

Бібліотека
студента,
вчителя,
методиста

За науковою редакцією
дійсного члена АПН України
М.С. Вашуленка

ВИЩА ШКОЛА

Методика
навчання
**УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ**
в початковій
школі

Навчальний посібник

 ВИДАВНИЦТВО
Diterpa

Методика
навчання
**УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ**
в початковій
школі

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

За науковою редакцією
дійсного члена АПН України
М. С. Вашуленка

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України*

ББК 74.268.1УКР.я73
В23

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист № 1.4/18-Г-43 від 10 січня 2009 р.)*

Окремі розділи написали:

- 1 – Н. І. Лазаренко, І. І. Козак; 2 – М. С. Вашуленко;
3 – О. І. Мельничайко; 4 – Н. А. Васильківська, О. І. Мельничайко;
5 – О. І. Мельничайко; 6 – Н. О. Воскресенська, Т. Ф. Потоцька,
К. Я. Климова; 7 – М. С. Вашуленко, В. О. Собко;
8 – Н. О. Воскресенська, Т. Ф. Потоцька; 9 – О. Н. Хорошковська;
10 – Т. Ф. Потоцька; 11 – К. І. Пономарьова.

Рецензенти:

- Н. В. Ігнатенко*, кандидат пед. наук, професор
(ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»);
Г. В. Підлужна, кандидат пед. наук, доцент (Житомирський державний
університет імені Івана Франка);
Л. О. Соловець, кандидат пед. наук, заслужений учитель України
(Університетський коледж Київського міського
педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка)

Методика навчання української мови в початковій школі :
В23 навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних
закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К. : Літера ЛТД, 2011. —
364 с.

ISBN 978-966-178-015-5

У навчальному посібнику висвітлено всі розділи, передбачені програмою з методики викладання української мови в початкових класах для педагогічних навчальних закладів II–IV рівнів акредитації. Матеріали посібника зорієнтовані на Державний стандарт початкової загальної освіти з освітньої галузі «Мова і література» та нову програму з української мови для чотирирічної початкової школи.

ББК 74.268.1УКР.я73

ISBN 978-966-178-015-5

© М. С. Вашуленко, наук. редакція, 2011
© «Літера ЛТД», 2011

ПЕРЕДМОВА

Необхідність модернізації шкільної мовної освіти, і початкової в тому числі, пояснюється тим, що останнім часом відбувся помітний розрив між її змістом, рівнем мовленнєвого розвитку молодших школярів і методичною підготовкою вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах II—IV рівнів акредитації.

Новий погляд на вдосконалення мовно-мовленнєвої і методичної підготовки вчителя, з одного боку, і мовленнєвого розвитку молодших школярів — з другого, потребує їх узгодження з урахуванням єдності освітньої парадигми особистісно орієнтованої системи освіти. Якісна підготовка майбутнього вчителя в контексті його мовної і мовленнєво-методичної підготовки виходить на рівень базової професійної компетентності, оскільки вона безпосередньо корелює з мовленнєвими вміннями застосовувати інтерактивні методи навчання. Школа чекає на вчителя, який не стоїть над дитиною, а спілкується і діє спільно з нею. Він уміє організувати діалог, дискусію, групову роботу, володіє різними засобами підтримання уваги і працездатності учнів, їхньої мотивації до навчальної праці, яка потребує активної мовленнєвої діяльності.

З орієнтацією на нову мету шкільної мовної освіти — формування й удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності — постала необхідність змінити структуру і, відповідно, зміст цього шкільного предмета. У методичній системі сучасної початкової мовної освіти поєднано традиційний системно-описовий підхід з комунікативно-діяльнісним, що передбачає орієнтацію на всі чотири види мовленнєвої діяльності школярів: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо. Відповідно до цього постала потреба створити новий курс методики початкового навчання української мови в системі підготовки вчителя в педагогічних навчальних закладах, який повною мірою має бути зорієнтований на реалізацію поєднання зазначених підходів у процесі професійної підготовки і педагогічної діяльності вчителів початкових класів. У створенні цього видання взяли участь відомі науковці та викладачі педагогічних навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка сучасних учителів початкових класів.

Розділ 1 МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

Методика викладання мови — це педагогічна наука, адже предметом її дослідження є процес оволодіння українською мовою в умовах навчання дітей у початковій школі.

Методика викладання української мови в початкових класах визначає теоретичні аспекти навчання мови учнів 1—4 класів і рекомендує ефективні методи і прийоми вдосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів, формування в них засобами мови і літератури наукового уявлення про мову як знакову систему.

Джерела збагачення методики:

- 1) практичний досвід, узагальнення передового педагогічного досвіду;
- 2) розвиток мовознавства та літературознавства як основних базових наук;
- 3) розвиток суміжних наук — психології, дидактики;
- 4) новітні дослідження в галузі теорії навчання мови;
- 5) методичний експеримент;
- 6) створення нових програм, підручників, нових практичних систем навчання, конструювання нових типів уроків тощо.

Дві взаємопов'язані частини, **теоретична** і **практична**, є складовими методики викладання мови:

Теоретична	Практична
<p>1. Наукові основи методики викладання мови.</p> <p>2. Історія виникнення та розвиток методів навчання мови.</p> <p>3. Структура і форми організації навчального процесу.</p> <p>4. Наукові вимоги до підручників та посібників з мови.</p> <p>Мета: дослідити процес оволодіння знаннями і вміннями, його закономірності; визначити принципи навчання; обґрунтувати методи; створити наукові основи конструювання уроків, їх циклів</p>	<p>1. Методи та прийоми навчання мови.</p> <p>2. «Механізм» упровадження конкретних методів та прийомів у процес вивчення мови.</p> <p>Мета: озброїти вчителя та учнів системою методів та прийомів, спрямованою на оволодіння мовою</p>

Загальна мета курсу методики викладання української мови в початкових класах полягає в ознайомленні майбутнього вчителя з теорією цієї науки, з найефек-

тивнішими формами організації навчального процесу, найдоцільнішими методами і прийомами навчання молодших школярів на сучасному етапі розвитку школи.

Своєрідність методики початкового навчання полягає в тому, що її предметом є шкільний курс української мови, який має суто практичний характер.

Перед майбутніми вчителями стоять такі завдання:

- 1) усвідомити вимоги шкільної програми;
- 2) зрозуміти структуру шкільних підручників;
- 3) засвоїти теоретичні основи методики;
- 4) навчитися визначати конкретні методи, прийоми і навчальний матеріал з кожного розділу шкільного курсу мови;
- 5) ознайомитися з практикою роботи вчителів початкових класів, звернувши увагу на позитивний досвід учителів країни, області, міста.

Для досягнення державних стандартів підготовки вчителя до роботи з молодшими школярами важливе значення мають усебічні знання про фізіологічні та психологічні особливості дітей цього віку, розуміння мотивацій до навчальної діяльності, індивідуальний підхід до кожного учня.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя є завданням як методики української мови, так і інших методик.

За визначенням С. У. Гончаренка, компетентність — це педагогічна категорія, а вчитель, який нею володіє, — це спеціаліст, який має ґрунтовні знання з певного предмета шкільного курсу навчання. Компетентність є складовою педагогічної майстерності і відіграє важливу роль у підготовці майбутнього вчителя до практичної діяльності. Г. К. Селевко наголошує, що особлива роль у формуванні компетентності вчителя належить сучасним інформаційним технологіям.

У формуванні теоретичних основ методика мови спирається на психолого-педагогічні науки, які є важливими не лише для уточнення змісту і методів навчання мови, а ще глибокий аналіз причин труднощів, які супроводжують навчання дітей, індивідуальний підхід до учнів, знання загальних закономірностей розвитку мозку дитини забезпечать застосування адекватних (відповідних) прийомів навчання, сприятимуть засвоєнню програмового матеріалу.

Останнім часом методика мови взяла на озброєння провідні положення молоді науки психолінгвістики, яка трактує мову як діяльність.

Як педагогічна наука методика мови керується настановами педагогіки, зокрема дидактики — розділу педагогіки, який визначає загальну теорію освіти і навчання та теорії виховання у процесі навчання мови і читання.

В основу методики мови покладено дидактичні принципи, які є підґрунтям навчального процесу.

Методика мови тісно пов'язана з мовознавством. Дані мовознавчих наук становлять лінгвістичну основу викладання рідної мови.

Методика мови будує свою теорію, функціонує і розвивається також у зв'язку з іншими науками (рис. 1).

Принципи навчання української мови

Спираючись на теоретичні основи педагогіки і психології, методика навчання рідної мови використовує загальнодидактичні принципи:

1. *Науковості* (тлумачення мовних фактів).
2. *Доступності* (відповідність змісту, форм, способів викладу віковим особливостям дітей).

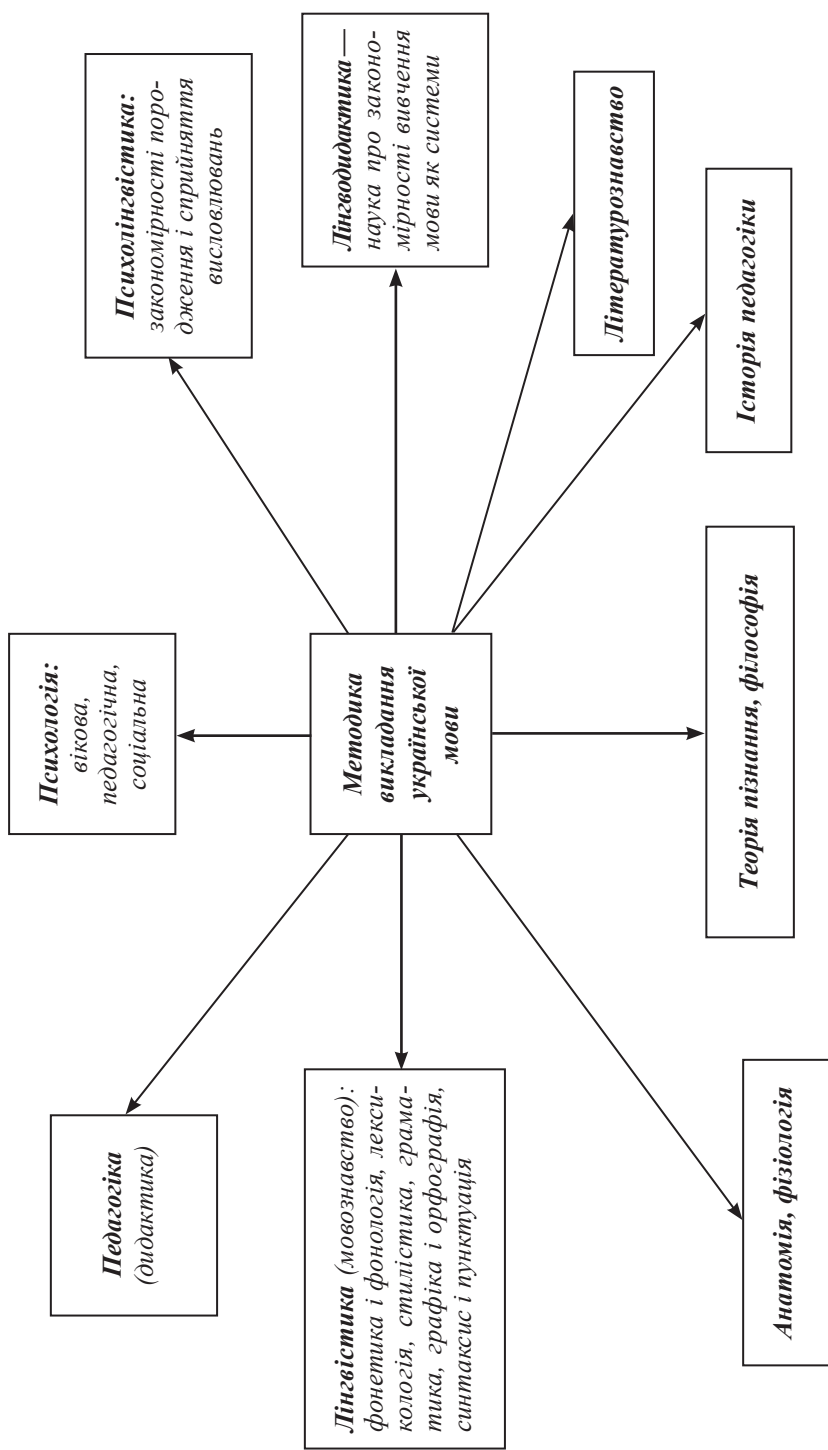


Рис. 1. Зв'язки методики викладання рідної мови з іншими науками

3. *Наочності* (додаткові дидактичні засоби, зразки правильного мовлення).

4. *Систематичності і послідовності* (таке розташування матеріалу, яке дало б змогу зрозуміти окремі мовні факти і явища в цілісній системі).

5. *Наступності* («заміна у свідомості учня неповної системи знань повнішою як розвиток у часі системи знань і вмій учнів»).

6. *Перспективності* (установлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами, накреслення перспективних ліній формування мовних знань і мовленнєвих умінь).

Водночас методика формулює власні, лінгводидактичні принципи.

1. *Уваги* до матерії мови, до розвитку мовленнєвих органів.

2. *Розуміння* мовних значень — лексичних, граматичних, ролі морфем і синтаксичних одиниць.

Утілення принципу розуміння мовних значень значною мірою ґрунтується на взаємозв'язку мовних рівнів у викладанні мови.

3. *Оцінка* виразності мовлення передбачає навчання учнів відчувати в мові експресивні засоби — пестливості, доброзичливості; формування умінь сприймати поетичні твори.

4. *Розвитку* чуття мови, спрямованого на формування в учнів:

— усвідомлення правильності свого і чужого мовлення;

— розуміння ролі слова, словосполучення в оформленні і передачі думки;

— умінь виділяти логічний наголос, уповільнювати чи пришвидшувати читання;

— умінь усно й письмово висловлювати свої думки;

— володіння культурою усного і писемного мовлення.

5. *Координації* усного і писемного мовлення, за яким освоєння усного мовлення передує писемному.

6. *Пришвидшення* темпу навчання. Засвоєння інших шкільних предметів перебуває в залежності від засвоєння мовних знань.

Ці принципи враховуються при доборі часткових методів і прийомів викладання української мови.

Методи навчання

У методиці використовуються методи як дидактичних класифікацій (словесні, наочні, практичні), так і суто методичних. Наприклад, у навчанні грамоти — звуковий аналітико-синтетичний метод, на уроках читання — метод читання, перечитування і бесіди за змістом тексту. Методи навчання — це дидактична категорія. Методика української мови використовує їх з урахуванням особливостей цієї навчальної дисципліни, а також розробляє та апробує свої власні методи, обумовлені специфікою дисципліни.

Методи навчання передбачають:

— визначення мети навчання як передумови взаємодії вчителя та учня;

— визначення способу подання навчального матеріалу;

— визначення способу взаємодії вчителя та учнів;

— визначення характеру оцінювання засвоєння.

Метод навчання — спосіб упорядкованої взаємної діяльності вчителя й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань.

Методи навчання становлять систему способів діяльності суб'єктів навчального процесу, сукупність прийомів, спрямованих на досягнення певної мети

засвоєння мовного матеріалу. Класифікація методів навчання мови можлива за такими ознаками:

- за характером керівництва розумовою діяльністю учнів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково пошуковий, дослідницький;
- за джерелом знань: наочні, словесні, практичні;
- за напрямом діяльності: практичні, практико-теоретичні, теоретичні.

Першу групу становлять методи, спрямовані на поступове зростання пізнавальної активності і самостійності учнів. Дидактики М. Скаткін і І. Лернер розробили таку типологію методів навчання:

Догматичні: матеріал заучується, запам'ятовується.

Репродуктивні: матеріал завчається і відтворюється в повному обсязі без унесення змін.

Пояснювально-ілюстративні: матеріал пояснюється та ілюструється прикладами.

Продуктивні: матеріал після засвоєння має бути застосований у практичних діях.

Евристичні (частково пошукові): окремі елементи нових знань учень знаходить після цілеспрямованих спостережень завдяки розв'язанню пізнавальних завдань, проведенню експерименту.

Проблемні: уміння усвідомити проблему, знайти шляхи її вирішення.

Методи дослідження: пошук раціональних шляхів розв'язання поставлених завдань та вирішення проблем.

Вагоме місце в засвоєнні мовного матеріалу належить другій групі методів. Використання наочних методів відповідає дидактичному принципу наочності, ураховує наочно-дійовий та наочно-образний характер мислення молодших школярів (спостереження, розглядання предметів і малюнків, перегляд діафільмів, ігри з наочністю тощо).

Значення групи словесних методів полягає в тому, що вони дають можливість формувати мовленнєві вміння і навички.

Розповідь сприяє формуванню яскравих і точних уявлень про події чи явища завдяки інтонаційній та художній виразності мовлення вчителя, застосуванню активізаційних прийомів унаочнення змісту висловлювання.

Бесіда сприяє активізації пізнавальної діяльності, є засобом розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення. За Є. Фльориною, бесіди, залежно від дидактичної мети, поділяють на вступні, супроводжувальні та підсумкові. Вступні спрямовані на актуалізацію набутих знань, ознайомлення молодших школярів з новими явищами тощо. Супроводжувальні використовують під час спостережень, розглядання предметів, ілюстрацій, аналізу художніх творів. Підсумкові проводяться з метою систематизації знань, їх поглиблення та усвідомлення.

Метою *практичних методів* є формування в молодших школярів уміння використовувати набуті мовні знання, удосконалювати вміння і навички під час виконання відповідних вправ. Вправи — це багаторазове повторення розумових і практичних дій. За своїм характером вони можуть бути імітаційні, за зразком, конструктивні, творчі.

До третьої групи належать методи, які відповідають етапам навчального процесу:

- методи, що застосовуються на етапі мотивації та стимулювання;

- методи, які сприяють засвоєнню нового матеріалу;
- методи для закріплення вивченого;
- методи контролю та оцінювання.

Окремий аспект на сучасному етапі розвитку методики становлять *інтерактивні методи* навчання. Теорія методів навчання впорядковує діяльність учителя та учня, створює основу для створення технології навчання.

Головна стратегічна лінія розвитку освітньої системи нині полягає в її адаптації до змінних соціально-економічних умов суспільства. Це націлює педагогів зміщувати акцент у методах навчання на пошук, «продукування» нових індивідуальних способів навчальної діяльності. Інтерактивні методи навчання спрацьовують через осмислення кожним учнем своєї діяльності, що звернена до здатності дитини перебудовувати свої дії, досвід, мотиви і потреби. Інтерактивне навчання допомагає сформувати в особистості вміння, навички самостійно вивчати певні явища, процеси, користуючись при цьому інформацією.

Технології інтерактивного навчання описано в методичному посібнику О. Пометун і Л. Пироженко «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання». (К.: А.С.К., 2004).

Розглянемо найпродуктивніші інтерактивні технології:

1. *Метод проєктів* — система навчання, за якою учні набувають знання, уміння і навички у процесі планування й виконання практичних завдань — проєктів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за методом проєктів на чільне місце ставиться самодіяльність учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість.

Проєкти мають індивідуальний, груповий чи колективний характер.

2. *Метод ПРЕС* навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

3. *Мозковий штурм* («мозкова атака») — вільне накопичення значної кількості ідей з певної теми спочатку без критичного осмислення.

4. *Метод гронування* (асоціативний куш) — стратегія навчання, яка спонукає учнів думати вільно та відкрито з певної теми. Вона націлена передусім на стимулювання мислення школярів про зв'язки між окремими поняттями. Гронування може бути використане як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Цей метод також можна застосовувати для підбиття підсумків вивченої теми чи розділу з української мови.

5. *Мікрофон* надає можливість кожному учневі сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку.

6. *Акваріум* є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в такій групі, для вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають відповідні навички групової роботи.

Кожен метод має свою структуру і передбачає використання різних прийомів.

На уроках української мови використовуються такі *методичні прийоми*:

- аналіз (поділ слів на звуки, морфеми тощо);
- синтез (утворення складів з окремих звуків, речень зі слів тощо);
- порівняння (різна вимова голосних і приголосних);
- мовний розбір: частковий і повний (фонетичний, морфологічний та ін.);
- списування (як орфографічна вправа) тощо.

У початкових класах широко застосовуються ігрові прийоми, які відповідають принципу «граючись — навчаємо».

Методи наукового дослідження:

1) *Спостереження за навчальним процесом* з метою виявлення:

- можливостей засвоєння певного програмового матеріалу;
- доцільності застосування методів та прийомів під час засвоєння мовних явищ;
- необхідності використання наочних посібників та дидактичного матеріалу;
- можливостей інтегрованого підходу до засвоєння певного навчального матеріалу та ін.

2) *Анкетування*

учителів

- визначення ставлення педагогів до застосування в навчальному процесі певних методів та прийомів роботи, наочних посібників, дидактичного матеріалу тощо;
- виявлення рівня обізнаності педагогів у сучасних тенденціях методики;
- з'ясування доцільності нових програм та підручників тощо.

учнів

- виявлення читацьких інтересів учнів;
- визначення бажання учнів виконувати певні навчальні дії;
- виявлення рівня зацікавленості школярів у вивченні певного навчального матеріалу тощо.

3) *Вивчення позитивного досвіду вчителів-практиків* складається з таких етапів:

- а) спостереження за роботою вчителя;
- б) узагальнення набутих спостережень;
- в) запровадження досвіду у практику роботи вчителів школи (міста, області).

4) *Експеримент*

Мета:

- а) пошук нових методів та прийомів навчання;
- б) перевірка доцільності нового навчального матеріалу, його відповідності віковим особливостям учнів;
- в) апробація певної системи вправ;
- г) визначення доцільності додаткових навчальних засобів (наочність, дидактичний матеріал тощо).

Дидактичні засоби навчання

До дидактичних засобів навчання української мови в початковій школі належать слово вчителя, навчально-методичний комплекс та різноманітні технічні засоби.

Слово вчителя. Навчальний процес — це завжди спільна діяльність учителя й учнів. Одним із найістотніших засобів впливу на свідомість, почуття, волю молодших школярів є слово вчителя. За допомогою слова вчитель організовує засвоєння мовних знань учнями, формує комунікативні вміння і навички.

Зважаючи на психологічні особливості молодших школярів, їхню потребу в наслідуванні поведінки вчителя, особливої значущості набуває слово педагога як потужний метод і засіб навчання.

Виконуючи інформаційну, виховну, розвивальну функції, слово вчителя вживається у визначеному темпі мовлення, силі голосу, ритмомелодії мовленого. Мовлення вчителя має бути розміреним і виразним, із підвищенням сили голосу під час уведення нових понять і правил, відповідати орфоепічним нормам. Зв'язний виклад учителя забезпечує засвоєння матеріалу учнями на рівні сприйняття. Основна його функція — інформаційна, що передбачає передачу молодшим школярам навчальної інформації, організацію її осмислення і запам'ятовування.

Водночас зв'язний виклад мовленого матеріалу впливає на пізнавальну діяльність учнів, активізує мовлення і мислення молодших школярів. Основними прийомами активізації пізнавальної діяльності учнів під час зв'язного викладу матеріалу можуть бути:

- практичні вправи за завданням учителя;
- формулювання самостійних висновків;
- доповнення розповіді вчителя;
- систематизація викладених фактів;
- використання відповідної наочності, ТЗН.

Характер організації матеріалу у процесі зв'язного викладу вчителя може бути описово-розповідним і проблемним. Проблемний виклад навчального матеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, свідомому опануванню знань.

Навчально-методичний комплект. До навчально-методичного комплекту входять ті засоби навчання, які спеціально створені або пристосовані для розв'язання навчальних завдань предмета. Це підручники, навчальні посібники та дидактичні матеріали для учнів: таблиці, картини, роздавальний та демонстраційний матеріал, методичні посібники для вчителя.

Шкільний підручник рідної мови — це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з предмета «українська мова» відповідно до Державного стандарту та вимог навчальної програми з урахуванням вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку і будується на засадах предметної концепції навчання (Я. П. Кодлюк). Хоча сучасні процеси демократизації в освіті сприяють появі нових, альтернативних видів навчальної літератури, однак підручник залишається основним засобом навчання молодших школярів.

Підручник — явище поліфункціональне. Він має забезпечувати реалізацію інформаційних, розвивальних, виховних, мотиваційних завдань. *Інформаційна функція* підручника «Рідна мова» реалізується шляхом представлення навчального матеріалу у формі лінгвістичних знань, які дібрані та згруповані за дидактичними принципами науковості і доступності. З урахуванням вікових особливостей молодших школярів мовознавчі поняття формуються на основі аналізу конкретного емпіричного матеріалу, цікавих мовних фактів. Однак нагромадження такого матеріалу в підручниках — не самоціль. Важливо забезпечити його опрацювання, аналіз, систематизацію, формулювання висновків у вигляді мовних і мовленнєвих правил, порад, приписів тощо.

