендації доцільно застосовувати в освітній діяльності Ліцею №10 Івано-Франківської міської ради з метою підвищення якості навчання, розвитку комунікативних умінь учнів та формування стійкої мотивації до навчання, зокрема через розроблену модель співпраці школи з батьками, яка передбачає щотижневі мовні завдання для домашнього виконання, інструктивні листи та відео-пояснення, індивідуальні консультації, творчі проекти за участю родин, а також створення куточка для батьків у класі.

Директор



Руслан КУРИНДАШ