Інформаційна функція сучасного підручника «Рідна мова» передбачає подання у книзі не лише предметного змісту освіти (знань), а й видів діяльності, спрямованих на його засвоєння. Особистісно орієнтоване навчання сприяє формуванню не тільки предметних умінь і навичок (здійснювати синтаксичний розбір речення, звуковий аналіз слова тощо), а й загальнонавчальних умінь (порівнювати, класифікувати, виділяти головне, узагальнювати, робити посильні висновки тощо).

Важливо, щоб сучасний підручник освітньої галузі «Мова і література» спрямовував молодших школярів не лише до репродуктивних, а й творчих видів на-

вчальної діяльності. Підвищують інформаційну культуру підручника завдання на формування досвіду творчої діяльності:

- формулювання припущень щодо розвитку сюжету художнього твору (читання з прогнозуванням);
- вправи на розвиток зорової та слухової пам'яті;
- завдання, спрямовані на пошук додаткових відомостей з різних джерел;
- завдання на розвиток поетичної творчості тощо.

Формуючи загальнонавчальні вміння і навички, досвід творчої діяльності, підручник водночас розв'язує важливі розвивальні та виховні завдання. Реалізація *розвивальної функції* в підручниках «Рідна мова» передбачає:

- забезпечення формування способів розумової діяльності;
- проектування в текстах розгорнутого процесу самоучіння;
- розвиток мовлення і мислення молодших школярів;
- формування вмінь аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, а також планувати, здійснювати самоконтроль.

Виховна функція підручника реалізується у змісті навчального матеріалу та його вдалому поліграфічному оформленні. Формуючи досвід емоційно-ціннісного ставлення до людей, навколишнього світу та діяльності, текстовий матеріал сучасних навчальних видань сприяє організації всього навчально-виховного процесу. Зважаючи на антропологічну спрямованість змісту шкільної освіти, автори сучасних підручників освітньої галузі «Мова і література» зосереджують свою увагу на формуванні загальнолюдських та національних цінностей школярів: добра, гуманізму, толерантності, любові до рідного краю, своєї держави, відповідальності за її майбутнє.

Включення ціннісно орієнтованого матеріалу в зміст підручників «Рідна мова» та «Читанка» передбачає ряд етапів у процесі засвоєння цих цінностей учнями молодшого шкільного віку:

1. Надання інформації про ціннісний об'єкт у вигляді текстів розповідного, описового чи міркувального характеру.
2. Оцінювання об'єкта, у процесі якого він співвідноситься з потребами й інтересами особистості.
3. Вплив на емоційну сферу, тобто переживання цінності («Що тебе здивувало в цьому творі?», «Про що дізнався вперше?», «Коли хвилювався найбільше?»).
4. Усвідомлення цінності та формування ситуації вибору («Як би ти відповів (учинив)?» тощо).

З виховною функцією підручника тісно пов'язана *мотиваційна*, що передбачає поряд із вихованням системи цінностей учня формування афективної сфери школярів (їхніх емоцій, почуттів, мотивів, пізнавального інтересу). Відомо, що зміст навчальних текстів підручників для учнів початкових класів має бути цікавим, викликаті позитивні емоції, задовольняти їхню допитливість. Пізнавальний інтерес у вивченні мовних фактів стимулюють додаткові матеріали рубрик «Чи знаєш ти, що...», «Висловлювання видатних людей» тощо. З метою забезпечення в навчальному процесі єдності емоційного і раціонального вчені пропонують вводити до змісту підручників елементи гумору, дотепних діалогів, персоніфіковані формулювання запитань.

Практика свідчить, що учнів захоплює зміст підручника — цікаві, доступні, насичені живими образами тексти; яскрава, емоційно виразна мова підручника;

глибока і послідовна логіка викладу; емоціогенний чинник дизайну навчальної книги. Отже, підручники «Рідна мова» та «Читанка» — важливий компонент навчально-методичного комплексу в реалізації завдань освітньої галузі «Мова і літератури».

Зосередимо увагу на такому важливому аспекті роботи з підручником, як формування вмінь учнів самостійно працювати з навчальною книгою. Безумовно, відбувається це поетапно. Спочатку вчитель допомагає школярам виділити в тексті основне, віднайти відповідь на поставлене запитання (актуалізація знань за підручником). Поступово навчальна книга застосовується як джерело аргументації, нової інформації чи як засіб розв'язання проблемної ситуації.

О. Я. Савченко виокремлює основні групи вмінь молодших школярів у роботі з «Читанкою»:

1. Користуватися змістом підручника, тобто знати, що потрібний твір (вірш, оповідання) можна знайти, не гортаючи всі сторінки. Достатньо знайти назву твору у змісті, а потім зазначену сторінку в книзі.
2. Користуватися виносками, в яких пояснюються всі незрозумілі слова з прочитаного твору.
3. Розуміти значення термінів і знаходити в текстах творів абзац, діалог, знати римські цифри.
4. Знати й користуватися системою умовних позначень книги.

Методичні посібники різного призначення і змісту (методичні розробки курсів «Українська мова» та «Читання»), посібники для організації позакласної навчальної діяльності: занять із позакласного читання, ведення гуртків мовного циклу тощо) також входять до складу навчально-методичного комплексу. Це та навчальна література, яка необхідна для реалізації навчальних програм освітньої галузі «Мова і література» і яка спрямовує діяльність учителя, працівників освіти на методично виважене, послідовне керівництво навчально-виховною діяльністю учнів.

Існує тісний функціональний зв'язок між підручником і змістом методичних посібників відповідного спрямування. Дидактичний матеріал, представлений у методичних посібниках до ведення уроків «українська мова» та «читання», доповнює своїм змістом сторінки відповідного підручника. Крім того, методичні посібники зазвичай містять виклад основних вимог до вивчення української мови в певному класі, спрямовують діяльність учителя на послідовне здійснення дидактичних, розвивальних та виховних завдань уроку.

Урахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку у сприйманні навчального матеріалу потребує широкого впровадження **додаткових дидактичних засобів**: роздавальних та демонстраційних матеріалів. Зміст і спосіб представлення дидактичних матеріалів можуть доповнювати, урізноманітнювати сторінки підручника, можуть мати внутрішньопредметний характер або виконувати міжпредметну інтеграцію. За способом представлення навчального матеріалу дидактичні матеріали бувають статичними або динамічними.

Демонстраційними матеріалами у процесі навчання грамоти є:

- розрізна азбука для синтезу літер у складі, складів у слова;
- таблиці рукописних та друкованих літер, які застосовують на уроках письма;
- складові таблиці (лінійні, променеподібні тощо);
- предметні ілюстрації з узагальненими графічними звуковими схемами слів;
- сюжетні картини для складання речень та зв'язних висловлювань.

Водночас навчання дітей грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом потребує ширшого залучення учнів до аналітико-синтетичної діяльності. Тому доцільності у справі навчання дітей грамоти набуває роздавальний матеріал:

- розрізна азбука;
- складові таблиці для читання складів і творення слів;
- елементи узагальнених звукових графічних схем;
- картки з предметними та сюжетними малюнками тощо.

Запропонований дидактичний матеріал є статичним у застосуванні. Однак пізнавальний інтерес першокласників посилюється за умови застосування динамічних таблиць. Ефективною є пересувна азбука, яка містить подвійну планку з віконцями (3—5 отворів), між якими рухаються стрічки з вертикально розташованими літерами (рис. 2).

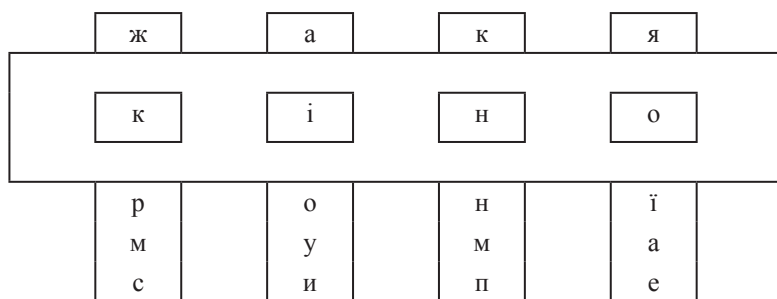


Рис. 2. Пересувна азбука для навчання дітей читати

Порядок читання літер у пересувній азбуці визначається метою синтетичної діяльності і може застосовуватися як демонстраційний, так і роздавальний матеріал. Застосування динамічних таблиць на уроці поживляє працю учнів, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Важливого значення в інтенсифікації вивчення рідної мови методисти та вчителі-практики надають тематичним опорним плакатам, узагальнювальним таблицям, опорним схемам. Такі засоби навчання містять основні мовні відомості та факти, об'єднують у систему розрізнені поняття і явища, подають їх у вигляді сконцентрованому вигляді, активізуючи зорову пам'ять.

Опорні схеми — це висновки, які «народжуються» на очах в учнів під час пояснення і оформлені у вигляді таблиць, карток, креслень, малюнків тощо. Творче застосування тематичних опорних плакатів можливе і в курсі початкового вивчення мови, у процесі опрацювання будь-яких лінгвістичних тем.

Окрему групу дидактичних матеріалів становлять **технічні засоби навчання**. ТЗН — це спеціально розроблені та виготовлені прилади, обладнання й устаткування, призначені для використання в навчально-виховному процесі. Сучасні ТЗН мають відповідати вимогам до змісту освіти і міжнародним стандартам, максимально використовувати можливості новітніх інформаційних технологій навчання. Національною доктриною розвитку освіти передбачено створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. ТЗН прийнято розподіляти на екранні, звукові, екранно-звукові засоби та нові інформаційні технології.

До екранних ТЗН належать навчальні діафільми та діапозитиви, застосування яких можливе з використанням діапроекторів та кодоскопів. Звукові ТЗН — це

навчальні грамзаписи, магнітні записи та радіопередачі. Для демонстрації звукових навчальних посібників на уроках застосовують відповідну технічну апаратуру: магнітофони, програвачі, єдину шкільну радіомережу тощо. До екранно-звукових засобів навчання належать навчальні кінофільми, телепередачі, створені на студіях науково-популярних та документальних фільмів.

Систематичне і цілеспрямоване застосування ТЗН підвищує ефективність процесу засвоєння знань, активізує мовленнєву діяльність молодших школярів. Сприймання одного й того самого навчального матеріалу з різних інформаційних систем має низку психологічних закономірностей. Методист Л. Прессман відзначає особливості «зчитування» школярами навчального матеріалу з відеофрагментів. По-перше, це ефект екрана, рамки, що віддаляє зображення від площини. Психологічний вплив рамки полягає в тому, що вона зупиняє пошукові рухи очей і привертає увагу до зображення на екрані; зупинка руху очей на рамці та стан очікування викликають стійку, тривалу і зосереджену увагу. По-друге, це ефект колективного сприймання. Психологи підтверджують, що колективне сприймання підвищує результативність навчання. По-третє, це динамічність зображення, що задовольняє вроджену потребу людей звертати увагу на об'єкти, які рухаються. По-четверте, це ефект присутності, зумовлений динамічністю зображення. Саме створена ілюзія контакту, коли здається, ніби кіно адресоване конкретному глядачеві, сприяє забезпеченню якісної мовної та літературної освіти.

Підкреслимо винятково важливе значення звукової та екранно-звукової наочності в розв'язанні завдань освітньої галузі «Мова і література». Застосування ТЗН на уроці сприяє увиразненню і конкретизації мовлення молодших школярів, його ускладненню за змістом і структурою, поповненню словникового запасу, розвитку мовного чуття. Сприймаючи зразки інтонаційно багатого мовлення, учні молодшого шкільного віку поповнюють свій словниковий запас, навчаються висловлюватися зв'язно.

Застосування в навчальному процесі з української мови сучасних інформаційних технологій, побудованих на використанні новітніх комп'ютерних засобів, сприяє розвитку інтелектуальних і творчих здібностей школярів, забезпечує індивідуалізацію та інтенсифікацію навчального процесу. Відповідно до інформаційно-навчальної ознаки класифікацію програмно-педагогічних засобів (ППЗ) можна здійснювати в системі педагогічного ланцюжка «теорія — практика — контроль». ППЗ поділяють на такі види:

- інформаційно-пояснювальні, за допомогою яких подається навчальна інформація. Це комп'ютерні фільми, відеофільми тощо;
- діагностичні (контрольні) ППЗ, які допомагають діагностувати стан та якість засвоєння знань;
- навчально-тренувальні, ігрові, моделювальні ППЗ, призначені для повторення, закріплення, усвідомлення знань, формування вмінь, навичок їх застосування у практичній діяльності;
- комбіновані, які містять у своїх змістових і операційно-діяльнісних компонентах усі перелічені вище ознаки. До комбінованих ППЗ зараховують і електронний підручник.

Використання електронного підручника на уроках української мови забезпечує глибше засвоєння навчального матеріалу завдяки використанню відеосюжетів, наочному представленню мовних об'єктів, передбачає оперативний самоконтроль учнів у процесі виконання вправ і тестів. Електронний підручник має також широкі можливості для роботи з додатковою інформацією: словниками, енциклопедіями, забезпечує проведення мовних ігор тощо.

Слід зауважити, що уроки української мови з використанням електронного підручника потребують значної попередньої підготовки як учителя, так і учнів. Для якісного функціонування цього виду ППЗ необхідна належна матеріально-технічна база школи, обґрунтовані методичні рекомендації для роботи з модулями посібника, відповідні навчальні програми. Як свідчить шкільна практика, уведення комп'ютерної програми в хід уроку лише на певних етапах є ефективнішим, ніж робота з комп'ютерним матеріалом протягом усього уроку. Пам'ятаючи про гігієнічні норми, про гранично допустимі навантаження на дитину, комп'ютерний урок у початкових класах не повинен перевищувати 20 хв.

Досвід учителів початкових класів переконує в необхідності запровадження ушільнених форм роботи, коли учні групами почергово працюють з комп'ютером та іншими засобами навчання: підручником, роздавальним матеріалом тощо. Протягом такого уроку учень може отримати дві оцінки: за виконання комп'ютерної навчальної програми та виконання самостійної роботи в зошиті (на картках) тощо.

Однак формувати вміння працювати з такими ТЗН необхідно поступово, забезпечуючи успіх у роботі кожного школяра. Тому уроки української мови в комп'ютерному класі найдоцільніше організовувати за принципом групового навчання «учитель — учні». Роль учителя й учня почергово виконують діти. Спершу «учень» спостерігає за роботою «вчителя», ставить уточнювальні запитання. Пізніше учасники групи виконують програму спільно, обговорюють свої рішення. Утретє програму виконує «учень» самостійно, а «вчитель» спостерігає, дає поради. Колективне виконання програми виправдане лише тоді, коли програма складна в інформативному та навчальному планах.

Значними можливостями щодо активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках мови із застосуванням колективних форм роботи володіють інформативні SMART-дошки (назва походить від англ. — *кмітливий, спритний, меткий*). Робота з цим навчальним устаткуванням дає широкі можливості для організації пізнавальної діяльності школярів, робить уроки динамічними. Необхідний лише дотик, щоб вибрати значок, відкрити веб-сайт або пересунути зображення, учням достатньо торкнутися поверхні дошки — палець працює, як мишка. Такий простий і швидкий доступ до інформації спонукає учнів міркувати і створювати нові ідеї.

Уроки рідної мови з використанням інтерактивних засобів навчання не тільки спонукають до активної роботи, а й допомагають донести матеріал до кожного учня в класі. Ніяке інше устаткування для навчального класу не дає таких можливостей. Великий екран, на який проєктується інформація, видно кожному, і вчитель має змогу заволодіти увагою всього класу. Учні бачать великі кольорові зображення і діаграми, взаємодіють з матеріалом, пересуваючи літери, цифри, слова і картинки. Одним тільки пальцем школяр може працювати з різноманітними фігурами, шукати потрібну інформацію в мережі або робити презентацію. А за допомогою маркера, що знаходиться на спеціальній підставці, він пише на екрані електронним чорнилом. Слід додати, що використання сучасних інформаційних інтерактивних технологій у навчанні відповідає соціальним і психологічним особливостям молодших школярів. Особистісні, психічні новоутворення, емоційно-почуттєва сфера, операції мислення дітей цього віку розвиваються передусім у межах навчальної діяльності та у зв'язку з нею.

Наголосимо на дидактичній цінності застосування комп'ютерних мультимедійних засобів навчання. Це:

- збагачення форм подання інформації;
- урізноманітнення типів навчальних завдань;

- забезпечення миттєвого зворотного зв'язку;
- широкі можливості діалогу в навчальному процесі;
- індивідуалізація процесу засвоєння знань;
- розширення поля самостійності;
- застосування ігрових прийомів;
- активізація навчальної діяльності учнів;
- посилення мотивації навчальної діяльності.

Ефективність використання мультимедійних засобів у навчальному процесі залежить від якості навчальної інформаційної програми, яка повинна відповідати таким умовам:

1. Не містити фактичних помилок, неточностей.
2. Система понять має формуватися на логічній, науковій основі.
3. Програма повинна мати чітке навчальне призначення.
4. Програма має системно і послідовно викладати навчальний матеріал, урахувати логіку розгортання пізнавального процесу, методично оснащувати пошукову діяльність учнів.

Урок як основна форма навчально-виховного процесу з рідної мови

Основною формою організації навчально-виховної роботи в початковій школі є **урок** — організаційний елемент навчального процесу, об'єднаний у смислового, часового та організаційного аспектах. Саме на уроці вирішується, наскільки ґрунтовними будуть знання, наскільки сталими будуть сформовані в учнів на основі знань практичні навички, як навчання поєднуватиметься з життям, вихованням, як розвиватимуться їхня пізнавальна активність, самостійність, спостережливість, увага, воля, мислення і мовлення.

Якість уроку залежить від майстерності вчителя, від його теоретичної і методичної підготовки, розуміння педагогічних ідей нової програми, осмислення проблем типології, структури і методики уроку.

Проблему типології, структури, методики уроків у загальнопедагогічному аспекті висвітлювали у своїх працях Б. П. Єсіпов, М. О. Данилов, С. В. Иванов, В. О. Онищук, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та ін. Типологію, структуру і методику уроків мови досліджували О. В. Текучов, С. Х. Чавдаров, Г. І. Чуйко, М. К. Тищенко, О. М. Біляєв, К. А. Москаленко, Г. О. Петровська та ін.

Для правильної і чіткої організації процесу навчання мови, підготовки і проведення високоефективних уроків кожному вчителю початкових класів важливо бути обізнаним зі структурою і типами сучасних уроків мови, з вимогами до них.

Відомо, що процес пізнання нового має поетапний характер: етап сприймання, усвідомлення нового матеріалу; етап осмислення, запам'ятовування усвідомлених знань, формування на їх основі певних умінь і навичок; етап перевірки ступеня засвоєння знань, умінь і навичок; етап узагальнення, систематизації засвоєного і стадія повторення вивченого; етап практичного використання набутих знань, умінь, навичок. Поетапність процесу пізнання, засвоєння знань, умінь і навичок безпосередньо пов'язана з проблемою типології уроків. Кожен урок є однією з ланок ланцюга занять, на яких здійснюється процес пізнання нового. Наприклад, певний етап роботи над граматичним матеріалом, формуванням мовних умінь і навичок визначає тип уроку. Скажімо, якщо учні ознайомилися з будь-яким граматичним правилом, усвідомили його, то процес засвоєння одержаних на першому

етапі знань потребує переходу на новий етап — формування практичних умінь та навичок, що зумовить зміну типу, структури уроку.

Залежно від стадії процесу пізнання, дидактичної мети в сучасній педагогіці зберігається класична типологія уроків у початкових класах: 1) уроки засвоєння нових знань; 2) уроки осмислення знань і формування на їх основі певних умінь і навичок; 3) уроки застосування знань, умінь і навичок; 4) уроки узагальнення і систематизації знань; 5) уроки перевірки, оцінювання і корекції знань, навичок і умінь; 6) комбіновані уроки. Особлива роль у формуванні мовленнєвих умінь та навичок належить урокам розвитку зв'язного мовлення та урокам аналізу письмових робіт молодших школярів. В останні десятиріччя в дидактиці з'явився ще один тип уроку — нестандартний, або нетрадиційний.

Кожний урок має певну структуру, яка складається з послідовно взаємопов'язаних елементів, етапів. Під структурою уроку розуміють етапи навчально-виховної діяльності учнів, види і форми завдань, зумовлених навчальною і виховною метою конкретного уроку, характером і змістом навчального матеріалу, ступенем підготовки учнів; методами та прийомами, що застосовуються на даному уроці. Характер елементів структури визначається тими завданнями, які слід вирішувати на уроках певного типу. Послідовність завдань залежить від логіки і закономірностей навчального процесу. Логіка процесу навчання полягає в поетапному просуванні учнів від незнання до знання: засвоєння нових знань неможливе без опертя на раніше набуті та на минулий досвід. Це означає, що будь-яке формування нових знань відбувається на базі актуалізації опорних знань учнів. Отже, актуалізація опорних знань учнів є одним з основних елементів структури уроку.

У структурі уроку наявний етап формування нових понять, засвоєння нових знань та етап застосування цих знань — формування умінь і навичок. Кожен етап дидактичної структури пов'язаний із попереднім. Однак їх послідовність залежить від типу уроку. Так, урок вивчення нового матеріалу не завжди може починатися з актуалізації нових знань, а з введення нового поняття шляхом пояснення вчителя або створення проблемної ситуації.

У структурі кожного типу уроку є внутрішня дидактична підструктура. Вона розкривається і конкретизується в методичних аспектах уроку — системі прийомів: розповідь, вправа, читання тексту тощо. Якщо кількість компонентів дидактичної підструктури стала, то методична підструктура — категорія змінна. Кількість і різноманітність елементів у ній, їх послідовність залежать від мети та завдань уроку. Наприклад, на етапі засвоєння нових понять учитель може обрати один із методичних прийомів: проблемний виклад, пояснення, бесіду, демонстрацію фрагмента кінофільму тощо.

Щодо структури уроку в дидактиків і методистів існують різні думки. Одні — за постійну, незмінну побудову уроку і стверджують, що її відсутність може призвести до непослідовності, хаотичності в роботі вчителя. Інші пропонують гнучко вибирати структуру уроку з огляду на конкретні вияви мотиваційно-змістового наповнення уроку. Третя група дидактиків вважає раціональним поєднання постійної дидактичної структури та варіативної методичної, яка покликана розв'язати певні навчальні завдання на конкретному уроці.

Як зазначають сучасні педагоги, учителів не обов'язково дотримуватися формального поєднання послідовності етапів уроку, однак він не може порушувати закономірностей пізнавальної діяльності учнів. Важливим сучасним твердженням є те, що доцільність тих чи інших типів уроків та їх структур пропонується оцінювати за кінцевим результатом процесу навчання.

Визначаючи структуру уроку певного типу, варто зауважити, що в ньому будуть наявні інші елементи процесу навчання, а не лише той, який дав назву саме цьому типу. На уроці майже кожного типу матимуть місце і поглиблення знань, і їх осмислення, повторення, систематизація та узагальнення, удосконалення інших умінь та навичок.

Яскравим прикладом такого поєднання є **комбінований урок**. Такий тип уроку має класичну структуру, започатковану Я. А. Коменським. У структурі комбінованого уроку виокремлюють такі етапи:

1. **Організаційно-мотиваційний**, який передбачає мобілізацію уваги учнів, їхню психологічну підготовку до навчальної діяльності, мотивацію учіння молодших школярів. Цей етап має бути динамічним.
2. **Перевірка домашнього завдання**, повторення та корекція раніше засвоєних знань, умінь і навичок. На цьому етапі варто застосовувати різноманітні прийоми роботи: індивідуальне або фронтальне опитування, виконання письмових тестів, завдань або вправ. Підбиваючи підсумки на цьому етапі, учитель має оцінити знання учнів, звернути увагу на виявлені недоліки.
3. **Актуалізація опорних знань** передбачає відтворення знань, умінь і навичок учнів, які мають стати основою для засвоєння нових понять та аспектів.
4. **Повідомлення нового матеріалу**: первинне сприймання й осмислення нових знань може здійснюватися за допомогою різних методів та прийомів: розповіді, пояснення, бесіди, роботи з підручником, створення проблемних ситуацій, демонстрації наочних посібників тощо. Слід відзначити, що під час пояснення нового матеріалу не можна перевантажувати його зміст другорядними деталями, а чітко, логічно і послідовно пояснити основне. Розширення і конкретизація нового матеріалу здійснюватимуться на наступному етапі.
5. **Закріплення вивченого матеріалу** (осмислення і застосування знань та умінь на практиці) здійснюється шляхом виконання молодшими школярами системи усних і письмових вправ. На цьому етапі визначальна роль в осмисленні нових знань належить логічним операціям аналізу і синтезу, абстрагування і конкретизації, порівняння й узагальнення.
6. **Підбиття підсумків уроку і повідомлення домашнього завдання**. На цьому етапі вчитель має узагальнити набуті знання учнів, акцентувати увагу на основних нових поняттях, які вивчали на уроці. Пропонуючи домашнє завдання, необхідно пояснити зміст роботи, способи й послідовність її виконання.

Процес навчання мови в початкових класах (вивчення, засвоєння нового матеріалу, закріплення, осмислення, перевірка, узагальнення, систематизація, повторення) на різних уроках засвоєння мовного матеріалу комбінуються по-різному. Відповідно до цього визначаються і різні типи уроків мови з різноманітними структурними схемами (варіантами) їх. Водночас зауважимо, що в процесі засвоєння знань бере участь не тільки інтелектуальна, а й мотиваційна, емоційна та волевольова сфери особистості, які також потребують педагогічного керування ними. Наведемо приклади структурних схем уроків різних типів.

Структура уроку засвоєння нових знань

- I. Організація учнів для роботи.
- II. Актуалізація опорних знань учнів — повторення раніше вивченого матеріалу, який органічно пов'язується з новим.
- III. Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення теми та мети уроку.

- IV. Сприймання й усвідомлення учнями нового навчального матеріалу:
- а) спостереження й аналіз мовних явищ під керівництвом учителя;
 - б) висновки, формулювання правила учнями;
 - в) робота з підручником (уточнення формулювання правила за підручником, вивчення правила та добір нових прикладів для його ілюстрування);
 - г) перевірка розуміння нового матеріалу (повторення вивченого правила, аналіз нових прикладів).
- V. Осмислення нових знань у процесі практичної діяльності:
- а) формування вмінь користуватися знаннями (новим правилом) у процесі виконання різноманітних вправ під керівництвом учителя;
 - б) самостійна творча робота.
- VI. Завдання додому: пояснення домашнього завдання і способу його виконання.
- VII. Підсумок уроку.

Структура уроку осмислення знань, формування на їх основі необхідних умінь і навичок

- I. Організація учнів для роботи.
- II. Словникова робота. Робота над помилками.
- III. Перевірка домашнього завдання.
- IV. Мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення теми та мети уроку.
- V. Тренувальні вправи на осмислення знань, умінь, навичок за певною системою з поступовим ускладненням форм роботи, зростанням самостійності і творчої активності учнів. У процесі виконання вправ повторюються потрібні теоретичні відомості, правила.
- VI. Творчі вправи.
- VII. Підсумок уроку.
- VIII. Завдання додому.

Коли новий граматичний або правописний матеріал опрацьовано, вчителеві надзвичайно важливо дізнатися, що саме учні засвоїли добре, а над чим треба ще попрацювати, які навички та вміння сформувалися, а які ще потрібно тренувати і закріплювати. Тільки після цього можна приступати до вивчення нового матеріалу. З цією метою проводяться спеціальні контрольні уроки, на яких фактично відбувається не тільки перевірка, а й закріплення та повторення матеріалу.

Від характеру контрольних завдань залежить і варіант структури уроку перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок. Наведемо найтипівіші схеми уроків перевірки знань і навичок.

Структура уроку перевірки знань, умінь і навичок учнів

Контрольний диктант

- I. Організація учнів для роботи.
- II. Мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення мети уроку.
- III. Підготовча робота:
 - а) читання тексту диктанту;
 - б) з'ясування, як учні зрозуміли зміст тексту диктанту;
 - в) словникова робота.
- IV. Контрольний диктант:

- а) учитель читає речення, потім диктує його по частинах, учні записують;
 - б) записане речення повторюється для перевірки;
 - в) учитель диктує весь записаний текст, учні перевіряють;
 - г) учні ще раз самостійно перевіряють записаний текст.
- V. Відповіді на запитання, які виникли в учнів під час писання контрольного диктанту (після того, як зібрано зошити).
 - VI. Завдання додому (з урахуванням необхідності підготовки учнів до уроку, аналізу результатів контрольного диктанту).

Структура уроку аналізу результатів письмових робіт

- I. Перевірка домашнього завдання.
- II. Мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення мети уроку.
- III. Загальна характеристика результатів перевірки знань і навичок, виявлених учнями під час виконання контрольної роботи, диктанту:
 - а) результати виконання контрольної роботи;
 - б) аналіз позитивних моментів у роботах окремих учнів;
 - в) аналіз типових недоліків у роботах.
- IV. Робота над типовими помилками:
 - а) пояснення орфограм, повторення правил;
 - б) запис аналогічних прикладів;
 - в) складання речень зі словами, в яких допущено помилки.
- V. Завдання додому.
- VI. Робота над індивідуальними помилками.

Важливе значення мають уроки систематизації, узагальнення основних теоретичних відомостей з теми, розділу, коли спеціальна увага приділяється систематизації знань, здобутих учнями розрізнено на окремих уроках, у процесі вивчення окремих тем (частини мови, будова слова, речення тощо).

Структура уроку узагальнення і систематизації знань

- I. Перевірка домашнього завдання.
- II. Мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення мети уроку.
- III. Повторення, узагальнення і систематизація найважливіших теоретичних відомостей з теми, узагальнення окремих мовних явищ.
- IV. Узагальнення і порівняння системи понять, характерних для кількох тем, розділів.
- V. Виконання різних видів творчих вправ.
- VI. Завдання додому творчого характеру.
- VII. Підсумок уроку. Аналіз ступеня засвоєння вивченого матеріалу з теми, розділу. Чітке виділення, повторення вчителем основних відомостей з теми.

У роботі над розвитком писемного зв'язного мовлення молодших школярів важливе місце посідають навчальні перекази і твори — основні види вправ з розвитку зв'язного мовлення. Тому доцільно виділити ще й такі типи уроків і розглянути їх побудову.

Структура уроку навчального переказу

- I. Мотивація навчальної діяльності учнів, визначення мети, завдань уроку, способів та послідовності роботи.

- II. Читання тексту для переказу.
- III. Аналіз змісту прочитаного тексту. Словникова робота.
- IV. Повторне читання тексту по частинах: робота над планом.
- V. Усний переказ тексту.
- VI. Заключне цілісне читання тексту.
- VII. Підготовка варіанта переказу на чернетках.
- VIII. Редагування виконаної роботи. Індивідуальна робота вчителя з окремими учнями.
- IX. Переписування учнями остаточного варіанта переказу.

Зрозуміло, що після перевірки учнівських переказів або творів проводиться урок аналізу результатів перевірки та роботи над допущеними помилками. Ми вже розглядали структуру уроку аналізу диктантів, контрольних робіт з граматики і правопису. Урок аналізу учнівських переказів і творів близький за своєю побудовою до розглянутого, але має і свої особливості, зокрема в організації роботи над типовими помилками.

Структура уроку аналізу учнівських переказів і творів

- I. Перевірка домашнього завдання.
- II. Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення мети, завдань уроку.
- III. Загальна характеристика результатів перевічених робіт, творчих успіхів окремих учнів. Зачитування та аналіз кращих робіт.
- IV. Робота над типовими лексичними, стилістичними, орфографічними та пунктуаційними помилками.
- V. Підбиття підсумків.
- VI. Завдання додому.

Проблема ефективності уроку була й залишається актуальною для школи. Творча думка вчителів постійно спрямована на вдосконалення відомих і пошуки нових засобів і методичних прийомів навчання, здатних підвищувати продуктивність уроку.

Які ж сучасні вимоги до уроку мови?

1. Урок повинен бути проведений на високому науково-теоретичному і методичному рівнях з дотриманням основних дидактичних принципів.

2. Висока результативність (ефективність) уроку. Чітке визначення мети, підпорядкування їй усіх видів роботи на уроці.

3. Урок повинен не тільки забезпечувати засвоєння певного обсягу знань з граматики, правопису, а й сприяти загальному розвитку учнів: розвивати в них спостережливість, формувати прийоми логічного мислення (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати — встановлювати спільне і відмінне в аналізованих мовних явищах, узагальнювати, класифікувати, доводити, аргументувати), вміння користуватися знаннями, вчити практично володіти мовою як засобом спілкування. Отже, потрібен методично правильний добір різноманітних прийомів навчальної роботи, які забезпечують активізацію розумової діяльності учнів на уроці, розвиток їхніх пізнавальних можливостей.

4. На уроці в учнів треба виховувати вміння самостійно працювати, набувати знання, користуватися книгою як джерелом знань, орієнтуватися в матеріалі підручника, користуватися довідковим матеріалом, навчальними словниками.

5. Обов'язковість самостійної творчої роботи на кожному уроці є стимулом розвитку мовлення і мислення молодших школярів.

6. Забезпечення принципу диференційованого навчання, індивідуалізації завдань.

7. Дотримання на кожному уроці принципу міжпредметних зв'язків.

8. Забезпечення гігієнічних вимог до організації уроку.

Урок вважається ефективним тоді, коли вчитель забезпечив продуктивну працю учнів, активну розумову діяльність і розвиток їхніх пізнавальних здібностей, створив належні умови для засвоєння конкретних знань, формування вмінь і навичок.

Основна мета кожного уроку полягає не тільки в запам'ятовуванні учнями нових відомостей з мови, а й у розвитку в них уміння самостійно набувати мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички.

Класифікацію уроків з мови можна здійснювати і за змістом навчального матеріалу: уроки навчання грамоти, розвитку мовлення, уроки каліграфії, уроки формування орфографічних та пунктуаційних навичок, уроки граматики тощо. Швидкий розвиток науки, зростання обсягів інформації потребує від сучасної школи зміни підходів до використання традиційних форм навчання. Однією з вагомих подій вітчизняної школи є широке використання в педагогічній практиці нестандартних уроків, які сприяють підвищенню якості навчального процесу, формуванню позитивних мотивів учіння, розвитку мовлення та пізнавальних інтересів школярів.

Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці

Залежно від кількості учнів і характеру їхньої взаємодії між собою та з учителем розрізняють фронтальну, індивідуальну і групову форми навчальної діяльності.

Фронтальна навчальна діяльність полягає у виконанні всіма учнями класу під безпосереднім керівництвом учителя спільного завдання. При цьому вчитель організовує клас для роботи в одному темпі. Проте у фронтальній роботі складність виникає через те, що у сформованих лише за віковою ознакою шкільних класах учні суттєво відрізняються за рівнем навчальних можливостей. Учитель намагається згуртувати їх, перетворити клас на працездатний колектив, однак високої активності навчальних дій зазвичай досягти не вдається.

Таким чином, основний недолік фронтальної роботи полягає в тому, що вона не дає можливості повною мірою врахувати індивідуальні особливості учнів, не забезпечує також достатніх умов для навчального спілкування школярів (воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою).

Попри зазначені недоліки, фронтальна навчальна діяльність незамінна на етапі первинного засвоєння нового матеріалу. За умови колективного способу навчання учнів та обмеження часу на вивчення конкретних дисциплін у середніх закладах освіти вона дає можливість відразу донести інформацію до значної кількості учнів.

Індивідуальна навчальна діяльність — це самостійне виконання школярем навчальних завдань. За індивідуальної форми організації роботи кожний учень отримує завдання й опрацьовує його самостійно, незалежно від інших (розв'язує задачу, виконує вправу, контрольну роботу, пише твір, диктант тощо).

Індивідуальна навчальна діяльність переважає у виконанні домашніх робіт, самостійних і контрольних завдань у класі. Однією з форм її організації є програмоване навчання.

Організація індивідуальної навчальної діяльності має бути ретельно продумана з огляду на навчальні можливості учнів. Її використання найдоцільніше на етапі систематизації й узагальнення знань, а також під час їх контролю й оцінювання. Вона забезпечує активну роботу кожного учня в посиленому темпі, а також диференціює завдання.

Групова навчальна діяльність відбувається в невеликих за складом групах у межах одного класу. Досягнення загальної мети групової діяльності реалізується завдяки спільним зусиллям окремих членів групи. Групи можуть бути стабільними чи тимчасовими. Дослідження свідчать, що найбільш ефективними є групи з 4—5 осіб, які складаються з різних за успішністю учнів.

Групова навчальна діяльність не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дає можливість реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва, особливо на етапах закріплення і поглиблення знань, систематизації та узагальнення вивченого матеріалу, контролю та корекції знань.

У школярів з'являються можливості здобувати знання не лише з підручників та від учителів, а й один від одного. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність усіх її виконавців.

Цінність діяльності малих груп полягає також у тому, що розвивається і вдосконалюється мовлення школярів. Традиційно на уроках домінує монолог учителя. Може промайнути ціла навчальна чверть, а учень жодного разу не відповість усно, не доповнить відповідь однокласника. Групова ж діяльність створює умови для засвоєння матеріалу в процесі активного спілкування учнів.

Способи організації групової навчальної діяльності учнів

1. *Однорідна* групова діяльність: усім групам, на які поділений клас, учитель пропонує одне й те саме завдання.
2. *Диференційована* групова діяльність: різним групам у класі пропонують виконати різні завдання. Диференціація може здійснюватися за рівнем складності завдань або за їх кількістю.
3. *Кооперативна* групова діяльність: кожна група працює над виконанням частини спільного для всього класу завдання. Така робота обов'язково завершується представленням, колективним обговоренням, захистом виконаних завдань. Головні підсумки такого обговорення стають спільним надбанням і записуються всіма присутніми на уроці.
4. *Парна* навчальна діяльність відбувається у групах мінімального складу — із двох учнів.
5. Інколи виконання групового завдання потребує розподілу навчальної роботи між її виконавцями. Тоді кожен член групи здійснює частину спільного завдання, і таку навчальну діяльність можна назвати *індивідуально-груповою*. Її підсумок оцінюють і обговорюють спочатку в групі, а вже потім виносять на розгляд усього класу спільно з учителем.

Нестандартні уроки української мови в початковій школі

Основною формою навчально-виховної роботи в сучасній школі залишається урок. У 80-х роках ХХ ст. набуло активності масове застосування нестандартних уроків, з якими вчителі пов'язували підвищення якості навчального процесу,

формування позитивної мотивації до навчання, розвиток пізнавальних інтересів школярів.

Зупинимося на термінологічних ознаках поняття «нестандартний урок». У численних публікаціях паралельно існують два терміни на позначення цього поняття: «нестандартний» та «нетрадиційний» урок. Відомо, що традицією називають те, що успадковано від попередніх поколінь. А в історії розвитку уроку як основної форми навчання в школі нестандартні заняття існували й раніше. Вони з'явилися тоді, коли в суспільстві відбувалися радикальні зміни, реформи. Так, у 20-х роках ХХ ст. виникли урок-суд, урок-диспут, урок у полі, урок-ярмарок тощо. Тому, на нашу думку, термін «нетрадиційний урок» поступається іншому, що точніше відображає сутність означуваного поняття, — «нестандартний». Це урок, позбавлений шаблону, трафарету в його організації, він ґрунтується на оригінальному, творчому підході у визначенні змісту, методів, засобів навчання.

У переважній більшості методичних праць нестандартний урок розглядається як нова форма уроку. Аналізуючи істинність такого формулювання, нагадаємо, що урок сам є формою організації навчання. Тому одна форма (нетрадиційний урок) не може бути формою іншого (уроку в цілому). З огляду на це будемо розглядати нестандартні уроки як новий тип або клас уроків, які мають гнучку структуру, характеризуються особливою довірчою атмосферою між учасниками навчального процесу, що створює максимально сприятливі умови для перетворення учнів на активних суб'єктів цього процесу.

➤ Істотними ознаками нестандартного уроку є:

- 1) гнучкість структурної побудови;
- 2) зміна усталених функцій учителя й учнів;
- 3) активне застосування групових форм роботи;
- 4) максимальна реалізація міжпредметних зв'язків.

1. Розпізнавальною ознакою нестандартного уроку є його гнучка структурна організація. Адже саме стандартизовану, канонізовану чотирикомпонентну структуру традиційного уроку дослідники і вчителі вважають найістотнішим недоліком такого типу уроку. Відмова від жорсткої побудови навчального заняття розкріпає вчителя, сприяє можливості урізноманітнювати методику і техніку його проведення.
2. На нетрадиційних уроках учні є активними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності. За таких умов школярі стають зацікавленими одnodумцями, рівноправними співучасниками педагогічного процесу. Суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії вчителя й учнів на нестандартному уроці не варто розглядати як опозицію чи альтернативу суб'єкт-об'єктному типу взаємодії. Адже перебуваючи в позиції суб'єкта процесу засвоєння знань, учень продовжує залишатися об'єктом навчального процесу, оскільки цей процес проектується, планується і здійснюється вчителем, під його керівництвом.
3. Уроки на зразок ділової чи рольової гри, уроки-змагання передбачають розподіл учнів на невеликі групи, кожна з яких виконує окреме завдання. Така співпраця сприяє формуванню позитивної мотивації навчання, розвитку відповідальності, взаємопідтримки. Групова діяльність задовольняє природну потребу дитини у спілкуванні. Відбувається взаємозбагачення учнів шляхом обміну інформацією і цінностями, формуються комунікативні навички.
4. Інтегровані, міжпредметні уроки дають можливість формувати цілісне уявлення про проблему, яка вивчається. Активна позиція учня в ситуації

критичного аналізу інформації, здобутої з різних джерел, має важливе значення для підвищення ефективності його навчальної діяльності.

Отже, нестандартний урок як педагогічна інновація — це результат модифікації й удосконалення традиційного уроку шляхом внесення змін у його структурну побудову, методичне орієнтування, форму взаємодії учителя й учнів, що сприяє підвищенню пізнавальної активності і самостійності учнів, посиленню їхньої суб'єктної позиції в навчальному процесі.

У творчому досвіді вчителів України існує близько п'ятдесяти нестандартних форм організації навчально-виховного процесу. Однак єдина класифікація нестандартних уроків ще не склалася, хоча добірка їх уже досить різноманітна. Існує думка про доцільність групування нестандартних уроків на такі:

- бінарні уроки;
- інтегровані уроки;
- віршовані (римовані) уроки;
- уроки-ігри.

Найчисленнішою із запропонованих є група уроків-ігор, яка водночас передбачає шість основних форм організації навчання:

- уроки-дискусії;
- уроки-дослідження;
- уроки-звіти;
- уроки-змагання;
- уроки-мандрівки;
- уроки — сюжетні замальовки.

Бінарними називають заняття, на яких матеріал теми уроку подається блоками з різних предметів. Такий нестандартний урок готують учителі-предметники, кожен із яких проводить етап (блок) уроку відповідно до того предмета, який викладає. Підготовкою до проведення таких занять є етапи підготовки:

- ознайомлення вчителів-предметників з чинними програмами;
- знаходження суміжних тем у програмах з різних предметів;
- складання структури майбутнього уроку;
- написання спільного плану-конспекту.

Близькими до бінарних за змістом підготовчої роботи є інтегровані уроки. У підготовці та проведенні таких уроків може брати участь кілька вчителів. На підготовчому етапі важливо визначити зміст та обсяг навчального матеріалу з різних галузей знань, вибрати форми та методи реалізації навчального матеріалу, виділити об'єктивно існуючі зв'язки між базовими знаннями, які можна інтегрувати. Практика проведення інтегрованих занять підтвердила дієвість алгоритмічної структури в його підготовці:

- 1) Визначення об'єкта, що вивчається.
- 2) З'ясування можливих зв'язків з іншими науками.
- 3) Добір інформації про об'єкт із позиції основного навчального предмета.
- 4) Добір додаткової інформації про об'єкт із погляду інших взаємопов'язаних предметів.
- 5) Висновок.

Однак потрібно пам'ятати, що не всі предмети й теми можна інтегрувати. Найефективнішим є інтегрування предметів мовного циклу за зразком:

- читання — мова;
- мова — читання, народознавство, музика;
- читання — природознавство;
- мова — природознавство.

Таке інтегрування предметів здебільшого здатний забезпечити вчитель початкових класів, який за своєю професіограмою є вчителем-багатопредметником.

На інтегрованих уроках споріднений матеріал різних галузей знань спресовується навколо однієї теми, розглядається з різних боків. Таке різнобічне сприймання лінгвістичних явищ значно скорочує час на їх опанування. Інтегровані уроки сприяють мовленнєвому розвитку учнів, формують уміння користуватися в діалоговому спілкуванні широкою аргументацією, що охоплює знання з різних наук.

Віршовані (римовані) уроки — це такі нестандартні форми організації навчального процесу, які проводяться на віршованому матеріалі. Усі етапи такого уроку, усі завдання, пояснення — римовані тексти. Подібні уроки максимально зосереджують увагу школярів, бо матеріал подається стисло — віршами, і не можна пропустити основного, треба чітко виділити його і зробити висновки. Досвід учителів, які хоча б зрідка застосовують віршовані уроки, показує, що після їх проведення діти «граються у рими», намагаються самі скласти вірші.

➤ Найчастіше в процесі шкільного навчання проводять уроки-ігри. Заняття, в основі яких лежить гра, характеризуються високим ступенем активності учнів, сприяють їхньому мовленнєвому розвитку. Очевидно, що питома вага уроків-ігор є виправданою в навчанні шестирічних першокласників. Такі уроки забезпечують поступовий перехід від ігрової діяльності до навчальної. Розглянемо основні види уроків-ігор.

До *уроків-дискусій* належать урок-діалог, урок-диспут, урок запитань і відповідей, урок — круглий стіл, урок-прес-конференція, урок — проблемний стіл, урок-семінар, урок-суд, урок-телеміст тощо.

Такі уроки проводяться після вивчення певної теми з метою поглиблення і систематизації знань школярів. У 4 класі уроки-дискусії можуть стати результатом попередньої дослідницької роботи учнів, самостійного пошуку ними спеціальної літератури з мовознавчої чи літературознавчої проблеми.

Отже, уроки-дискусії дають добру нагоду виявити різні позиції зі складного питання, залучити учнів до активної роботи, сприяють розвитку їхніх пізнавальних інтересів, збагаченню лексичного запасу, необхідного для висловлення своїх думок в усній чи письмовій формі. Уроки-дискусії розширюють досвід спілкування, оскільки особлива увага під час їх проведення приділяється саме формуванню вмінь запитувати і відповідати.

Уроки-дослідження — це лінгвістична лабораторія учнів, що може реалізуватися у вигляді уроку-пошуку, уроку-знайомства, уроку — панорами ідей, уроку «Що? Де? Коли?» тощо. Такі уроки створюють умови для самостійної роботи учнів в опануванні навчального матеріалу. Дослідницька діяльність школярів неможлива без запитань: «Як?», «Чому?», «Звідки?», «Чи можливо?», «Якими способами?», «Що?», «Як міркувати?», «Які твої дії?», без завдання «Доведи!». Таке ведення уроку захоплює увагу дітей, загострює розум і напружує волю в розв'язанні поставлених завдань. Уроки-дослідження мовознавчої тематики можуть мати такі завдання: сформулювати правило, порівнюючи запропоновані слова; знайти помилку в тексті й аргументуй правильність своїх думок; доведи, що речення — це група слів, об'єднаних за змістом та граматично.

Цінність уроків-досліджень полягає в тому, що під час їх проведення поєднуються індивідуальні та групові форми роботи. Це дає змогу формувати позитивну мотивацію до плідної співпраці, що сприяє активізації пізнавальних, мовленнєвих здібностей учнів.

Уроки-звіти — це нестандартні форми ведення навчально-виховного процесу, спрямовані на перевірку знань, умінь і навичок учнів з певних тем. Вибудовуючись у вигляді уроку-аукціону, уроку-заліку, уроку-інтерв'ю, уроку-концерту, уроку-презентації, уроку-ярмарку, уроку — огляду знань, такі нестандартні типи занять є прикладом особистісно орієнтованого стилю спілкування вчителя й учнів, що ґрунтується на довір'ї, підтримці навчальних зусиль дітей.

Значущість уроків-звітів безсумнівна: це і повторення вивченого мовного матеріалу, і розширення світогляду учнів, розвиток їхнього мовлення і мислення, уміння спілкуватися, виховання культури поведінки. У процесі проведення уроків-звітів у школярів формується просвітницький інтерес — бажання виконати поетичний твір, розказати про нього своїм однокласникам. А цей інтерес і собі може впливати на подальшу освіту (самоосвіту) дітей.

Уроки-змагання — це урок-конкурс, урок-турнір, урок-брейн-ринг, урок-вікторина, урок-КВК тощо. Проведення таких уроків робить процес навчання інтенсивним, оскільки він створює атмосферу змагання, виховує вміння співпрацювати, допомагає розкрити особистісні здібності задля перемоги своєї команди.

Організуючи учнів класу в команди, класовод піклується про однорідність команд за віковими, статевими та психологічними ознаками. Прийоми розподілу дітей на команди можуть бути різними: за інтересами, за кольором волосся, за першою літерою імені, за лічилкою, за спеціально дібраними умовними позначками.

Етапами уроку-змагання з української мови можуть бути складові телевізійного КВК:

I. Вступне слово вчителя. Привітання. Оголошення теми, девізу уроку, порядку проведення змагання. Представлення капітанів, асистентів, консультантів та журі. Ознайомлення з проблемним питанням, відповідь на яке учні повинні дати наприкінці уроку.

II. Розумова розминка. Вона може проводитися в усній (кілька дидактичних ігор за темою уроку) чи письмовій формі (п'ятихвилинна самостійна робота).

III. Перевірка домашнього завдання. Здійснення граматичного розбору, написання творів-мініатюр, складання кросвордів мовознавчої тематики.

IV. Конкурс капітанів. Виконання завдань підвищеної складності.

V. Конкурс творчих робіт. (Конкурс юних знавців поезії, конкурс казкарів тощо).

VI. Відповідь на проблемне запитання уроку. Має супроводжуватися обов'язковим наведенням прикладів чи доведенням правильності висловлених думок.

VII. Підсумкове слово журі. Підбиття підсумків змагання. Нагородження переможців. Члени журі тактовно висловлюють свої думки після кожного конкурсу. Важливо, щоб підсумком такого уроку стала не лише перемога однієї з команд, а й фіксування всіх складових, завдяки яким група здобула перемогу.

Уроки-змагання дають можливість формувати навички зв'язного мовлення учнів, уміння дотримуватися норм етикету в командному спілкуванні. Залучення дитини до спільної праці з ровесниками допомагає їй відчуті й зрозуміти необхідність дотримуватися загальноприйнятих норм і правил взаємодії, привчає підпорядковувати особистісні цілі й бажання спільній справі, сприяє розвитку комунікативних умінь.

➤ Найпоширенішою формою ведення навчально-виховної діяльності в початковій школі є *уроки-мандрівки*. Урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож можуть проводитися на всіх етапах вивчення мовного матеріалу, реалізовуватися

як в умовах класного приміщення, так і поза ним. Очевидно, що в умовах класного приміщення проводяться заочні уроки-мандрівки. Їх різновидами можуть бути уроки-екскурсії (у минуле, у майбутнє), уроки-подорожі (за планом чи за картою). Уроки-мандрівки, що проводяться в умовах класної кімнати, передбачають виготовлення карти чи плану, за якими буде здійснено подорож (до замку Граматики, у володіння Дієслова, у країну Королеви книг) та доречний добір музичного матеріалу.

Проведення уроків-мандрівок привертає увагу багатьох учителів. Такі уроки зацікавлюють учнів, допомагають опрацювати складний мовознавчий матеріал без напруження, у невимушеній ігровій діяльності, стимулюють розвиток творчих, мовленнєвих здібностей учнів.

До *уроків-ігор*, що побудовані на конкретному театральному сюжеті, де учні виконують певні ролі, належать уроки — сюжетні замальовки. *Уроку-вечорниць, уроку-драматизації, уроку-казки, уроку-фестивалю, уроку — усного журналу* учні чекають з нетерпінням, бо такі заняття проводяться зрідка (двічі-тричі на рік), оскільки вони вимагають ґрунтовної підготовки. Підготовча робота полягає у вивченні учнями текстів своїх ролей, віршів, пісень, у виготовленні афіші-запрошення, підготовці декорацій, костюмів, у доборі інформаційних «цікавинок» відповідно до теми уроку.

Досвід учителів, що вдаються до проведення в початковій школі *уроків — сюжетних замальовок* на казковому сюжеті, переконує в ефективності такої роботи для розвитку зв'язного мовлення школярів. Виконуючи ролі казкових персонажів, діти навчаються виразно і правильно говорити, набувають уміння триматися перед аудиторією, самостійно відкривають для себе нові зв'язки у вивченому матеріалі. Готуючись до уроку, побудованому на театральному сюжеті, вони виготовляють афіші-оголошення, надсилають запрошення, набувають навичок культури писемного ділового мовлення.

Отже, нестандартний урок у контексті мовленнєвої освіти — це важливий засіб реалізації творчої діяльності вчителя й учнів, що спрямований на пошук нових форм розкриття внутрішньої суті мовних явищ шляхом гри, диспуту, експерименту, дослідження, аналізу. Створюючи атмосферу співробітництва в напрямі суб'єкт-суб'єктних стосунків учителя й учнів, нестандартні уроки дають можливість підводити учнів до усвідомленої та емоційно пережитої потреби міркувати, аналізувати, робити висновки, давати пропозиції, інакше кажучи, забезпечують активний мовленнєвий розвиток молодших школярів.

➤ Однак нестандартні уроки не слід розглядати як альтернативу традиційного уроку. Історія педагогічної теорії і практики переконує, що намагання замінити звичний, апробований упродовж століть у світовій школі урок новою формою ведення навчально-виховного процесу завжди приречене на невдачу. Очевидно, що можливості традиційного уроку ще не вичерпані. А нестандартна форма занять — це спроба в новій соціально-педагогічній ситуації підвищити його ефективність шляхом принципово нової структурної будови.

Ураховуючи порівняну новизну викладеного матеріалу в практиці роботи вчителів, пропонуємо літературу з проблеми нестандартного уроку.

Література

1. Абасов З. А. Нетрадиционные уроки как педагогическая инновация // Инновации в образовании. — 2004. — № 3. — С. 118—130.
2. Гордуз Н. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови // Початкова школа. — 2003. — № 4. — С. 1—4.

3. Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку // Початкова школа. — 1997. — № 12. — С. 11—23.

4. Нестандартні уроки в початковій школі / Упоряд. О. Кондратюк. — К.: Ред. загальнопедагогічної газ., 2005. — 128 с.

5. Нестандартні уроки в школі // Шкільна бібліотека. — 2005. — № 8. — С. 9—17.

6. Новак Л. І. Система нестандартних уроків української мови (в початковій школі) // Б-чка вчителя поч. школи. — 2003. — № 17. — С. 1—67.

7. Пензар Л. П. Нестандартні уроки: [Передовий досвід] // Б-чка вчителя поч. школи. — 2001. — № 6 (додат.). — С. 16—19.

8. Резніченко Н. І. Нестандартні уроки української мови в 2 класі // Початкове навчання та виховання. — 2006. — № 6. — С. 8—11.

9. Чекіна О. Нестандартні форми проведення уроку // Початкова освіта. — 2004. — № 5. — С. 2—13.

Українська мова як навчальний предмет

1. Мета та завдання початкового курсу мови.

2. Основні принципи побудови підручників з мови та читання для початкової школи.

3. Програма з української мови для початкової школи, її розділи.

1. Мета навчання рідної мови в початкових класах — формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх типах і видах мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Початковий курс української мови є пропедевтичним стосовно систематичних курсів мови і літератури, які вивчаються в середній ланці.

Основні **завдання** початкового курсу мови:

— забезпечити розвиток, удосконалення вмінь і навичок усного мовлення (слухання — розуміння, говоріння);

— навчити дітей читати і писати;

— сформувати певне коло знань про мову і мовні вміння;

— забезпечити мотивацію навчання рідної мови.

Навчання української мови має бути спрямоване на розвиток у дітей, окрім загальнономовленнєвих, таких загальнонавчальних умінь: організаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних.

2. Основні принципи структурування нового курсу мови:

1) **Змістове узагальнення** (визначене В. Давидовим). Засвоєння знань загального й абстрактного характеру передують ознайомленню з більш частковими і конкретними знаннями — останні мають бути виведені з перших як зі своєї єдиної основи.

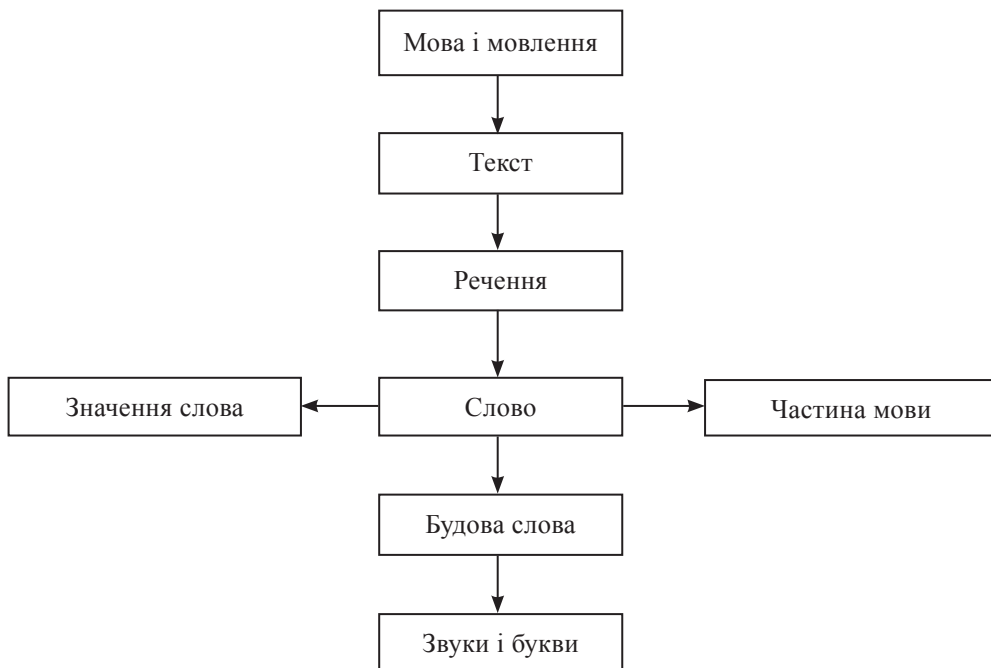
2) Розміщення розділів у підручниках з мови здійснюється *від одиниць вищих рівнів до одиниць нижчих*:

Таке структурування навчального матеріалу дає змогу вивчати всі мовні одиниці (речення, слова, звуки мовлення) на основі зв'язного висловлювання — тексту.

3. Реалізацію завдань початкового курсу мови регламентує програма.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти українська мова будується за такими трьома змістовими лініями: мовленнєвою, лінгвістичною (мовною), соціокультурною.

У програмі зазначено, що на початковому етапі навчання мови виділено такі аспекти роботи:



▪ *Навчання грамоти.*

Основним методом навчання грамоти є аналітико-синтетичний. Він передбачає реалізацію принципу «від звуку до букви»: учні повинні спочатку навчитися виконувати різні аналітико-синтетичні дії зі звуками мовлення, що є базовими для формування навички читання і письма.

У навчанні письма необхідно формувати координацію дій рухового і зорового аналізаторів, графічні навички письма, дбати про засвоєння гігієнічних правил, яких слід дотримуватися під час письма.

▪ *Мовленнєва діяльність.*

Основну увагу в навчанні необхідно приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання — розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо.

Розвиток навички мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань — усних і письмових.

▪ *Знання про мову, мовні вміння.*

У початкових класах учні одержують загальні уявлення про мову як засіб спілкування, пізнання, впливу.

Початкове навчання мови передбачає пропедевтичну роботу, спрямовану на формування в школярів знань про одиниці різних мовних рівнів (текст, речення, слово в його лексичному і граматичному значеннях, звуки мовлення).

▪ *Правопис.*

Основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними буквами без їх пропусків, замін та перестановок.

Робота над правописом охоплює також засвоєння правил використання зазначених у програмах пунктуаційних знаків.

Орфографічні вміння формуються в процесі виконання школярами системи відповідних вправ на списування, різних видів навчальних диктантів, у роботі над помилками.

▪ *Графічна навичка письма. Техніка письма. Культура оформлення письмових робіт.*

Формування графічних навичок техніки письма є важливою складовою початкового навчання. Необхідно прагнути, щоб письмо молодших школярів було охайним, розбірливим, каліграфічним.

Специфіка будови програми полягає в тому, що в її основі лежать *принципи концентризму та спіралеподібності*, за якими передбачається повернення на новому витку до раніше вивченого матеріалу для збагачення його новими науковими даними.

У розташуванні навчального матеріалу програма керується *принципом послідовності і наступності*, у вимогах до його змісту — *принципами науковості і доступності*, що враховує вікові особливості молодших школярів.

У процесі початкового навчання української мови поглиблюються уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення; здійснюється патріотичне, морально-етичне та естетичне виховання учнів.

Запитання і завдання

1. Підготуйте повідомлення на тему «Будова і навчальні вимоги шкільної програми з української мови початкових класів».
2. Обґрунтуйте особливе місце курсу української мови серед навчальних предметів початкової школи.
3. Що становить предмет методики викладання рідної мови як науки і що вона дає для успішного навчання дітей?
4. Які завдання стоять перед методикою викладання української мови в початкових класах як навчальним предметом педагогічних училищ і педагогічних інститутів (університетів)?
5. До яких форм наукових досліджень можна залучати вчителя початкових класів?
6. Чого має навчитися студент педінституту й учень педучилища в процесі вивчення курсу методики?
7. Розкрийте особливості методики навчання української мови в початковій школі, зумовлені специфікою курсу української мови, що його опрацьовують молодші школярі.

**Психологічні і лінгвістичні засади
методики навчання грамоти****Читання і письмо — основні складові навчання грамоти**

Навчання грамоти передбачає формування в учнів елементарних навичок читання і письма. Для шестирічних першокласників цей процес триває протягом цілого навчального року, що пов'язано з їхніми психологічними, фізичними й фізіологічними особливостями. Ці особливості шестирічних дітей, порівняно із семирічними, потребують внесення корективів у методику навчання грамоти, яка протягом кількох десятиріч залишалася в наших школах без істотних змін.

Психологічна основа методики навчання грамоти полягає в доборі таких методичних прийомів, які враховували б особливості дитячого сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, сприяли б їхньому всебічному розвитку. На відповідному мовному матеріалі учні мають оволодіти такими важливими прийомами розумової роботи, як аналіз і синтез, класифікація, узагальнення, уміння робити висновки.

Читання і письмо є видами мовленнєвої діяльності людини, тому й навички читання і письма також належать до мовленнєвих. Важливо, щоб їх формування було для шестирічних учнів якомога природнішим процесом, який хоча б у загальних рисах був подібним до оволодіння дитьми в ранньому віці усним рідним мовленням. Цьому значною мірою сприятиме мотивація всіх видів навчальної діяльності дітей у процесі оволодіння грамотою. Першокласник має переконатися, що в його віці вже не обійтися без уміння читати й писати. Усвідомлення цієї віддаленої мети має поєднуватись із постановкою перед дитьми щоденних, поурочних конкретних цілей, пов'язаних із виконанням різноманітних навчальних вправ, у тому числі й таких, що мають підготовчий характер.

Позитивні мотиви навчання читання й письма в шестирічних учнів можна сформулювати тільки за умови, якщо на уроках грамоти, за словами К. Д. Ушинського, пануватиме бадьора, оптимістична атмосфера, яка б виключала психічну і фізичну перевтому дитини, будь-яке пригнічення або приниження її особистості. Це особливо стосується тих дітей, які з певних причин дещо відстають від своїх ровесників в оволодінні навіть найелементарнішими вміннями, пов'язаними з читанням і письмом.

Початкова навичка читання має формуватися в постійному взаємозв'язку зі спостереженнями за явищами живого мовлення і з такими видами мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння і письмо.

Основними мовними одиницями, якими дитина оперує на цьому етапі навчання, є звуки мовлення і букви, слова, речення, текст.

Відомо, що українське письмо є звуко-буквеним. Тому засвоєння початкових навичок читання й письма (викладання слів із букв розрізної азбуки) полягає в умінні перекодувати букви в позначувані ними звуки і, навпаки, перекодувати

звуки мовлення і їх комплекси — склади і слова — в умовні графічні знаки — букви (друковані або рукописні).

Ці процеси протікають успішніше, якщо вони взаємопов'язані. Тому оволодіння першокласниками читанням і письмом здійснюються не роздільно, а паралельно. Це не означає, однак, що засвоєння друкованих і рукописних літер відбувається синхронно. Навичка читання формується в шестирічних учнів значно динамічніше, ніж навичка письма, тож написання рукописних літер дещо відстає від читання. Проте різноманітні операції дітей з буквами розрізної азбуки на уроках читання слід розглядати як специфічну форму «письма» — позначення почутих або прочитаних слів друкованими літерами.

Учитель має пам'ятати, що навіть елементарні навички читання й письма не можуть бути вироблені без багаторазового повторення одних і тих самих навчальних дій. З огляду на це він усілякими засобами має вносити певні варіації в постановку тих чи інших навчальних завдань з метою запобігання психічному і фізичному перевантаженню дітей, підтриманню їхнього загального інтересу до виконуваних вправ. Велику роль у цьому відіграють також ігрові ситуації, коли дитина бере на себе роль того чи іншого звука, складу в слові, слова в реченні. Такі безпосередні дії учнів, виконувані з одиницями живого мовлення, сприяють тому, що навчання стає для них цікавішим і доступнішим.

Засвоєння звукової системи української мови у взаємозв'язку з графічною

Практичне засвоєння учнями фонетичної і графічної систем української літературної мови, усвідомлення ними існуючих взаємозв'язків між звуками і буквами становить лінгвістичну основу методики навчання грамоти.

Сучасна методика навчання грамоти ґрунтується на тому, що первинні уявлення про фонетичні і графічні одиниці учні одержують з опорою на їх істотні ознаки: звуки ми чуємо, вимовляємо, їх можна розрізнити на слух, за способом вимовляння, за відчуттями, які одержуємо від роботи мовленнєвих органів, а букви пишемо, «друкуємо», знаходимо в касі розрізної азбуки, зіставляємо між собою за формою, розміром, наявними в них графічними елементами.

Звуки бувають голосні — наголошені і ненаголошені — і приголосні — тверді і м'які, дзвінкі і глухі, а букви — великі й малі, друковані і рукописні, каліграфічні. Тому неправомірними є словосполучення «голосні букви», «приголосні букви», «тверді, м'які букви», які ще подекуди вживаються вчителями й учнями початкових класів.

Здійснюючи процес навчання грамоти, учителі повинні брати до уваги такі особливості української фонетики і графіки:

1. В українській мові є 6 голосних звуків: [a], [o], [y], [e], [и], [і], які на письмі можуть позначатися 10 буквами: **а, я, о, у, ю, е, є, и, і, ї**.

Букви **я, ю, є, ї** на початку слова і складу, після апострофа позначають сполучення звука [й] з відповідними голосними: [йа], [йу], [йе], [йі], наприклад, *яма, знають, моє, їжак, солов'ї, пір'я, в'юн, п'є*.

Однією з особливостей української графіки є передача на письмі відповідними буквами звукосполучення [йо] — **йо**. Зорове сприйняття літери **й** у цьому буквосполученні сприяє тому, що учні добре чують і відповідний звук, наприклад, у словах *його, район*. Зіставлення на слух звукосполучення [йо] з іншими — [йа], [йу], [йе], [йі] може слугувати одним із методичних прийомів ознайомлення зі звуковим значенням літер **я, ю, є, ї**.

Букви **я, ю, є**, крім того, можуть виконувати й іншу роль — позначати голосні звуки [а], [у], [е] після м'яких приголосних, наприклад, у словах: [пол'á] — *поля*, [л'úди] — *люди*, [с'ін'е] — *сине*.

2. Приголосні звуки діляться на тверді і м'які. У початкових класах до м'яких приголосних звуків зараховують не тільки [д'], [з'], [й], [л'], [н'], [р'], [с'], [т'], [ц'], [дз'], а й усі інші приголосні звуки, які знаходяться в позиції перед голосним [і], наприклад, у словах *півень, жінка, шість, білочка, кінь* тощо.

М'якість приголосних звуків в українській мові позначається буквами **ь, я, ю, є, і**. У кінці слів м'якість приголосних звуків завжди позначається знаком м'якшення.

В окремих випадках м'якість приголосних звуків графічно не позначається: *сніг* — [с'н'іг], *звір* — [з'в'ір]. Правильне читання і написання таких слів у першому класі учні засвоюють за зразком, поданим учителем.

3. В основі української графіки лежить складовий принцип, за яким звукове значення букв, які позначають приголосні, може бути виявлене тільки в складі, оскільки воно залежить від наступної букви голосного звука. Якщо взяти, скажімо, склади **на, ня, ни, ні, ну, ню, не, не**, то правильно відтворити звукове значення букви **н** можна тільки за умови, якщо прочитати її разом з наступними буквами. В одних випадках вона читається як звук [н], в інших — як звук [н'].

Букви **я, ю, є**, які стоять на початку слова і складу або взяті окремо, можуть бути прочитані так, як вони називаються — [йа], [йу], [йе]. Але в сполученні з попередніми буквами, що позначають приголосні (**ля, тю, не**), вони мають бути прочитані як голосні звуки [а], [у], [е] після відповідних м'яких приголосних [л'], [т'], [н'].

Наведені приклади пояснюють необхідність формувати в першокласників уже на початку букварного періоду складове читання, щоб не було побуквеного прочитування слів.

4. За дзвінкістю/глухістю більшість приголосних звуків української мови утворюють пари: [б] — [п], [б'] — [п'], [г] — [х], [г'] — [х'], [г] — [к'], [г'] — [к'], [д] — [т] [д'] — [т'], [ж] — [ш], [ж'] — [ш'], [з] — [с], [з'] — [с'], [дж] — [ч], [дж'] — [ч'], [дз] — [ц], [дз'] — [ц']. Частина приголосних звуків є дзвінкими непарними (сонорні), до них належать: [в], [в'], [й], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р']. Слід мати на увазі, що в українській мові, на відміну від російської, звуки [в] і [ф], [в'] і [ф'] не утворюють пар за дзвінкістю/глухістю: звуки [в], [в'] належать до сонорних, а [ф], [ф'] — до непарних глухих.

У період навчання грамоти учні одержують тільки практичне уявлення про дзвінкі і глухі приголосні. У процесі ознайомлення з буквами **б, г, д, з, ж**, буквосполученнями **дж, дз**, що позначають дзвінкі приголосні звуки, основну увагу учнів необхідно звернути на те, що в українській мові ці букви в кінці та в середині слів слід читати дзвінко, не замінюючи відповідних дзвінких звуків глухими: *дуб, сад, садки, мороз, вуж, діжка, гедзь, берег, берегти*.

5. Буква **щ** (ща) в українській мові позначає не окремий звук, а сполучення звуків [шч].

6. Букви в українській графіці використовуються в чотирьох варіантах: друковані, рукописні, великі й малі. Великі букви в період навчання грамоти учні сприймають як сигнал початку речення та ознайомлюються з найпростішими випадками їх уживання у власних назвах.

Більшість великих і малих букв в українській мові однакові за формою і розрізняються тільки за розміром. Однак є частина літер (А — а, Б — б, Е — е), які розрізняються і за формою.

Букви **и, ь** є тільки малими, оскільки вони на початку слів не вживаються. Однак вони вживаються у заголовках до текстів, набраних великими літерами.

7. У період навчання грамоти учні практично ознайомлюються і з іншими графічними знаками: крапкою, знаком оклику, знаком питання, комою, двокрапкою, тире, рискою (дефісом), лапками, учаться за зразком учителя реагувати на них під час читання зміною сили голосу чи паузами.

8. Важливо навчити дітей вимовляти слова по складах. Учителю має взяти до уваги, що до складу може входити один, два, три і більше звуків. Основним звуком у кожному складі є голосний, саме він утворює склад, тому голосні звуки і називають складотворчими. Найпростішими складами є ті, що утворені з одного голосного або зі сполучення (злиття) приголосного з голосним, наприклад: *о-ко, ри-ба, дже-ре-ло*. Поділ таких слів на склади не становить для дітей якихось труднощів.

Під час поділу слів на склади зі збігом приголосних звуків слід керуватися основною особливістю українського складоподілу — тяжінням до відкритого складу. Відповідно до цього більшість складів в українській мові відкриті: *рі-чка, ка-стру-ля, ли-сто-чки*.

Закриті склади в українській мові утворюються сонорними звуками, які стоять після голосних (*сон-це, лій-ка, вер-ба*) та парними дзвінками приголосними, коли вони стоять перед глухими (*діж-ка, гриб-ки, вузь-ко, клад-ка*). Такий складоподіл в українській мові зберігається для забезпечення дзвінкого вимовляння приголосних у середині слів перед глухими з метою запобігання їх уподібненню до глухих.

Запитання і завдання

1. У чому полягає психологічна основа методики навчання грамоти?
2. Назвіть основні особливості звукової системи української мови у взаємозв'язку з графічною.
3. Випишіть основні поняття, з якими ви ознайомились у цій главі (грамота, методика навчання грамоти, читання, письмо, мовленнєва діяльність, аналіз, синтез та ін.). Використовуючи тлумачний словник та словники лінгвістичних, психологічних термінів, дайте визначення цим поняттям.

Короткий огляд історії методів навчання грамоти

В історії вітчизняної початкової школи відомі різні методи, за допомогою яких відбувалося формування в молодших школярів початкових умінь читання й письма рідною мовою.

Класифікацію всіх існуючих методів здійснюють за двома критеріями: 1) яка мовна одиниця класилася в основу навчання грамоти (буква, звук, склад, слово); 2) який прийом роботи (аналіз чи синтез) був провідним у процесі оволодіння грамотою. Аналіз передбачав поділ мовної одиниці слова на склади, потім на звуки і букви, а синтез вимагав об'єднання звуків або букв у склади, складів — у слова. Нерідко у процесі навчання аналітичні і синтетичні дії виконувалися взаємозв'язано.

За першим критерієм методи поділяються на: *буквоскладальний, звуковий, складовий і метод цілих слів.*

За другим критерієм методи діляться на *аналітичні, синтетичні й аналітико-синтетичні.*

Буквоскладальний синтетичний метод

Цей метод полягав у механічному заучуванні назв окремих літер з наступним поєднанням (синтезом) їх у склади, а потім у слова. Алфавітні назви літер у старослов'янській мові становили цілі слова: *аз, буки, веді, глаголь, добро, есть, живете, зело... люди, мисліте* і т. д.

Для того щоб утворити, скажімо, склади **ба, го, гра**, треба було спочатку назвати відповідні букви: *буки-аз — ба, глаголь-он — го, глаголь-рци-аз — гра*. Після цього йшло так зване читання слів «по верхам», тобто цілими словами, без попереднього називання букв і складів. Таке читання було для учнів ще складнішим. Ним діти оволодівали також протягом року. До вправ із письма переходили тільки на третьому році навчання. Отже, читання було відірваним від письма.

Оволодіння грамотою за буквоскладальним методом являло собою механічне зазубрювання букв, складів і слів. Складність полягала ще й у тому, що матеріалом для читання слугували тексти із церковнослов'янських книжок, зміст яких був переважно недоступний для молодших школярів. Велике значення для поліпшення справи навчання грамоти мала поява на Русі перших книжок. У 1574 р. Іван Федоров видрукував у Львові перший «Буквар» — підручник для навчання читання й письма, який значною мірою сприяв поширенню освіти в Україні, її демократизації, полегшив і прискорив сам процес оволодіння грамотою.

Сучасному вчителю слід мати на увазі, що інколи під впливом домашнього навчання в читанні деяких учнів можуть проявитися ознаки буквоскладального методу — так зване побуквене читання. Такий спосіб читання необхідно негайно переборювати, розкриваючи для дітей механізм злитого прочитування обох букв (на позначення голосного і приголосного звуків) відразу.

Складовий синтетичний метод

Цей метод виділився з буквоскладального. Суть його полягає в тому, що одиницею читання виступав склад. Безумовно, порівняно з буквоскладальним методом, його застосування було кроком уперед у вдосконаленні процесу навчання грамоти. Але недолік цього методу полягав у тому, що зазубрювані штучні склади, відірвані від реальних слів, не аналізувалися за звуковою будовою. Механічне заучування їх у значній кількості (близько 400) було дуже стомливим і нецікавим для дітей. Чималих труднощів зазнавали і вчителі, які користувалися цим методом, оскільки вони повинні були забезпечити учнів значною кількістю карток із готовими складами, які охоплювали б усю різноманітність буквосполук. Тому цей метод також не набув великого поширення в наших школах.

Звуковий аналітичний метод

У 40-х роках XIX ст. в Росії та в Україні поширились звукові методи, серед яких відомі такі їх різновиди: *аналітичний, синтетичний і аналітико-синтетичний.*

Звуковий аналітичний метод полягав у тому, що учні спочатку сприймали зором ціле речення, яке ділили на окремі слова. Запамятовувалися вимова і графічне зображення кожного слова, потім слова ділилися на склади, вимову і написання

яких діти також запам'ятовували. Тільки після цього зі складів виділялися окремі букви (на письмі) і звуки (усно).

В основі цього методу лежали зорові сприйняття. До звукової будови слова учні підходили тільки в результаті значної кількості вправ, спрямованих на запам'ятовування графічного зображення слів і складів. Звуковий аналіз слів у багатьох випадках не відображав їх дійсної фонетичної будови: усі букви на позначення приголосних, незалежно від їх дійсного звукового значення, називалися коротко, як твердий приголосний звук, наприклад: [д], [п], [з], [с]. Звідси й поширилися помилкові висловлювання на кшталт «Звук і буква д».

Звуковий синтетичний метод

У школах України цей метод пропагував у 60-х роках XIX ст. педагог і методист М. О. Корф.

Позитивною стороною цього методу було те, що в навчанні читання й письма пропонувалося йти від окремих звуків і букв. Після того як учні засвоювали певну кількість звуків, уміли позначати їх відповідними буквами, розпочиналися синтетичні вправи на злиття зі звуків складів і на утворення складів із відомих букв.

Засвоївши склади та окремі слова з вивченими літерами, учні ознайомлювалися з новою групою звуків і букв. Спосіб читання за цим методом являв собою поступове називання звуків, позначуваних відповідними буквами, наприклад: [л, о, ж, к, а] — *ложка*.

Недолік цього методу полягав у тогочасному неправильному уявленні про співвідношення звуків і букв у російському та українському письмі. Помилково вважалося, що кожному звукові на письмі відповідає буква, оскільки звуки в слові сприймалися так само, як і ті, що вимовляються ізольовано. Не враховувалися також реальні зв'язки між окремими звуками в слові, які можна виявити тільки у виділених складах. Це означає, що не брався до уваги складовий принцип письма, за яким однією і тією самою буквою можуть позначатися в різних складах два парні приголосні звуки — твердий і м'який. Саме це й породжувало так звані «муки синтезу», які особливо відчутні були під час переходу до читання слів із м'якими приголосними звуками. Наприклад, окремо названі звуки [с, і, н, о] дитині було не під силу злити у слово *сіно*, оскільки твердий звук [с] не зливається зі звуком [і]. Отже, за своєю природою звуковий синтетичний метод був різновидом букво-складального, хоча й становив порівняно з ним певний крок уперед.

Звуковий аналітико-синтетичний метод

Звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти полягає у використанні різноманітних прийомів звукового аналізу і синтезу слів з метою підготовки учнів до самостійного читання складів і слів, а також запису їх за допомогою друкованих чи рукописних літер.

У вітчизняній школі методика навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом найповніше і найпослідовніше була розроблена К. Д. Ушинським. Він створив підручник «Родное слово», до складу якого входила також «Азбука» — підручник з навчання грамоти. До «Родного слова» у 1864 р. було видано методичний посібник «Практическое руководство к преподаванию по «Родному слову», який користувався у вчителів великою популярністю і визнанням.

К. Д. Ушинський надавав великого значення як умінню «розкладати слова» на звуки (аналіз), так і вмінню «складати слова» зі звуків (синтез). Предметом цих вправ, на його думку, мають бути слова в усній і писемній формі. Великою заслу-

гою К. Д. Ушинського була розробка ним прийомів звукового аналізу і синтезу, до яких він зараховував такі: а) виявлення заданого звука в словах; б) добір учнями слів із заданих звуків; в) поділ слів на склади і складів на звуки; г) утворення слів зі звуків; д) різноманітні перетворення слів, наприклад, заміна звука або складу (*сон — син, сини — сани*), нарощування слів на початку або в кінці (*коло — колос, рак — грак*), перестановка букв (звуків) словах (*нора — рано*).

Вправи з аналізу і синтезу виконувалися в безпосередньому взаємозв'язку. Свій метод К. Д. Ушинський називав методом *письма — читання*. Він уважав, що письмо, яке спирається на звуковий аналіз, має передувати читанню. За «Азбукою» учні спочатку ознайомлювалися з рукописними буквами, писали і читали з ними слова і тільки після 10—15 уроків їм показували друковані літери, з якими вони складали і читали вже знайомі слова.

Розроблений К. Д. Ушинським метод був спрямований на подолання догматизму й зубріння, які були характерні для процесу навчання грамоти за буквоскладальним методом. Навчання рідної мови в школі починали з аналізу живого мовлення — з поділу на склади і звуки близьких для розуміння дітьми слів. К. Д. Ушинський так схарактеризував свій метод: «Я не тому віддаю перевагу звуковому методу, що діти за ним навчаються швидше читати й писати, але тому, що, досягаючи успішно спеціальної своєї мети, метод цей, водночас, дає самодіяльність дитині, невпинно вправляє увагу, пам'ять та розум дитини, і коли перед нею потім розкривається книга, то вона вже значною мірою підготовлена до розуміння того, що читає, і головне, в неї не придушено, а збуджено інтерес до навчання».

Слід зазначити, що, запроваджуючи звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, К. Д. Ушинський допускав деякі змішування звуків і букв, що пояснювалося рівнем тогочасної фонетичної науки. Не враховували, зокрема, різні звукових значень літер **я, ю, е, ё** та позиційних змін дзвінких приголосних у російській мові (*дуби — ду[п], морозець — моро[с]*).

Метод, розроблений К. Д. Ушинським, пізніше видозмінювався багатьма його послідовниками (М. Ф. Бунаковим, Д. І. Тихомировим, В. П. Вахтеровим, В. О. Фльоровим), педагогічна діяльність яких протікала протягом 1850—1920 рр. Вони розробили нові прийоми аналізу і синтезу, змінили порядок вивчення літер у букварях, запровадили роботу з розрізною азбукою тощо. Так, за «Азбукою» К. Д. Ушинського діти спочатку вивчали вісім літер, що позначали голосні, серед них і **я, ю, е, ё**, потім — букви на позначення приголосних. Отже, читання складів уже спочатку здійснювалося паралельно з твердими і м'якими приголосними.

В. П. Вахтеров і В. О. Фльоров змінили цей порядок, рекомендуючи спочатку вивчати букви **а, о, у, ы**, які вказують на твердість попереднього приголосного, а потім — **и, е, ё, я, ю**, що позначають у російській мові м'якість приголосних. Спершу опрацьовували букви на позначення фрикативних приголосних, а пізніше — проривних.

Обидва методисти не знаходили спільної думки у вирішенні питання про злиття звуків у склади. В. О. Фльоров надавав перевагу читанню «за подібністю»: **ма, на, ла, ра**. В. П. Вахтеров гаряче виступав за необхідність виконувати синтетичні вправи на зливання приголосного з голосним. Він уважав, що аналіз і синтез «мають іти пліч-о-пліч», взаємно доповнюючи один одного.

Д. І. Тихомиров і В. П. Вахтеров відійшли від системи К. Д. Ушинського «письмо — читання». За їхньою методикою учні спочатку засвоювали друковані літери, вчилися читати з ними, а потім ознайомлювалися з їх рукописними відповідниками — оволодівали письмом. Така система навчання застосовується і в сучасній школі.

В. П. Вахтеров і Д. І. Тихомиров запровадили добукварні звукові вправи, метою яких було розвинути слух дитини, навчити її елементів мовного аналізу й синтезу, ділити речення на слова, слова — на склади і звуки та, навпаки, синтезувати (поєднувати) звуки в склади, склади — у слова, зі слів будувати речення. Згодом цей підготовчий етап у навчанні грамоти дістав назву *добукварного періоду*.

На початку 20-х років ХХ ст. поширився метод І. М. Шапошникова, який являв собою різновид методу «письмо — читання». І. М. Шапошников виступав проти штучного поділу складів і слів на звуки, а також заперечував прийом синтезу виділених звуків. У підготовленому для вчителів методичному посібнику «Живі звуки» методист пропонував навчати дітей грамоти на основі виділення звуків із живого мовлення. Виділений із живого мовлення звук, наприклад [с] (так сичить гусак) або [р] (гарчить собака), учні позначали буквами, заносючи їх у спеціальний зошит, який замінював їм буквар. «Буквар», «Азбуку» як підручники з навчання грамоти І. М. Шапошников заперечував принципово. Метод, пропонуваний І. М. Шапошниковим, відіграв загалом позитивну роль у розвитку методики навчання грамоти. Він був націлений на розвиток пізнавальної активності школярів, на вміння дітей чути і розрізняти звуки в живому мовленні. Окремі прийоми, розроблені методистом, наприклад, упізнавання виділеного звука в різних словах, добір слів із названим звуком, активно застосовують і в сучасній методиці. Однак метод І. М. Шапошникова не прижився в наших школах з тієї причини, що за ним пропонувалося навчати грамоти без букваря, учні мали самостійно поступово створювати свій буквар. Така система не була підтримана вчителями.

Помітний внесок у запровадження методу К. Д. Ушинського на ґрунті навчання грамоти українською мовою зробив Т. Г. Шевченко, створивши український буквар для дорослих — «Букварь южнорусский» (1861) та «Малий Кобзар для дітей з малюнками». Дібрані зв'язні тексти були доступні для школярів і відображали своїм змістом соціальну несправедливість, підтримувану тогочасним кріпосницьким ладом.

Велике значення для активного запровадження звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти в українських школах мали праці Т. Г. Лубенця (псевдонім Т. Норець), який видав буквар «Граматика з малюнками». Буквар побудовано на зразках живої української мови, близьких і доступних для дітей-українців, у ньому широко представлено усну народну творчість — вірші, дитячі пісні, народні ігри, приказки тощо.

Важливу роль у розвитку української букваристики відіграв також буквар відомого українського письменника Б. Д. Грінченка, виданий у 1907 і 1917 рр. під назвою «Українська граматика». У ньому багато уваги було приділено змісту добукварного й післябукварного періодів. У добукварний період учням пропонувалися «малюнки для розмови» та графічні вправи «для перемальовування», підготовчі вправи з письма. Післябукварна частина складалася з текстів для читання, значну частину яких було побудовано на фольклорній основі.

Аналогом букваря Б. Грінченка був «Український Буквар», складений А. Савчуком і виданий у західних українських землях у 1918 р. Заключна частина цього букваря називалась «Читанка». Вона складалася з творів Т. Шевченка, перекладів творів К. Ушинського та Л. Толстого для дітей, віршів Л. Глібова, С. Руданського, Б. Грінченка.

Метод цілих слів

Метод цілих слів виник у Франції, але поширення набув у школах Америки, тому його ще називають американським методом. Застосовувався він у навчанні

англійської мови, в якій вимова і написання більшості слів не збігаються. Один і той самий звук на письмі в різних англійських словах може позначатися різними буквами.

Цей метод полягав у тому, що учні, не знаючи букв, запам'ятовували шляхом зорового сприйняття форми значної кількості односкладових слів без поділу їх на звуки і букви. Такий процес запам'ятовування тривав близько двох місяців. Після цього розпочинався звуковий аналіз слів. Школярі, що навчалися за цим методом, погано засвоювали складову, звукову і буквену будову слів, а тому під час читання нерідко намагалися вгадувати їх, допускаючи численні помилки на пропуск та заміну звуків і складів, спотворення наголосу.

Застосування методу цілих слів у наших школах у перші роки Радянської влади пояснювалось некритичним його перенесенням з практики навчання інших мов. Це призвело як до зниження рівня навички читання, так і до збільшення кількості орфографічних помилок у письмових роботах учнів.

Найбільшого поширення в наших школах метод цілих слів набув у період застосування так званих комплексних програм. У 1934 р. у методиці навчання грамоти було здійснено поворот до звукового аналітико-синтетичного методу.

Автори букварів, за якими навчалися школярі в радянський час (О. В. Янковська, М. М. Головін, А. І. Воскресенська, С. П. Редозубов — у школах з російською мовою навчання, Л. П. Демолович, Н. О. Гов'ядовська, Б. С. Саженок — у школах з українською мовою навчання), були послідовниками К. Д. Ушинського.

У наш час увага до методу навчання грамоти, до проблеми вдосконалення букварів пов'язана з масовим переходом на систематичне навчання дітей із шестирічного віку. Оволодіння грамотою шестирічними школярами має свої особливості порівняно із семирічними дітьми. Ці особливості знаходять своє відображення в сучасному звуковому аналітико-синтетичному методі навчання грамоти, за яким у нашій країні створено нові букварі для шкіл з українською і російською мовами навчання.

Запитання і завдання

1. За якими критеріями здійснюється класифікація методів навчання грамоти?
2. Які недоліки буквоскладального і складового методів?
3. Чим звукові методи відрізнялися від буквоскладального і складового?
4. Які переваги звукового аналітико-синтетичного методу порівняно з його попередниками?
5. У чому полягає заслуга К. Д. Ушинського та його послідовників?
6. Проаналізуйте і дайте коротку характеристику одного з українських букварів, за яким здійснювалося навчання грамоти протягом 1946—1969 рр.

Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти

У сучасній школі навчання грамоти як семирічних, так і шестирічних першокласників здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом. Цей метод ґрунтується на таких науково-методичних засадах:

1) предметом читання є позначена буквами звукова будова слова; звуки мовлення, які дитині необхідно відтворити, читаючи слово, є тими основними мовними одиницями, якими вона оперує на початковому етапі оволодіння грамотою;

2) початкові фонетичні уявлення діти мають одержувати тільки на основі спостережень за відповідними одиницями живого мовлення (звук, голосний, приголосний, склад та ін.) з належним усвідомленням їх істотних ознак;

3) початку ознайомлення дітей з буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи рідної мови, так званий добукарний період.

Учитель, який здійснює процес навчання грамоти, має пам'ятати, що предмет аналізу звуків мовлення для шести-, семирічних дітей є складним явищем, оскільки вони є особливими матеріальними одиницями. Мовні звуки не так просто піддаються спостереженням і аналізу, як інші об'єкти навколишньої дійсності, якими доводиться оперувати, наприклад, на заняттях з математики, образотворчого мистецтва, трудового навчання, під час ознайомлення з навколишнім світом тощо.

Однією з причин, які утруднюють навчальну діяльність дітей, пов'язану зі звуковою стороною мовленнєвої дійсності, є недосконалість їхнього мовленнєвого слуху, зокрема фонетичного, який складається з кількох компонентів: фізичний слух (здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності); фонетичний слух (уміння розрізняти і відтворювати всі звуки мовлення та їх відтінки); звуковисотний слух (відчуття різної висоти тону); тембровий слух (відчуття мовного тембру); почуття ритму (відчуття наголосу в мовленні, його ритмічного малюнка). Усе це має розвивати вчитель на початковому етапі навчання молодших школярів.

Фонетичний слух є основою свідомого оволодіння звуковими одиницями мовлення. Від того, як буде розкрито для дитини будову звукової форми слова, залежатиме не тільки засвоєння грамоти, а й усе наступне засвоєння мови — граматики і пов'язаної з нею орфографії.

Із цього випливає провідний принцип звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти: у формуванні в дітей початкових умінь читати й писати слід йти від звука до букви. Це означає, що перед ознайомленням дитини з певною буквою потрібно навчити її виконувати аналітичні і синтетичні дії з тим звуком (звуками), що позначаються на письмі цією буквою: правильно вимовляти, впізнавати в різних позиціях слів (на початку, в середині і в кінці), виділяти зі слів, складів, сполучати з іншими звуками в складі.

Порушення цього важливого принципу, що й досі трапляється в практиці навчання дітей грамоти, призводить до заміни в їхній свідомості поняття «звук» поняттям «буква». Таке явище згодом негативно позначається на загальній мовній грамотності учня, стає причиною значної кількості помилок як в усному, так і в писемному мовленні.

Другим важливим принципом, на якому ґрунтується сучасний метод навчання грамоти, є одночасно-паралельне опрацювання парних твердого і м'якого приголосних, що позначаються на письмі однією й тією самою буквою. Окремо взята зі слова чи складу літера у більшості випадків не може бути правильно прочитана, оскільки її звукове значення залежить від інших букв у складі, зокрема від тих, що позначають голосний звук. Якщо, скажімо, взяти склади **на** і **ні**, то правильно відтворити звукове значення букви **н** можна тільки тоді, коли прочитати її разом з наступною літерою. У першому випадку вона читатиметься як звук [н], а в другому — як звук [н']. Окремо взяті букви **я**, **ю**, є можна прочитати так, як вони називаються, тобто вимовляючи звукосполучення [йа], [йу], [йе]. Однак у сполученні з попередніми буквами на позначення приголосних (ля, цю, не) вони мають бути прочитані як голосні звуки [а], [у], [е] після відповідних м'яких приголосних [л'], [ц'], [н']. У цьому зв'язку наступним важливим принципом сучасного методу навчання грамоти є забезпечення складового читання вже на

початку ознайомлення з кожною новою літерою, що позначає приголосний звук. Злите прочитування дитиною сполучення приголосного з голосним, яке ми надалі будемо позначати скорочено в такий спосіб: «пг» «п'г», забезпечує правильне читання дво-, трискладових слів на зразок: *мама, літо, сорока, вулиця*. Читання ж слів ускладненої структури попервах може здійснюватися способом причитування до злиття приголосного з голосним окремих букв, які стоять за його межами в складі, наприклад: *ра-к, лі-с, с-ло-н, т-ра-ва*. Первинне прочитування слова в такий спосіб зберігає його звуко-складову структуру, дає можливість правильно сприйняти лексичне значення, поступово підводить дитину до читання складами і цілими словами. У букварі в словах ускладненої структури можуть бути виділені рисками окремі злиття, що значно полегшує синтетичну роботу учня: *мак, просо, вистава*. Паузи, які спостерігаються під час первинного прочитування слова на місці стику злиття і приголосного звука, що до нього прилягає, поступово зникають під час повторного читання цього слова.

Викладений принцип дав змогу відмовитися від традиційної послідовності у вивченні звуків (букв) та складів за наростаючою трудністю, що значною мірою уповільнювало процес формування в першокласників способу читання. Читання і письмо як два взаємопов'язані види мовленнєвої діяльності в навчанні грамоти шестирічних дітей здійснюються в основному паралельно. Цьому певною мірою сприяє і той факт, що читання слів з опорою на більш роздрібнені одиниці помітно збігається зі способом письма на початковому етапі навчання грамоти. Під письмом тут слід розуміти будь-який спосіб позначення буквами слова, сприйнятого на слух: викладання розрізною азбукою, письмо літерами друкованого шрифту, рукописні зображення слів. Зосередження уваги дитини на вимові і позначенні злиття, підвищення цієї уваги на приголосному звукові, що прилягає до злиття, сприяють запобіганню таким типовим помилкам у письмі молодших школярів, особливо першокласників, як пропуск, заміна і перестановка букв.

У процесі вивчення звука виділення його зі слів рекомендується здійснювати з найвигіднішої для цього позиції. Для голосних цією позицією є така, коли вони становлять окремий склад (*о-рел, у-чень, а-кула*), а для приголосних — коли вони перебувають за межами злиття приголосного з голосним (*ліс, лось, рак, сир, кран, дзвін*). У наступній роботі над звуками вони виділяються і з інших позицій у словах за допомогою описаних нижче спеціальних прийомів.

Звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, розроблений К. Д. Ушинським і його послідовниками, ґрунтується на застосуванні цілого ряду спеціальних прийомів звукового аналізу і синтезу, які забезпечують свідоме оволодіння учнями процесами читання й письма.

Прийоми звукового аналізу

1. Підкреслене вимовляння одного зі звуків у слові. У деяких випадках виділення звука може здійснюватися силою голосу, в інших — протяжністю вимови, наприклад: *с-с-син, с-и-и-ин, си-н-н-н*. Цей прийом використовується під час виділення зі слів голосних, особливо тоді, коли вони утворюють склад (*оси, акула, б́удд*), фрикативних та проривних приголосних, коли вони стоять за межами злиття (*лі-с, ду-б*).

До цього прийому прилягає також прийом домовляння учнями звука до розпочатого учителем слова. Наприклад, показуючи дітям предметний малюнок їжака, учитель каже «їжа́...», а учні додають — **к**.

2. Упізнавання й виділення зі слів вірша, скоромовки, потішки найчастіше вживаного звука. Для застосування цього прийому можна використовувати короткі вірші, різноманітні потішки, скоромовки, матеріал, пропонування для логопедичних вправ.

3. Виділення звука зі слова на основі словесного опису та спостереження за його артикуляцією. «Сьогодні,— каже вчитель,— ми будемо вивчати такий звук, який утворюється губами. Губи міцно стискаються, і струмінь повітря розриває цю перешкоду. Який це звук, голосний чи приголосний? Упізнайте такий звук у слові «дуб». Як бачимо, цей прийом досить економний у часі. Цінність його полягає в тому, що учні під керівництвом учителя зосереджують увагу на істотних ознаках звука, які добре сприймаються різними аналізаторами: кінестетичним (мовленнєворуховим), слуховим і зоровим. Зрозуміло, що такий прийом корисно застосовувати при вивченні звуків, артикуляція яких добре піддається спостереженню: [о], [у], [б], [а], [м], [с]. До цього прийому доцільно вдаватися і під час опрацювання звуків, що є парними за дзвінкістю або глухістю до вивчених раніше. Наприклад: «Сьогодні, діти, ми вивчатимемо звук, який вимовляється подібно до звука [ш], але під час його вимови ми чуємо не тільки шум, а й голос. Приготуйтеся до вимови звука [ш], а тепер вимовте звук [ж]».

Цей прийом є ефективним під час опрацювання звуків [дж], [дз], [дз´], правильна вимова яких формується з опорою на парні їм глухі — [ч], [ц], [ц´].

4. Зіставлення слів, які розрізняються одним звуком. Ці звуки можуть стояти на початку слів (*рак — мак*), у середині (*коза — коса*), у кінці (*сом — сон*). Цей прийом можна застосувати також для зіставлення злиттів на зразок «пг», «п'г»: «Який звук у цих злиттях (складах) однаковий: **ра, ро, ру, ре; тя, тю, те, ті, тьо?**»

Під звуковим аналізом слід розуміти не тільки вміння учня виділити певний звук зі слова, уміння почути, упізнати його в інших словах, а й самостійно дібрати слово з певним звуком. Тому до прийомів звукового аналізу можна додати ще два.

5. Упізнавання певного звука в названих учителем словах, визначення його позиції (на початку, у середині, у кінці). Важливою умовою застосування цього прийому є добір для «впізнавання» звука і таких слів, у яких він відсутній. Це загострює слухову увагу учнів, запобігає звичайному вгадуванню.

6. Показником осмисленого ставлення учня до фонетичної структури слів є самостійний добір їх із певним звуком. Однак слід мати на увазі, що виконання першокласниками такої вправи пов'язане зі значними труднощами, зумовленими, з одного боку, відносно невеликим словниковим запасом дітей, а з другого — слабким умінням користуватися ним. Тому допомогою для багатьох дітей слугуватимуть предметні малюнки, виставлені на дошці, серед яких мають бути і контрольні, тобто такі, що не містять у своїх назвах цього звука.

Доречними під час самостійного добору учнями слів із заданим звуком будуть завдання лексичного характеру: «Подумайте, у назвах яких птахів вимовляється звук [с]?». (*Соловей, синиця, сойка, сорока, плиска, стриж*).

Як бачимо, згадані прийоми передбачають частковий звуковий аналіз слів, тобто виділення тільки окремих звуків зі слова. Тому в процесі навчання грамоти застосування їх має в основному підготовчий характер. По-перше, це вправи у виділенні окремих звуків, що служать основою для формування вміння ще в добукарний період виконувати повний звуковий аналіз. По-друге, вони становлять собою підготовчий етап на уроці ознайомлення з новою буквою, що вимагає додаткового зосередження уваги на відповідному звукові.

Прийоми звукового синтезу

1. Утворити склад (злиття) з таких двох звуків: [н], [а] — **на**; [з], [о] — **зо**; [ж], [є] — **же**; [т'] [у] — **тю**; [с'], [о] — **сьо** та ін.

2. Утворити склад з таких трьох звуків і вимовити його зливо: [т], [р], [а] — **тра**; [к], [р], [о] — **кро**; [к], [н], [и] — **кни**; [м], [р'], [і] — **мрі**.

3. Утворити склади (злиття) приголосного [л] з усіма вивченими голосними (**ла, ло, лу, ле, ли**); утворити склади (злиття) приголосного [т'] з усіма голосними (**тя, тьо, тью, тє, ті**).

4. До названого складу дібрати подібний, але з м'яким приголосним: **на (ня), ло (льо), ту (тю), не (нє), кру (крю), сло (сьло)** тощо; до названого складу дібрати подібний з твердим приголосним: **лє (ле), зя (за), клю (клу), грі (гри)** та ін.

5. Утворити за зразком сполучення звука [а] з різними наступними приголосними, твердими і м'якими (**ар, ат, ан, ас, аль, ань, ать**).

6. Утворити сполучення звуків, подібні до заданого, але з іншими приголосними: **ово (оро, осо, оно, одо, оньо, ольо), ере (ене, есе, еле, еме, еде)**.

➤ Інтерес учнів до синтетичних вправ значно зростає, якщо в результаті їх утворюються слова. Такі вправи зі словами активізують і збагачують лексичний запас учнів, сприяють зміцненню навичок звукового аналізу. Водночас вони готують дітей до усвідомленого засвоєння прийомів злитого прочитування слів зі збігом приголосних.

Наводимо приклади синтетичних *звукових* вправ, спрямованих на утворення і злите вимовляння слів.

1) До поданих звуків додати звук [м] і назвати слово, яке утворилося: *та-м, со-м, ло-м, грі-м, Кри-м, Кли-м*.

2) До поданого сполучення звуків додати на початку звук [к] і назвати утворене слово: *к-лас, к-ран, к-ріт, к-луб, к-рик, к-рюк*.

3) Додати до слова такий звук, щоб утворилося нове слово: *рука-в, коса-р, рано-к, коло-с*.

4) Утворити слово зі звуків, переставивши, якщо треба, їх місцями: [с, н, о] (*сон*); [л', с, і] (*ліс*); [а, м, к] (*мак*); [р, с, и] (*сир, рис*).

5) До поданого складу додати інший, щоб вийшло слово: *рі(чка), риб(ка), дру(зі), гру(ша), кві(ти)*.

У букварний період звукові вправи синтетичного характеру слід органічно поєднувати з буквеними. Частина таких вправ зі словами, поданими в аналітико-синтетичній формі та в колонках, виконується безпосередньо за букварем, а частина розрахована на те, щоб учні виконували різноманітні дії з розрізною азбукою. Усі ці вправи спрямовані на формування й удосконалення навички читання, водночас вони є першими кроками в оволодінні письмом.

Сучасна методика навчання грамоти оперує такими звуковими синтетичними вправами, здійснюваними з опорою на букви:

- Робота з різними складовими таблицями, яка сприяє безпосередньому утворенню (синтезуванню) учнями складів з відомих їм букв. Форма, зміст і повнота цих таблиць можуть бути різними залежно від етапу застосування на уроці та поставленої мети, наприклад:

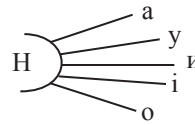
ма	на
мо	но
му	ну
мі	ні
ми	ни

	о	і	у	а	и
м	мо	мі	му	ма	ми
н	но		ну		ни

ні

на

	о	а	і	и	у
с	со	са	сі	си	су
н					
в					
л					
м					



Використовують складові таблиці як в індивідуальній роботі, так і в колективній, зокрема на етапі закріплення звукового значення вивчених букв.

- Побудова слів з розрізнених складів:

СИ	НО	ЛИ		ЛИ	МО
	КО		ВУ	КИ	НИ
<i>(Коси, косили, носили, лимони, вулики)</i>					
го			ли		Га
	<i>(голуби)</i>				<i>(Галинка)</i>
би	лу			нка	

- Читання слів за подібністю. Учня пропонують слова, які за звуковим і буквеним складом мають багато спільного, їх можна розташовувати в колонках або подавати в аналітико-синтетичній формі:

мама	ні →	с	ла →	па	ка →	лина
маму	лі →		ли →		ма →	
мами	на →		са →			
мамі	ва →					
			та →			
			ло →	то		
			си →			
			лі →			

- Нарощування букв (на позначення голосних і приголосних звуків), складів на початку і в кінці слів: *рак — грак; коса — косар — косарка*.
- Усичення слів (віднімання, як правило, кінцевих букв), що приводить до утворення слова ускладненої графічної структури, яке учні успішно прочитують з опорою на попередні слова: *листи — лист, брати — брат*.
- Зіставлення слів за графічною будовою з наступним відтворенням їх звукових форм. Цей прийом широко застосовується для зіставлення способів позначення твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних: *ліс — лось, сад — сядь, коза — коса*.

- Цікавими для дітей синтетичними вправами є доступні для них ребуси та анаграми:

(вода) $\frac{\text{ША}}{\text{ТА}}$ (Наташа)

$\frac{1\ 2\ 4\ 5\ 3}{\text{ВІНОК}}$ (вікно) $\frac{4\ 5\ 1\ 2\ 3}{\text{НАСОС}}$ (сосна)

- Формуванню в першокласників динамічних за характером синтетичних дій сприяють ігри в буквене та складове лото, ігри-змагання в складанні якнайбільшої кількості слів. Наприклад, із виставлених на набірному полотні букв **а, е, о, і; к, л, н, б** учні можуть скласти такі слова: *клен, лан, лоб, кіно, білка, небо* та ін.

У букварний період аналітичні та синтетичні вправи мають застосовуватись у тісному взаємозв'язку. Незважаючи на те що на перший план на цьому етапі навчання грамоти виступають синтетичні дії, що пояснюється першочерговим завданням цього періоду — навчити дітей читати, все-таки на кожному уроці виникає потреба відводити час і на звуковий аналіз слів.

Виконання учнями значної кількості аналітичних і синтетичних вправ протягом періоду навчання грамоти є основою для вироблення в них правильних уявлень про звукову і графічну системи рідної мови в їх взаємозв'язку, сприяє формуванню навички читання, закладає ґрунт для орфографічно правильного письма.

Запитання і завдання

1. На яких науково-методичних засадах ґрунтується сучасний звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти? Назвіть їх і коротко прокоментуйте.
2. У чому полягають провідні принципи цього методу?
3. Назвіть різні прийоми звукового аналізу.
4. Назвіть прийоми звукового синтезу.
5. Ознайомтеся зі статтею М. С. Вашуленка «Взаємозв'язок аналізу й синтезу у навчанні грамоти» (Початкова школа.— 1980.— № 9).
6. Опишіть усно артикуляцію одного з голосних, твердих і м'яких приголосних звуків у формі, доступній для сприйняття першокласниками.
7. Розробіть одну вправу ігрового характеру на звуковий аналіз і звуковий синтез.

Основні періоди й етапи навчання грамоти

Процес навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом ділиться на три періоди — добукварний, букварний та післябукварний. Кожен із них реалізує відповідні програмні вимоги.

Добукварний період

У добукварний період навчання грамоти реалізуються важливі навчально-виховні завдання з рідної мови, які мають підготовчий характер.

Формування загальнонавчальних умінь і навичок

Протягом першого місяця навчання, який відповідає добукварному періоду, у шестирічних першокласників необхідно виробляти найважливіші вміння й навички загальнонавчального характеру. Це передусім такі організаційні та загально-мовленнєві вміння й навички:

- а) зосереджено слухати вчителя та однокласників;
- б) відповідати на запитання педагога;
- в) вчасно і правильно виконувати його завдання й розпорядження, не тільки висловлені в індивідуальному звертанні, а й ті, що мають фронтальний характер — спрямовані до всіх учнів класу;
- г) дотримуватися правильної поведінки за партою під час виконання різних робіт, особливо під час письма;
- д) вміння відібрати навчальне приладдя до уроку, розкласти його в належному порядку;
- е) тримати правильно ручку, олівець і зошит під час письма;
- ж) дотримуватись єдиних вимог до оформлення письмових завдань.

У цей період учитель підтримує і розвиває в дітей інтерес до шкільного навчання.

Добукварна частина підручника з навчання грамоти (ілюстративний матеріал) дає значні можливості для вироблення в першокласників таких важливих загальнопізнавальних умінь, як виділяти в предметах певні ознаки, розрізняти їх за розміром, формою, кольором, знаходити між двома об'єктами однакові, схожі й різні ознаки зовнішнього характеру; зіставляти групи предметів за певною ознакою; вміння робити з допомогою учителя посильні висновки, узагальнення після виконаної роботи.

Вправи на звуковий та складовий аналіз слів із застосуванням роздавальних навчальних посібників (фішок, карток), графічні вправи дають можливість для вироблення в учнів початкових контрольних-оцінних умінь: знаходити помилку або недолік у виконаному завданні шляхом зіставлення його зі зразком; словесно оцінювати свою роботу за орієнтирами, даними вчителем, указуючи на позитивні її риси і недоліки; робити висновки про те, чого слід уникати під час виконання наступних завдань.

Розвиток мовлення

Розвиток мовлення в добукварний період передбачає вдосконалення звуковимови, збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу дітей, удосконалення граматичної будови усного мовлення, роботу над культурою мовлення і спілкування.

У цей період учитель ознайомлюється з індивідуальними особливостями мовлення дітей, від розвитку якого будуть значною мірою залежати їхні успіхи в навчанні з усіх інших предметів.

Джерелами збагачення словникового запасу учнів на цьому етапі стають: власне навколишня дійсність, навчальний процес, ілюстративний матеріал букваря, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує в ході розповідей, бесід з учнями. Уже протягом першого місяця навчання мовлення дітей на уроці здійснюється в межах досить широкого кола тематичних груп: школа і шкільне навчання (назви шкільних приміщень, класне обладнання, навчальне приладдя — колективне та індивідуальне, види навчальної праці, елементи уроку й режиму навчального дня в цілому тощо); суспільно-політична лексика; лексика, пов'язана

із суспільно корисною працею дорослих і дітей; види транспорту; рослини городу, саду, лісу; тварини — дикі і свійські; побутова лексика, пов'язана з ігровою діяльністю дітей тощо.

Словниковий запас першокласників активно поповнюється прикметниковими і дієслівними формами, а висловлювання стають повнішими, емоційнішими, яскравішими.

Кольорові предметні малюнки дають можливість навчати дітей аналізувати предмети за їх формою, розміром, кольором, добирати до них слова-ознаки, складати речення й короткі описи.

Засвоювана лексика вводиться в словосполучення і речення. Учні користуються різними типами речень як за будовою (простими і складними), так і за метою висловлювання (розповідними, питальними і спонукальними). На початковому етапі в навчальному процесі переважає діалогічна форма мовлення (запитання — відповідь). Важливо, щоб учні вчилися не тільки відповідати, а й самостійно ставити запитання до вчителя, до однокласників щодо теми бесіди, аналізованого предмета, явища тощо. Поступово діалогічне мовлення чергується з монологічним, в учнів виробляється вміння будувати власні хоча й коротенькі, але зв'язні висловлювання. Матеріалом для них є ілюстрації (на дошці та в підручнику), народні казки, короткі вірші, потішки, загадки, скоромовки, прислів'я, які учні заучують напам'ять зі слів учителя, робота з дитячими книжками та журналами, екскурсії, перегляд кіно- та діафільмів, телепередач, ігрова діяльність дітей.

Формування в учнів фонетичного слуху

Важливим завданням підготовчого періоду є вироблення в учнів фонетичного слуху, удосконалення їхньої звуковимови. Відомо, що слова сприймаються дошкільниками як єдиний неподільний звуковий комплекс, без усвідомлення складових частин — звуків. Водночас уже в переддошкільному віці в дітей виявляється посилений інтерес до звукової сторони мовлення. Вони починають помічати однакові звуки і склади в словах, чути, яким звуком починається або закінчується слово, який звук найчастіше вимовляється в певній фразі, наприклад у скоромовці. Завдання вчителя — підтримати й цілеспрямовано розвивати цю природну зацікавленість дітей мовою взагалі та її звуковою стороною зокрема.

Ураховуючи складність звукових спостережень і розумових дій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації зі звуками мовлення, цю роботу в добукарний період слід організувати так, щоб вона протікала в ігровій формі, не призводила до перевтоми.

Уся навчально-виховна робота з рідної мови з дітьми-шестилітками має ґрунтуватися на принципах гри-навчання, гри-виховання, оскільки в цьому віці гра для дітей — серйозна форма діяльності. Заняття, на яких діти оволодівають звуковою системою рідної мови, як ніякі інші, можна перетворити на цікаві вправи ігрового характеру. «Ніде гра не зливається так близько з ділом і трудом, як саме у фонетиці», — стверджував відомий російський методист О. М. Пешковський.

У формуванні фонетичного слуху важливо не тільки зважати на слухові відчуття дітей, а й забезпечувати усвідомлення їх взаємозв'язку з мовленнєво-руховими, так званими кінестетичними відчуттями. Важливо, щоб у роботі над важко засвоюваними звуками учні спиралися на елементарні знання про спосіб артикулювання цього звука. Тому в період навчання грамоти, крім прийому наслідування вимови, слід активно вдаватися до спостережень за артикулюванням окремих звуків. Звуки мовлення — це матеріал, який так само піддається спостереженням, як і інші явища навколишньої дійсності.

Особливо необхідні спостереження за способом вимовляння тих чи інших звуків з опорою на артикуляційні відчуття, які учні одержують від роботи мовленнєвих органів, тих дітей, мовлення яких формувалося в діалектному оточенні. Складність переходу на орфоепічно правильне вимовляння звуків пояснюється трудністю для дитини почути різницю між особисто вимовленим звуком і одержаним зразком, які в більшості випадків є близькими за місцем і способом творення. Наприклад, дзвінкий [д] і його «оглушений» варіант [т] в умовах західних говорів («літ» замість *лід*), м'який звук [ц'] і стверділий [ц], який вимовляється в кінці слів носіями північних говорів («хлопец»).

Спостереження за роботою мовленнєвих органів під час вимовляння близьких за артикуляцією та акустичними властивостями звуків сприяють свідомому й активному засвоєнню фонетичної системи рідної мови, дають можливість не тільки чути ці звуки, а й контролювати їх творення, удосконалювати звуковимову, загострювати фонетичний слух. Застосування прийому спостережень за артикулюванням звуків помітно підсилює розвивальний характер процесу навчання грамоти.

Для проведення таких спостережень уже в добукарний період варто ознайомити учнів з найголовнішими мовленнєвими органами: губами, зубами, язиком (передньою, середньою і задньою частинами язика), твердим піднебінням. Приклавши до шиї кінчики пальців (пучки), учні можуть відчувати дрижання голосових зв'язок під час вимовляння голосних і дзвінких приголосних, а також відсутність такого дрижання під час вимовляння глухих приголосних звуків.

Виконуючи вправи на звукові спостереження, звуковимову та аналіз, необхідно забезпечити, щоб предметом дитячої діяльності були не тільки найпоширеніші звуки, а й такі, що є менш частотними в українському мовленні, наприклад: [ц], [ц'], [г], [дз], [дз'] [дж], [ф], [х].

Розвиток умінь здійснювати мовний аналіз

У підготовчий період в учнів формуються початкові вміння здійснювати різні види мовного аналізу: виділяти речення з мовного потоку, аналізувати їх за кількістю слів і будувати графічні моделі речень, виділяти з речень окремі слова, ділити їх на склади, визначати наголошений склад, встановлювати послідовність усіх звуків у слові і на цій основі будувати звуко-складові графічні моделі слів.

Діти мають навчитися аналізувати речення, які складаються з одного, двох, трьох і чотирьох слів. Графічні моделі речень, сприйнятих на слух або побудованих учнями самостійно за малюнками, мовленнєвою ситуацією, у відповідь на запитання вчителя тощо, мають такий вигляд:

_____ . *Осінь.*
 _____ . *Пожовтіли дерева.*
 _____ . *Перестали співати пташки.*
 _____ . *Тварини готуються до зими.*

Зворотною формою цієї роботи є добір (складання) учнями речень, які б за кількістю слів відповідали поданим моделям.

Наступною формою мовного аналізу є поділ слів на склади і визначення наголошеного складу. Складова будова слова зображається графічно у вигляді прямокутника, поділеного на частини відповідно до кількості складів:

□ — *ліс*, □□ — *липа*, □□□□ — *осика*.

У дво- і трискладових словах проставляється наголос:

— *ліпа*, — *осика*.

Умовні зображення складової будови слів можуть мати і простішу форму:

, , якою учні користуються в зошитах. Для організації фронтальних видів роботи вчитель має заготовити для кожного учня картки із зображенням одно-, дво- і трискладових слів з різними наголошеними складами. Цими картками учні сигналізують у відповідь на різні запитання вчителя і завдання, пов'язані з поділом слова на склади і визначенням наголошеного складу. Тому кожна картка має бути певного кольору, який слугує для вчителя сигналом правильності чи неправильності відповіді.

Від складового аналізу робиться перехід до звукового.

Для позначення голосних, твердих і м'яких приголосних звуків у сучасних букварях пропонуються різні умовні символи, найчастіше кружечки різних кольорів. У букварях, що видаються в Україні, для умовних позначень звуків використовуються такі значки, які в результаті відповідних спостережень асоціюються в уяві учнів з артикуляційними особливостями різних типів звуків. Кружечок, який слугує для позначення голосних, символізує вільне проходження струменя видихуваного повітря через ротову порожнину; смужка, якою позначаються тверді приголосні, означає перешкоду на шляху струменя повітря, а дві паралельні смужки — посилену перешкоду, характерну для вимови м'яких приголосних звуків.

Звуко-складові моделі слів у сучасних букварях мають такий вигляд:

	— око		— вода
	— мак		— коні
	— ліс		— літак
	— лось		— ракета

Побудова таких моделей (у зошитах, на дошці, на магнітній пластинці, фланелографі) паралельно з усним аналізом слів є найважливішим умінням, яким мають оволодіти першокласники під кінець добукварного періоду. Учитель має уважно стежити за тим, щоб, називаючи звуки в певному слові, учні не порушували їх послідовність, правильно відтворювали кожен із них. Особливо це стосується м'яких, дзвінких і глухих приголосних. Наприклад, аналізуючи слово *лікар*, учень повинен назвати в ньому звуки: [л', і, к, а, р].

Підготовка руки дитини до письма

Особливим завданням добукварного періоду навчання грамоти, на яке відводяться спеціальні уроки, є підготовка руки дитини до письма.

Значну увагу в цей період учитель має приділити вихованню звички правильно сидіти під час письма, умінню знаходити на парті положення для рук, розташовувати зошит, тримати ручку чи олівець.

Слід переконувати учнів у тому, що від правильної постави під час письма буде залежати не тільки його якість, але й їхнє здоров'я та фізичний стан. Учитель детально ознайомлює дітей з будовою зошита, його розліновкою, призначенням полів. Спеціальні вправи слід відвести для вироблення вміння бачити в сітці зошита робочий рядок, його верхню і нижню лінії, користуватися похилими лініями як орієнтиром для дотримання відповідного нахилу елементів літер.

Письмо як вид навчальної діяльності пов'язане не тільки з розумовими діями школярів, а й із суто фізичними м'язевими навантаженнями і відповідними зусиллями. Тому вчитель повинен простежити за кожним без винятку учнем, щоб він правильно тримав ручку під час письма. Вільне тримання ручки запобігає перевтомі дитини. Орієнтиром правильного тримання ручки є її стійке положення, коли вказівний палець піднятий.

Протягом підготовчого періоду учні вправляються у малюванні різноманітних орнаментів, предметів прямокутної й овальної форми (*рама вікна, прапорець, ялинка, паркан, відерце, яблуко, вишня, листок* тощо).

У зошиті з друкованою основою дітям пропонують обводити трафарети, виконувати вправи на штрихування та зафарбовування контурних малюнків, що сприяє зміцненню м'язів пальців і кисті.

У цей період, коли дітям доводиться виконувати значну кількість одноманітних написань, доцільно застосовувати, де це можливо, зіставлення відтворюваних графічних елементів з предметами навколишньої дійсності, наприклад: *грибком, контуром дерева, квітками, лижками, ковзанами, серпом* тощо. Ігрові форми подання графічних вправ, застосовані в зошитах з друкованою основою, полегшують працю дітей, послаблюючи їхнє фізичне напруження, водночас вносять елементи зацікавлення в одноманітні графічні рухи, а також привчають їх бути спостережливими, формують уміння здійснювати зіставлення предметів навколишнього світу за формою, розмірами тощо.

Після підготовчих вправ загального характеру учні виробляють уміння писати основні елементи букв: похилу лінію, лінію із заокругленням унизу і вгорі, довгу лінію з петлею внизу та вгорі, півовали (правий і лівий), овал.

Уже в цей період слід звернути увагу на вироблення в учнів ритмічності письма під рахунок.

Для навчання письма шестирічних першокласників використовуються зошити з друкованою основою, в яких подано зразки для письма, а також матеріал для різних видів мовного аналізу та розвитку мовлення. Ураховуючи те, що рука дитини спочатку досить швидко стомлюється від письма, графічні вправи протягом уроку доцільно чергувати з іншими видами роботи. Кількість динамічних пауз на уроках письма може бути більшою, ніж на інших, до того ж серед різноманітних фізичних вправ слід передбачати й такі, що спрямовані на розвиток дрібних м'язів пальців і м'язів різних частин рук, плечей.

Завершуючи добукварний період навчання грамоти, учні набувають таких знань і вмінь:

- правильно вимовляти всі звуки сучасної української літературної мови;
- розрізнявати на слух і за способом артикулювання голосні і приголосні звуки; знати, що в українській мові є 6 голосних звуків, і вміти називати їх;
- розрізнявати на слух і за артикуляцією тверді і м'які приголосні; правильно їх вимовляти — коротко, без призвуків голосних;
- утворювати злиття будь-якого твердого чи м'якого приголосного з голосними звуками (*та, то, ту, ти, те; м'а, м'у, м'і, м'о, м'е*);
- ділити слова на склади й у дво- й трискладових визначати наголошений склад;
- називати послідовно звуки в слові (слова з 2, 3, 4 і 5 звуків) та, користуючись умовними позначеннями (фішками), будувати звуко-складові схеми таких слів.

Особливості структури і методики уроків добукварного періоду

Незважаючи на те що уроки добукварного періоду умовно поділені за основною метою на підготовчі — до читання і до письма, структура і методика проведення їх мають багато спільного. Це пояснюється тим, що читання і письмо як види мовленнєвої діяльності, особливо на початковому етапі оволодіння ними, мають багато спільних структурних компонентів.

І підготовка до читання, і підготовка до письма вимагають сформувати в учнів первинні уявлення про речення, слово, склад, наголос, звуки і букви. Оволодіння прийомами звукового аналізу і звукового синтезу, які є важливою основою для формування в учнів свідомих навичок читання й письма, має здійснюватись у тісному взаємозв'язку. А це означає, що робота над цими прийомами має місце на всіх уроках добукварного періоду.

Подібними ці уроки є й за своєю структурою, яка має враховувати особливості протікання психічних процесів у шестирічних дітей. З огляду на обмежені можливості дітей цього віку зосереджувати увагу на навчальних об'єктах учитель повинен частіше змінювати види навчальної роботи, вносити в процес виконання навчальних завдань елементи ігрової діяльності.

Динамічні паузи та фізкультурні хвилинки на уроках добукварного періоду найдоцільніше будувати із застосуванням мовленнєвих дій — проказуванням віршів, потішок, лічилок тощо.

Незважаючи на те що кожен урок добукварного періоду має свою основну тему й мету, до їх змісту вноситься кілька видів робіт, спрямованих на закріплення засвоєного дітьми на попередніх уроках.

Пропонуємо орієнтовні плани уроків добукварного періоду.

I

Тема. Ознайомлення учнів зі складовою будовою слів. Поділ слів на склади.

Мета: дати учням первинне практичне уявлення про склад як артикуляційно-вимовну одиницю; ознайомити з поділом на склади слів без збігу приголосних; розвивати фонетичний слух; виховувати в дітей дбайливе ставлення до свійських тварин, бажання доглядати за ними.

Обладнання: сюжетна картина на тему «Заблукала»; індивідуальні сигнальні картки одно- і двоскладового слова; предметні малюнки.

Зміст уроку

I. Підготовка учнів до ознайомлення з поняттям «склад».

1. Бесіда за ілюстрацією «Заблукала». Учитель пропонує дітям показати, як дівчинка гукала своїх товаришів (О-лю-у-у!).
2. Гра-інсценізація, у ході якої діти ділять слова (імена дітей у кличній формі) на склади.
3. Спостереження учнів за поділом слів на склади, здійснюваним учителем.
4. Колективні вправлення в поділ слів на склади за зразком.

II. Фізкультурна хвилинка.

III. Закріплення одержаного уявлення.

1. Спостереження за відмінністю між одно- і двоскладовими словами.
2. Вправи на «перетворення» односкладових слів на двоскладові (*мак — маки, дуб — дуби*).
3. Гра із сигнальними картками «Скільки складів у слові?». (Предметом гри є одно- і двоскладові слова.)

IV. Динамічна пауза.

V. Моделювання складової будови слів.

1. Ознайомлення зі способом умовного графічного позначення складів у слові.
2. Спостереження за складовою будовою слів — назв свійських тварин (за ілюстрацією в букварі). Бесіда про догляд за свійськими тваринами.
3. Вправи у графічному позначенні складової будови слів (2—3 слова).

VI. Гра з лічилкою. Колективне вправляння у складовому промовлянні слів відомої лічилки.

VII. Підсумок уроку. Дізналися, що слова можна ділити на склади, училися промовляти слова за складами і будувати їх схеми.

II

Тема. Писання лінії із заокругленням унизу.

Мета: навчати дітей здійснювати нижнє заокруглення у написанні лінії; пояснити, що таке заокруглення необхідне для поєднання окремих елементів при написанні літери; навчати дітей дотримуватися паралельного нахилу як ліній, так і їх заокруглень.

Обладнання уроку: зразок лінії із заокругленням унизу, поданий у сітці, збільшений у 20 разів; предметні малюнки для виділення початкових і кінцевих звуків зі слів; плакат із зображенням постави учня за партою під час письма.

Зміст уроку

I. Організація класу до роботи.

1. Аналіз роботи, виконаної на попередньому уроці. Учитель коротко аналізує, як учні впоралися з написанням прямої похилої лінії. Відзначає учнів, у яких лінії не вийшли за межі верхньої і нижньої рядкових ліній, є паралельними і похилими. Пропонує дітям розглянути виправлені червоним чорнилом помилки в написанні ліній.
2. Написання кількома учнями прямих ліній на дошці (крейдою або мокрим пензликом). Решта учнів виконують вправу в зошитах (пишуть 5—6 ліній на вільному робочому рядку).

II. Опрацювання нового матеріалу.

1. Оголошення вчителем теми і мети уроку.
2. Аналіз збільшеного зразка лінії із заокругленням унизу.
3. Пояснення написання лінії вчителем на дошці.
4. «Письмо» в повітрі за зразком рухів учителя.
5. «Письмо» зворотним кінцем ручки або указкою по парті.
6. Написання лінії із заокругленням унизу на основі її пунктирних зображень.
7. Самостійне написання трьох ліній.

III. Фізкультурна хвилинка.

IV. Побіжний перегляд учителем виконаної роботи, зауваження окремим учням.

V. Заповнення учнями першого рядка ліній.

VI. Вправи на частковий звуковий аналіз слів.

1. Виділення початкових звуків зі слів (за предметними малюнками або на слух): акула, іду, утюг, осінь, орел, крейда, трава, блокнот, слово, гриби, трактор.
2. Виділення кінцевих звуків зі слів: вода, зошит, учитель, учень, стіл, коридор, обід, гриб, берези, коні.

VII. Динамічна пауза.

VIII. Закріплення вміння писати похилу лінію.

1. Написання другого рядка ліній:
 - а) самостійне писання (піврядка);
 - б) писання під такт (піврядка).
2. Писання ліній із заокругленням унизу, сполучених по дві, по три — за завданням учителя.

IX. Підсумок уроку.

Відбір і демонстрування кращих зразків виконаної на уроці роботи.

Запитання і завдання

1. З яких періодів складається процес навчання грамоти?
2. Схарактеризуйте основні завдання добукварного періоду.
3. Користуючись букварями різних авторів, розкажіть, як будеється робота над реченням, словом, складом і звуками в добукварний період.
4. Розкрийте можливості добукварного періоду для розвитку мовлення першокласників.
5. Користуючись зошитом для письма з друкованою основою, схарактеризуйте в загальних рисах систему підготовчих графічних вправ.
6. Яких умінь набувають учні в добукварний період?
7. Побудуйте один урок добукварного періоду з читання за одним із сучасних букварів.
8. Побудуйте один урок добукварного періоду з письма.

Букварний період

Етапи букварного періоду

Традиційно букварний період навчання грамоти ділився на три етапи. Кожен із них визначався певними особливостями опрацювання звуків і букв рідної мови. Зокрема, на першому етапі учням пропонувалося читати слова з буквами **м, с, ш, н, р, л**, що позначали тільки тверді приголосні перед буквами **а, о, у**. На другому етапі вивчалася буква **і**, що вимагало читання складів і слів паралельно з твердими і м'якими приголосними. Завершувався другий етап ознайомленням з буквою **ь** (знаком м'якшення). Учням, таким чином, розкривався ще один спосіб позначення м'якості приголосних звуків на письмі. На третьому етапі вводилися букви **я, ю, є**, якими в українському письмі також позначається м'якість приголосних звуків, опрацьовувалися звуки (африкати) [дж], [дз], [дз'] та апостроф.

➤ Недоліком запровадження цих етапів було те, що на початку формування вміння читати прямиї склад (злиття приголосного з голосним) учні мали справу тільки з твердими приголосними.

Слід звернути увагу і на таку деталь: серед букв на позначення приголосних, виучуваних на першому етапі, були **с, н, р, л** — саме ті, які в українській мові можуть позначати парні твердий і м'який приголосні. Тому опрацювання їх виключно в ролі позначників твердих приголосних штучно розривало роботу над парними твердими і м'якими приголосними звуками. Такий підхід, з одного боку, призводив до побуквенного читання, а з другого — ставав причиною породження так званих «мук синтезу», які з'являлися з необхідністю вироблення в учнів орієнтації на букву голосного звука в складі, щоб відразу правильно прочитати ту саму літеру, якою позначено приголосний звук — твердий або м'який.

У сучасній методиці навчання грамоти відбулося скорочення одного етапу букварного періоду. Наразі він ділиться не на три, а на два етапи.

Особливості першого етапу

На першому етапі букварного періоду учні спочатку вивчають ряд букв, які позначають голосні звуки: **а, о, у, и, і, е**. Читання їх не становить для дітей певних труднощів, оскільки полягає в умінні впізнати і правильно назвати (прочитати) ту чи іншу букву. Тому найголовніше завдання цього етапу — сформувати в першокласників уміння читати прямиї склади — злиття «пг», «п'г». Від нього буде залежати успішність просування дітей в оволодінні навичкою читання. З перших

кроків ознайомлення з буквами, які позначають приголосні звуки, учитель повинен подбати про те, щоб не допустити в жодного учня побуквеного читання шляхом «перебирання» букв у складі та слові.

Прямий склад, злиття приголосного з голосним школярі із самого початку читають у двох варіантах — «пг», «п'г». Досягається це тим, що на першому етапі букварного періоду, крім букв **а, о, у, и**, вводиться буква **і**. Це дає можливість опрацьовувати наступні букви, які позначають приголосні звуки, в їх подвійній ролі водночас — як знаки парних твердого і м'якого звуків. Наприклад, засвоєння учнями букви **н** здійснюється у процесі читання складів і слів, де вона позначає звуки [н], [н']: *на, но, ну, ни, ні, Ніна*.

Паралельна робота з твердими і м'якими приголосними звуками, що позначаються однією й тією самою буквою, сприяє розвитку в дітей орієнтації на букву голосного звука в складі, тобто усвідомленню *складового принципу українського письма*. Початкова навичка читання ґрунтується на сприйнятті цілісної одиниці — злиття приголосного з голосним, що запобігає побуквеному читанню.

Для первинного виділення виучуваних звуків паралельно слід добирати слова з твердим і м'яким звуками, наприклад: *ліс і лось, лин і окунь, стіл і лялька* тощо. Відповідно до цього тема уроку на опрацювання нової літери формулюється в такий спосіб: «Звуки [н], [н'], позначення їх буквою «ен».

Протягом букварного періоду учні поступово ознайомлюються з алфавітними назвами літер і вчать називати звуки, позначувані ними, наприклад: «У слові *ліс* буква — «ел» позначає звук [л'], а в слові *лампа* — звук [л]».

Якщо в добукварний період основною мовною одиницею, з якою учні виконували аналітико-синтетичні дії, був звук, то в букварний період до нього додається і буква. Паралельно зі звуковим аналізом учні виконують і звуко-буквений аналіз нескладних слів, написання яких відповідає вимові. Новим елементом на таких уроках букварного періоду є буква, оскільки з усіма звуками рідної мови учні ознайомилися у добукварний період. Тому підсумовувати урок на первинне опрацювання літери правильно буде так: «Сьогодні ми ознайомилися з новою літерою «те». Вона може позначати на письмі звуки [т], [т']».

Порядок розміщення і вивчення літер у сучасних букварях відбувається з урахуванням частотності їх в українському письмі. Це означає, що чим частіше використовується та чи інша буква в писемному мовленні, зокрема в художніх творах для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, тим раніше вона вивчається в букварі. Винесення більш частотних літер українського алфавіту на початок букварного періоду дає можливість авторам букваря і вчителям запропонувати школярам для читання більшу кількість доступних для них слів, швидше заповнити букварні сторінки зв'язними текстами.

У побудові текстів на першому етапі букварного періоду у складі речень можуть подаватися предметні малюнки, які замінюють слово, якого учні ще не можуть прочитати. Якщо зміст речення досить прозорий, то замість малюнка на місці пропущеного слова ставиться лінія — знак слова, застосований у добукварний період. Наприклад: *Он нива. На ниві* (мал. колосків пшениці). *Іван вивів на ниву* (мал. комбайна). *Він _____*.

У практиці початкового навчання трапляються випадки, коли учні швидко запам'ятовують короткий букварний текст і, не читаючи, проказують його напам'ять, імітуючи при цьому читання. Для формування в учнів усвідомленого читання, підвищення пильності під час відтворення кожного слова і речення слід подеколи пропонувати їм на дошці або на індивідуальних картках варіанти текстів, поданих у букварі. Ці варіанти легко створити, змінивши частково в реченнях

порядок слів, вилучивши і ввівши деякі нові слова, змінивши граматичну форму частини слів, замінивши чи переставивши місцями імена дітей тощо.

Усвідомлення прочитаного забезпечується також відповідями на запитання за змістом тексту, причому відповідь на запитання учень може давати, зачитуючи певне речення з тексту. Доцільно також на цьому етапі застосовувати вибіркоче читання як слів у колонках, так і речень за відповідними завданнями вчителя. Щоб читання слів у колонках не було для учнів одноманітним, його можна проводити із супровідними завданнями фонетико-графічного, граматичного і лексичного характеру, наприклад: прочитати слова, в яких буква «ел» стоїть на початку; прочитати слова з наголосом на першому (другому) складі; знайти два слова, які різняться між собою одним складом; знайти і прочитати слова, в яких останній склад **-ла**; прочитати слова, до яких можна поставити питання *що робила?*; знайти і прочитати імена дітей тощо.

Кожне з перелічених завдань спонукає учня вкотре повернутися до читання слів у заданій колонці, але кожного разу він робитиме це по-новому.

Методика формування вміння читати прямі склади

На початковому етапі формування в першокласників уміння читати основною одиницею читання є склад у його найпростішому вияві, коли він складається з єдиного голосного звука і коли він становить злиття приголосного з голосним, наприклад: *о-ко, о-са, І-ра, ли-на, ма-ма, во-ни* тощо. Злиття приголосного з голосним, крім того, що воно може становити окремих склад, є обов'язковою частиною всіх складів ускладненої структури, наприклад: **рак, ліс, липка, ставок, листок**. Тому оволодіння дитиною читанням прямого складу — злиття «пг», «п'т» — є основою для того, щоб прочитати слово будь-якої графічної будови. Саме тому проблема навчити першокласників злито читати прямі склади була й залишається основною в методиці навчання грамоти.

Раніше в методиці основою читання прямого складу слугував предметний малюнок, розміщений над словом. Читання складів *ра-ма* підказував дитині малюнок рами. Відомий також прийом читання прямого складу по слідах звукового аналізу. Проаналізувавши на слух, скажімо, слово *луна*, учитель пропонував прочитати його по складах. Недолік таких прийомів полягає в тому, що в обох випадках зазначений спосіб читання не може сформувати в учня усвідомленої навички і, крім цього, потребує тривалого часу.

Формування в першокласників уміння читати прямі склади має спиратися на спостереження за артикуляційними особливостями звуків. Механізм утворення прямого складу з різними голосними дитина може легко усвідомити, якщо спостерігатиме за артикуляційними укладами складів **ма, мо, му, ми** без подання голосу. Школярі помічають, що підготовка мовних органів, у даному разі губ, до вимовлення різних складів здійснюється по-різному, тому що різниця в артикуляційному укладі губ залежить не від приголосного, який в усіх складах залишається одним і тим самим, а від голосного, що в кожному складі змінюється.

Відтворення прямого складу під час читання полягає в одночасній підготовці до вимовлення двох звуків, позначених відомими дитині буквами. Наводимо фрагмент уроку з вироблення в учнів уміння читати прямі склади.

— Досі ми читали букви, які позначають голосні звуки. Робити це було легко, бо при читанні їх треба було тільки впізнати букву і правильно її назвати, тобто прочитати. А сьогодні ми вчитимемося читати вже не окремі букви, а цілі склади і навіть слова. Щоб навчитися читати, слід бути дуже уважними, виконувати всі

мої завдання. Підготуйтеся вимовити склад **му**, не вимовляйте, а тільки підготуйтеся, щоб це було добре видно. (Учні стулюють губи і витягують їх уперед трубочкою.)

— Бачите, щоб вимовити склад **му**, ви міцно стулили губи і витягнули їх уперед трубочкою. Подивіться один на одного, чи правильно ви це зробили. Для якого звука ми витягнули губи вперед трубочкою? (Для звука [y].) А для якого звука міцно стулили їх? (Для звука [m].) Отже, до вимови скількох звуків ви підготувалися відразу? (До двох.) Тепер ще раз підготуйтеся вимовити склад **му**. Подайте голос (вимовте). За скільки разів ми вимовили два звуки? (За один раз.) Так, обидва звуки, приголосний і голосний, ми вимовили разом, тому така вимова двох звуків називається злиттям.

— Тепер підготуйтеся до вимовляння складу **ма**. Який голосний звук ви підготувалися вимовити зі звуком [m]? (Звук [a].) Дайте голос. (Ма.) (Чи однаково ви готувалися до вимови різних складів? (По-різному.) А чому? (Бо в них різні голосні звуки.) Правильно: який голосний звук у складі, до такого ми й готувалися. Але при цьому завжди стулювали губи, чому? (Бо в кожному складі перший звук [m]). Ви все правильно зрозуміли. Саме так і будемо читати.

Учитель набирає з розрізної азбуки на дошці склад **му**.

— Який звук позначає ця буква? ([m].) А ця? ([y].) Підготуйтеся до вимови цих двох звуків відразу. Всі підготувалися. Прочитайте тепер ці літери разом, дайте голос! (Му.) От ви й прочитали перший склад з двох літер. Так читатимемо й інші склади. Я підставлятиму до літери «ем» різні букви, які ви вже добре знаєте, а ви уважно стежите і готуйтеся, щоб прочитати обидві букви разом. (Учитель на набірному полотні утворює різні склади, підставляючи до букви «ем» почергово букви **а, о, и, у**.)

Закріплення вміння читати прямі склади і слова з ними здійснюється за допомогою різноманітних складових таблиць (статичних і динамічних), складових абаків з рухомими смужками, на яких зображені літери, які потрапляють у «віконечко» для читання, тренажерів тощо.

Для полегшення синтетичної роботи дітей під час читання слів складнішої структури, зокрема зі збігом приголосних, деякі злиття в таких словах виділяються в певний спосіб (кольоровою крейдою або підкреслюються), наприклад: *ліс, сосна, смола, лісник, трактор*.

На першому етапі букварного періоду учні поступово переходять від читання слів по складах до повторного прочитування вже знайомих слів із наголосом, тобто з подовженням і дещо підсиленням вимовлянням наголошеного звука в слові.

Опрацювання звуків і букв на другому етапі букварного періоду

На другому етапі букварного періоду учні ознайомлюються з іншими способами позначення на письмі м'яких приголосних буквами **ь, я, ю, є**); дізнаються про те, що буквою **Г г** позначається на письмі звук [г], а буквою **Ґ ґ** — звук [г], що буква «йот» («ій») позначає на письмі м'який приголосний звук [й], який не має парного твердого; засвоюють звукове значення букви «ща» [шч]; відпрацьовують літературну вимову і вміння позначати на письмі звуки (африкати) — [дж], [дз], [дз'], ознайомлюються з роллю апострофа в українській графіці.

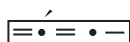
Отже, на другому етапі букварного періоду значно ускладнюються завдання, пов'язані з формуванням у першокласників початкових відомостей про фонетичну і графічну системи рідної мови в їх взаємозв'язку. Водночас з'являються додатко-

ві можливості навчати дітей розрізняти звуки і букви, усвідомлювати спільне і відмінне в них.

Одним із найскладніших елементів української графіки, з яким у доступній формі необхідно ознайомити учнів на цьому етапі, є букви **я**, **ю**, **є** та їх подвійна графічна роль в українському письмі.

Лексичний і текстовий матеріал у сучасному букварі дібрано так, що спочатку діти ознайомлюються з тим, що буквами **я**, **ю**, **є** на письмі позначаються сполучення м'якого приголосного [й] з голосними [а], [у], [е], тобто *злиття* [йа], [йу], [йе]. Після цього вони дізнаються про вживання букв **я**, **ю**, **є** для позначення голосних звуків [а], [у], [е] і м'якості попереднього приголосного.

На основі артикуляційно-слухових спостережень учні складають звукові моделі слів типу *якір*, *дня*, під якими позначають звуки або їх сполучення відповідними буквами:



я к і р



д н я

На другому етапі букварного періоду вчитель має приділяти більше уваги формуванню в учнів орфоепічного читання відповідно до норм української літературної вимови. Зокрема, продовжується робота над правильним вимовлянням у процесі читання дзвінких приголосних звуків, наприклад: [б], [д], [д'], [г], [г'], [ж], [з], [з'], [дж], [дз], [дз'] у кінці слів та в середині перед наступним глухим, відпрацьовується правильне артикулювання звука [ф].

➤ Важливим завданням другого етапу букварного періоду є поступовий перехід до *складового способу* читання слів зі збігом приголосних: *звездика*, *виноград*, *гніздо*, *смерічки*, *женчики*, *серпики* та ін. У букварі з метою полегшення синтетичної діяльності учнів продовжують виділятися окремі злиття у графічно ускладнених словах: *хатинонька*. Однак під час повторного читання одних і тих самих слів вчитель заохочує учнів до складового і злитого їх прочитування.

Для опрацювання кожної букви на цьому етапі програмою відводиться від двох до чотирьох уроків. На одному з уроків учні ознайомлюються з новою буквою, її звуковим значенням, оволодівають початковим умінням читати її в складах (злиттях) і словах, а протягом наступних уроків ці знання і вміння закріплюються, узагальнюються. Відмінною з огляду на це є і структура різних уроків, призначених для опрацювання однієї й тієї самої букви як на першому, так і на другому етапі навчання грамоти.

Більш специфічною є структура уроку на опрацювання *нової літери* в букварний період, у той час як уроки на закріплення вивчених букв будуються доволі просто. Вони складаються з різноманітних вправ, метою яких є засвоєння учнями звукових значень вивченої букви, вироблення в них умінь читати слова і тексти з цією буквою.

Структура уроку читання на ознайомлення з новою буквою

Загальна структура уроку на опрацювання нової букви має відповідати сформульованій темі, наприклад: «Звуки [с], [с'], позначення їх буквою «ес». Тобто в ній повинен відобразитися провідний принцип аналітико-синтетичного методу навчання грамоти — від звука до букви. Основна частина уроку, на якому учні ознайомлюються з новою буквою, може складатися з таких етапів:

I. Підготовчі артикуляційно-слухові вправи.

1. Виділення звуків [с], [с'] зі скоромовки, наприклад:

*Босий хлопець сіно косить,
роса ростить ноги босі.*

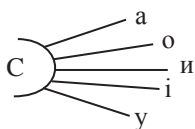
2. Активне вимовляння виділених звуків, спостереження за їх артикуляційними особливостями (якими мовними органами і в який спосіб створюється перешкода на шляху струменя видихуваного повітря).
3. Віднесення виділених звуків до приголосних; зіставлення твердого і м'якого звуків на слух та за способом вимовляння; позначення їх фішками (—, =).
4. Вправи на впізнавання звуків [с], [с'] у заданих учителем словах (*лось, ліс, лисиця, смола, береза(!), роса, сім, вісім, зірки(!), місяць, сонце*).
5. Самостійний добір учнями слів зі звуками [с], [с'] у різних позиціях.
6. Аналітичні і синтетичні вправи зі звуками [с], [с'] та з різними голосними (на утворення й аналіз складів-злиттів).

II. Ознайомлення з буквою «ес».

1. Учитель повідомляє, що звуки [с], [с'] позначаються на письмі буквою «ес», показує малу і велику літери.
2. Зіставлення малої і великої літер **с, С** (за формою однакові, а за розміром різні).
3. Ознайомлення з місцем букви **с, С** у касі розрізної азбуки.

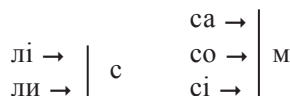
III. Вправи з читання.

1. Читання таблиці складів з буквою **с** (променеподібної чи лінійної):



	а	о	у	и	і
с	са	со	су	си	сі

2. Читання слів, поданих в аналітико-синтетичній формі:



3. Читання слів у колонках з опорою на виділені злиття (з дошки, таблиці).

<i>сини</i>	<i>ліси</i>	<i>лісова</i>	<i>носили</i>
<i>син</i>	<i>ліс</i>	<i>лісові</i>	<i>носив</i>

4. Читання колонки слів за букварем.

IV. Ознайомлення з текстом.

1. Вступна бесіда на тему тексту з використанням ілюстрації в букварі.
2. Читання тексту вчителем.
3. Колективне читання-аналіз речень, побудованих зі слів і предметних малюнків.

V. Підсумок уроку. Ознайомилися з новою літерою «ес», якою на письмі позначаються звуки [с], [с']. Училися читати склади і слова з буквою **с.**

Запитання і завдання

1. Схарактеризуйте основні етапи букварного періоду в сучасній методиці в зіставленні з традиційною.

2. Доведіть доцільність одночасно-паралельного ознайомлення учнів з парними твердими і м'якими приголосними звуками.
3. У чому полягають особливості першого етапу букварного періоду?
4. Усно опишіть прийом навчання дітей читати прямий склад (на прикладі однієї з літер).
5. Розробіть різні завдання до читання слів у колонках за букварем (на прикладі однієї з літер).
6. Схарактеризуйте завдання, які стоять перед учителем під час опрацювання літер **я, ю, є, ї**.
7. Користуючись одним із сучасних українських букварів, розробіть план уроку на вивчення однієї з літер, що позначає: а) голосний звук; б) твердий і м'який парні приголосні звуки; в) сполучення [й] з голосним; г) голосний звук після м'якого приголосного.
8. За методичним посібником М. С. Вашуленка «Навчання грамоти в 1 класі» (К.: Освіта, 2001) ознайомтеся з побудовою уроків на закріплення вивченої літери. Побудуйте свій варіант одного з уроків, добираючи різноманітні вправи на закріплення. Виготуйте унаочнення до такого уроку (складові таблиці, схеми слів, доберіть предметні малюнки тощо).

Робота над іншими видами мовленнєвої діяльності в період навчання грамоти

Крім початкового вміння читати, відповідно до Державного освітнього стандарту з освітньої галузі «Мова і література», у першокласників мають розвиватися в органічному взаємному поєднанні інші види мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння і письмо.

Розвиток умінь слухати і розуміти
висловлювання (аудіювання)

Як уже зазначалося вище, уміння учнів слухати і розуміти словесну інформацію є однією з важливих вимог, що поставлені до сучасної шкільної мовної освіти Державним стандартом загальної початкової освіти. Думку, що таке вміння не потрібно розвивати на уроках рідної мови, що воно стосується тільки навчання іноземних мов, давно спростовано теоретичними дослідженнями з проблем психолінгвістики і практикою шкільного навчання. Щоб переконатися в слушності такого виду роботи вже в період навчання грамоти, достатньо не фронтально, а в індивідуальній формі перевірити обсяг і глибину розуміння шестирічними першокласниками прослуханого незнайомого їм тексту букварного типу.

Охайні пташки

*Сидить Гафійка біля віконечка, відсунула фіранку і милується калиною.
Аж ось «фур-р-р» — зрайка снігурів налетіла. Посідали на калині і ласують смачними ягодами. А щоб не забруднитися калиновим соком, то почепили собі на грудях червоні фартушки.*

Охайні пташки!

Для перевірки засвоєння учнями цього тексту, прослуханого з одного читання, пропонуємо їм низку запитань:

1. Як звали дівчинку, про яку розповідалося?
2. Де сиділа дівчинка в кімнаті?
3. На що вона задивилася у вікно?

4. Які пташки прилетіли до калини?
5. Як саме в розповіді сказано про приліт пташок?
6. Чим були цікаві для дівчинки ці пташки?
7. Для чого снігурі почепили собі на груди фартушки?
8. Якого кольору були ці фартушки?
9. Що в цій розповіді справжнє, а що казкове?

Відповіді всіх учнів класу на поставлені запитання переконають нас у тому, що багато істотних деталей сюжету прослуханого тексту для значної частини учнів залишилися поза увагою, неусвідомленими. Причому свідченням розуміння, запам'ятання окремих фрагментів прослуханого може бути не тільки обов'язково повна відповідь дитини, а й коротка, одним словом. Наприклад, на запитання «На що здивилася дівчинка у вікно?» можуть бути такі відповіді: «Дівчинка здивилася на калину, що росла під вікном». «Дівчинка здивилася на калину». «На калину». Усі ці відповіді на запитання після першого прослуховування є цілком задовільними. Вимагати ж від дітей на кожне запитання повної, розгорнутої відповіді (як у першому варіанті) доцільно після відповідної настанови перед наступним чи наступними прослуховуваннями цього самого тексту.

У сучасних методичних рекомендаціях з аудіювання роботу над цим видом мовленнєвої діяльності пропонується проводити за такими трьома напрямками:

1. Аудіювання під час пояснення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів, понять. Під час такої роботи значна увага має приділятися не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйняттю фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Робота за цим напрямком відбувається, коли формуються вміння говорити і виникає обумовлена необхідність: без аудіювання неможливе спілкування.

3. Аудіювання як спеціальний різновид навчальних вправ. Ідеться про сприйняття мовлення вчителя або диктора, яке містить як діалоги різних осіб, так і монологічні єдності (розповіді, читання текстів, міркування над їх змістом тощо) (І. П. Гудзик).

Робота з аудіювання в школі має бути спрямована, з одного боку, на розвиток мовленнєвого слуху, його різних складових і характеристик, а з другого — на розуміння почутого. Розвиток мовленнєвого слуху передбачає вміння вирізнити в суцільному звуковому потоці окремі елементи, ідентифікувати їх; адекватно сприймати інтонаційні характеристики мовлення. Це стосується особливостей звучання, наголошування слова, різниці між звучанням схожих, але не тотожних за значенням слів (паронімів), граматичних форм того самого слова, однозначних слів двох споріднених мов. Розвиток розуміння почутого передбачає вироблення вміння усвідомлювати значення окремих елементів тексту: слів, словосполучень, речень, і, головне, — розуміти почутий текст (його тему, основну думку, фактичний зміст, особливості побудови).

Підготовчі вміння, які лежать в основі успішного аудіювання, мають формуватися в дітей на різних мовних одиницях, починаючи зі звуків. Готуючи дітей до повного звукового аналізу слова, під яким розуміємо вміння послідовно і правильно відтворювати в почутому, промовленому слові всі звуки, наприклад: *ліс* — [л', і, с], *лось* — [л, о, с'], важливо навчити їх розрізняти на слух парні твердий і м'який приголосні звуки ще до ознайомлення з відповідною буквою, якою ці звуки позначаються на письмі. Якщо дитина чує в слові *сірий* перший звук [с'] і правильно, коротко, без призвука голосного, відтворює його, а в слові

синій так само правильно виділяє перший звук [с], то можна бути впевненим, що в подальшому навчанні в неї не буде проблем з опануванням читання і письма, а також усвідомленого сприйняття почутого висловлювання.

Серед дітей-дошкільників і першокласників поширеною є гра-змагання з називання слів на певну літеру. У добукварний період доцільно зорієнтувати таку дитячу гру у звукове русло: «Добираємо слова, які починаються звуком [н] (*Наталка, намисто, небо, наш, новий*). А тепер добираємо слова, які починаються звуком [н'] (*ніж, ніч, нявкає, нюхає, Ніна*).

Розвиток аудіативних умінь у першокласників продовжуємо на вправляння їх у запам'ятовуванні рядів прослуханих слів, словосполучень, окремих речень, невеликих за обсягом висловлювань. Учням пропонується послухати ряд відомих слів, опрацьованих на попередніх сторінках букваря, які вони мають відтворити в тій самій або в довільній послідовності. З прослуханого ряду слів учні повинні назвати тільки назви визначених учителем речей — *одягу, взуття, навчального приладдя* тощо; з ряду назв *тварин* вибрати і назвати тільки *комах, риб, птахів* і т. ін.

➤ Загостренню слухової уваги учнів і водночас розвитку їхніх семантичних диференціацій сприятимуть вправи, побудовані на співвіднесенні родових і видових понять, ознак, які потребують розширення, уточнення наявного словникового запасу дітей, які конкретизують певну родову назву (наприклад *колір*), учать вилучати з ряду видових назв «зайву», не властиву тій чи іншій родовій ознаці. Наприклад, продовжити ряд назв предметів, ознак або дій:

гриби — це опеньки, сироїжки, лисички, маслюки, підосичники...;

кольори — це червоний, зелений, синій, блакитний, рожевий...;

ягоди — це малина, полуниця, суниця, смородина, агрус... .

Який з предметів тут є зайвим?

Овочі — це картопля, огірок, цибуля, яблуко, часник, петрушка.

Фрукти — це груша, яблуко, буряк, морква, айва.

Предметом аудіативних вправлянь мають бути також речення. Вправи на виділення з мовленнєвого висловлювання, яке складається з 2—3 речень, окремих з них (першого, останнього, того, в якому сказано про *зозулю*, тощо), сприятимуть усвідомленню першокласниками найістотнішої ознаки цієї одиниці мови і мовлення, удосконалюватимуть їхній мовленнєвий слух, зокрема інтонаційний.

Скажи, скільки речень ти почув(ла). Повтори останнє речення.

1. *Весною ми пішли до лісу. Там кожне дерево співало свою пісню.*

2. *У носатого Івана одержина дерев'яна. Він у чистім полі ходить і по ньому носом водить.*

3. *Поблискують черешеньки в листі зелененькім. Черешеньки ваблять очі діточкам маленькім.*

4. *Був морозний ранок. Кругом стояла тиша. Раптом у шибку хтось легенько постукав.*

5. *Жив собі дід Андрушка. А в нього була баба Марушка. А в баби — дочка Мінка. А в дочки — собачка Хвінка.*

Вправи на розрізнення завершених речень і незавершених також спрямовані на усвідомлення дітьми інтонаційної і змістової завершеності речення як його найголовніших ознак, наприклад:

Скажи, що з того, що ти почув, є реченням, а що — ні.

*Школярі радісно готуються до свята.
Вони зібралися в актовій...
Тарасик запросить на свято свою маму.
Мама пошила йому нову...
Хлопчик подякував...
Нову сорочку він одягне на свято.*

Як бачимо, запропонований дітям мовний матеріал міг би скласти зв'язну розповідь, тому вони з легкістю можуть доповнити незавершені речення, виходячи із загальної ситуації змісту. Але, коли речення є розрізненими за змістом, то їх завершення різними дітьми можуть бути варіативними. До цього навіть потрібно спонукати першокласників, показуючи їм різні можливості лексичної сполучуваності слів. Наприклад:

Петрик пасе на лузі... (гусей, теля, козу, корову, овець, лоша).

Корисними для розвитку мовлення є вправи на завершення складних речень. Вони розвивають асоціативне мислення дітей, спонукають до добору відповідних слів та надавання їм відповідної граматичної форми.

Доповнити речення.

Ми пішли до лісу, щоб...

Діти припинили гру, бо ...

На морі я побачив, як...

Гор з Оксанкою побували в полі, де...

Я виготовляю аплікацію, щоб...

Більше простору для дитячої мовленнєвої творчості, фантазії надають вправи, які лише узагальнено спонукають до побудови речень, наприклад:

I. Склади речення, щоб у ньому були слова:

- 1) мама; спекла;
- 2) тато; наловив;
- 3) бабуся; рукавички;
- 4) дідусь; капелюх;
- 5) овечка; ягня.

II. Склади речення про те:

- 1) що можна побачити в небі;
- 2) що можна почути на концерті;
- 3) за чим спостерігають на стадіоні;
- 4) що рухається по дорозі;
- 5) що відбувається на світанку (навесні, восени, взимку) і т. ін.

Наведені аудіативні вправління на рівні звуків, слів і речень слугуватимуть надійним підґрунтям для розвитку в першокласників умінь слухати і розуміти зв'язний текст, навчальну інструкцію, подану вчителем в усній формі для виконання певного завдання з будь-якого предмета, оскільки зазначене вміння має міжпредметний, загальнонавчальний характер.

Розвиток мовленнєвих умінь (говоріння)

Однією з найважливіших складових характеристик дитячої особистості є її мовленнєвий розвиток — уміння висловлюватися в різноманітних життєвих і, безумовно, навчальних ситуаціях. Про рівень загального, у тому числі і мовленнєвого розвитку учня-першокласника, його успіхи в навчанні нерідко судять з того, як

він опанував елементи грамоти — навчився читати і писати. Інші ж види вмінь, які в сукупності з читанням і письмом становлять справжню основу навчальної діяльності школяра не тільки в початковій, а й в основній і старшій школі, залишаються поза належною увагою. До них ми зараховуємо насамперед уміння правильно, виразно, культурно висловлюватися і спілкуватися, тобто монологічне і діалогічне мовлення.

Мовленнєвий розвиток дитини-школяра є досить широким поняттям, яке охоплює рівень сформованості звуковимовляння, його відповідність загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу та граматичну організацію мовлення. Тому для успішної навчальної діяльності першокласників приділити першочергову увагу слід саме цим трьом важливим складовим їхнього мовленнєвого розвитку.

Удосконалення звуковимови, розвиток мовленнєвого слуху

Вади дитячої звуковимови можуть мати дві основні причини: 1) органічні розлади мовленнєвого апарату; 2) вплив іншої, сусідньої, мови та наявність у середовищі, в якому зростає дитина, місцевих діалектів. І ті, й інші причини відхилень у мовленні дошкільників і дітей молодшого шкільного віку від нормативної звуковимови можна усунути, виконуючи поради фахівця-логопеда та дотримуючись орфоепічних норм української літературної мови. Зупинимося на основних, найважливіших правилах вимовляння звуків, характерних для української мови.

Голосні звуки в українській мові здебільшого вимовляються чітко, повноголосно як у наголошеній, так і в ненаголошеній позиціях. Це стосується звуків [а, о, у, і]. Наприклад, у словах *молоко, корова, солома, горох* тощо звук [о] і під наголосом, і в ненаголошеній позиції — у переднаголошеному та в післянаголошеному складах — вимовляється майже однаково, чітко, без будь-якого наближення до інших голосних звуків, зокрема до [а], як це є характерним для російської мови. Тому наявність у дитячому мовленні так званого «акання» («карова», «сабака», «вагонь», «халодний» тощо) помітно знижує його культуру у сфері звуковимовляння і може навіть негативно впливати на розуміння висловленого.

В українській мові взаємно наближаються у вимовлянні тільки голосні звуки [е] та [и] у випадках, коли вони не під наголосом: с[еи]ло, в[еи]сло, л[ие]мон, с[ие]дить. Чітке вимовляння цих звуків у ненаголошеній позиції [число́], [лежи́т´], звичайно, є помітною для українськомовного слухача вадою, однак майже не впливає на загальну мовленнєву культуру і особливо на розуміння такою мірою, як це ми маємо в попередньому наведеному прикладі щодо звука [о].

У системі приголосних звуків слід взяти до уваги таку важливу рису української звуковимови, як зберігання дзвінкого, неоглушеного вимовляння дзвінких приголосних звуків в усіх позиціях — як перед голосними та сонорними [л, л´, р, р´, м, н´, н´, в, й], так і перед глухими та в кінці слова. Наприклад, у словах *дід, віз, ложка, казка, близько, вудка, гриб, рибка* виділені літери треба читати чітко, вимовляючи відповідні звуки [д, з, з´, ж, б]. Тільки в окремих випадках допускається і є нормативним «оглушення» дзвінкого звука [г] перед наступним глухим: ле[х]ко, во[х]кий, ми[х]тіти.

➤ У період навчання грамоти особливу увагу треба приділити ще кільком звукам, які можуть становити для дітей певні труднощі в правильному вимовлянні. Маємо на увазі африкати (злиті) звуки [дж], [дз] і [дз´] та задньоязиковий проривний звук [г]. Відпрацювання правильної вимови цих звуків відбувається переважно

шляхом наслідування вимови вчителя. Але ефективним є також їх зіставлення за місцем і способом творення з парними глухими звуками [ч], [ц], [ц´], [к].

У роботі над правильною вимовою голосних і приголосних звуків, зокрема дзвінких приголосних, доцільно використовувати різноманітний фольклорний матеріал — скоромовки, потішки, промовлянки, закликанки, насичені відповідними звуками, що потребують певної корекції в дитячому вимовлянні. Наведемо окремі з них.

1. Му-му-му! — молока кому?
 Ма-ма-ма — молока нема.
 Мо-мо-мо — зараз подамо.
 Ми-ми-ми — напилися ми.
2. Наш Прокіп зварив окріп,
 до окропу вкинув кропу.
 Буде юшка для Прокопа.
3. Не турбуйте курку —
 клює курка крупку.
 Крупка дрібненька.
 Курка рябенька.
4. Захар заліз на перелаз.
 — Захарку, злізь, Захарку, злазь!
 Зумів залізи — знай, як злізи.
5. Гава з гавенятами
 в гру веселу грають:
 крила пробують малі,
 гулі набивають.
6. У зеленім козушку,
 в кістяній сорочечці
 я росту собі в ліску —
 всім зірвати хочеться.

Збагачення, уточнення й активізація словникового запасу учнів

Перехід дітей від ігрової діяльності до навчальної пов'язаний з активним збагаченням їхнього словникового запасу. Найголовнішим джерелом поповнення словника першокласників є передусім сама навчальна діяльність: учні засвоюють цілу низку слів, пов'язаних із назвами шкільних приміщень, шкільного обладнання (меблів і навчального приладдя), власне навчального процесу; величезна кількість слів надходить в активний словник дитини зі сторінок підручників, за якими вона навчається в 1 класі. Важливо, що дитячий словник збагачується не тільки кількісно, але і якісно. У ньому, зокрема, збільшується питома вага лексики, яка відображає суспільно-політичні відносини (*Батьківщина, Вітчизна, держава, Україна, столиця України — Київ, рідна мова, український народ, великий український письменник, видатна українська поетеса* та ін.). Букварні тексти та художні ілюстрації ознайомлюють дітей з новими словами, які відображають досягнення народу в галузі науки, техніки і культури, трудову діяльність людей міста й села, назви рослин, тварин, предметів побуту. Поповнюється лексика, пов'язана з різноманітною діяльністю самих дітей, як на уроках, так і в позаурочний час. Особливе значення в цій діяльності належить дитячій книзі.

У процесі збагачення мовлення учнів новими словами, тлумачення й уточнення значень відомих дітям слів учитель використовує різні відомі в методиці прийоми, серед них:

1) показ натуральних предметів або предметних малюнків із зображенням певного процесу, дії, якості предмета — його кольору, форми тощо;

2) елементарне логічне визначення предмета через вказівку на видову або родову назву та його істотну ознаку: *модрина* — хвойне дерево з м'якенькими, не колючими голочками-хвоїнками, які на зиму осипаються;

3) добір до слова одного або кількох синонімів: *леліяти* — *пестити*, *доглядати*, *пiклуватися*; *загоїло* — *залікувало*; *заніміє* — *замовкне*, *затихне*;

4) добір до слова протилежних за значенням: *спритно* — *вайлувато*, *незграбно*; *мілкий* — *глибокий*;

5) добір родової або видових назв: *джміль* — це *комаха*; *метали* — це *залізо*, *сталь*, *золото*, *мідь*, *срібло*;

6) введення нового слова в речення (*У народі дику голубку називають горличкою*) або словосполучення (*ходить підтюпцем*);

7) вказівка на слово, від якого пішло те, яке пояснюється, або добір спорідненого: *дрімота* — від *дрімати*;

8) переклад російською мовою: *курінь* — російською *шалаш*;

9) використання ілюстрації в букварі, наприклад, для пояснення слів *полонина*, *отара*, *трембіта*, *смерічки*, *танок*, *агрус* та ін.

➤ Успішна робота над збагаченням словникового запасу першокласників може бути забезпечена шляхом застосування цілого ряду спеціальних, відомих у методиці початкового навчання мови, вправ, з-поміж яких найпродуктивнішими, на наш погляд, є словниково-логічні вправи. Їх результативність полягає не тільки в кількісному нарощуванні словникового запасу дитини, а й у загальному розумовому розвитку, в умінні самостійно розв'язувати логічні задачі, які постійно постають перед шестирічними дітьми у процесі пізнання ними навколишнього світу. Наприклад, знаючи, що *малина*, *смородина*, *агрус* — це кущові ягоди, дитина легко зарахує до них за зовнішніми ознаками й ті, які побачить уперше, скажімо, *калину*, *бузину*, *чорноплідну горобину* тощо. Або, маючи у своєму словниковому запасі поняття «музичні інструменти», вона самостійно буде відносити до цієї лексико-логічної сукупності кожен із заново побачених і почутих інструментів, які в той чи інший спосіб відтворюють музичні звуки, наприклад, *трембіту*.

Те саме можна сказати й про інші **родові** (більш загальні) назви, які об'єднують назви ряду певних предметів. Якщо, припустімо, дитина засвоїть, що *залізо*, *золото*, *срібло*, *сталь* — це метали, то за зовнішніми, фізичними ознаками вона зарахує до них і *мідь*, *алюміній*, *олово* тощо.

Отже, словниково-логічні вправи на усвідомлення дітьми взаємного співвідношення родових (загальних) і видових (часткових, конкретних) понять, на вилучення «зайвого» поняття (слова), на доповнення логічного ряду, на протиставлення предметів за різними ознаками, зовнішніми і внутрішніми, є одним із простих як у домашніх, так і в шкільних умовах, але дуже ефективних засобів загальнорозумового і, зокрема, мовленнєвого розвитку дошкільників і молодших школярів.

Наведемо ряд найдоступніших для дітей шести-, семирічного віку загальних, тобто родових, понять (назв), коло видових назв, яке вони мають поступово розширювати за рахунок усе нових, більш конкретних найменувань, ознак або дій:

<u>меблі</u>	— це шафа, стіл, стілець, тумбочка, ліжко, диван, табуретка...;
<u>одяг</u>	— це пальто, штани, плаття, кофта, сорочка, спідниця, труси...;
<u>взуття</u>	— це черевики, чоботи, туфлі, кеди, кросівки, валянки...;
<u>деревя</u>	— це береза, дуб, граб, клен, бук, сосна, ялина, смерека...;
<u>квіти</u>	— це троянда, конвалія, айстра, півонія, нагідки, бузок...;
<u>працювати</u>	— це копати, рубати, різати, полоти, читати, писати...;
<u>ознаки</u>	— це червоний, великий, довгий, глибокий, розумний, скляний, добрий, злий, рівний, уважний, старанний... .

Перелік цих логічних рядів можна продовжити такими родовими поняттями, доступними для першокласників, як: *навчальне приладдя, посуд, звірі, комахи, птахи, риби, інструменти, тканини, метали, постільна білизна* тощо. Треба мати на увазі, що перелічені родові назви мають різний рівень взаємної залежності. Наприклад, слово **тварини** охоплює весь тваринний світ, так само, як слово **рослини** — рослинний світ. Однак видовими назвами для тварин є і *звірі*, і *птахи*, і *риби*, і *комахи*, і *плазуни*. У свою чергу слово **птахи** слугує родовою назвою до ряду диких і свійських птахів.

Кожна група видових назв предметів, живих істот, ознак поступово поповнюється, розширюється дедалі новими словами, які входять до активного словникового запасу школяра. Наприклад, родову назву **звірі** діти сприймають через таких тварин, відомих їм з дитячих казок, мультфільмів, з довкілля, як *вовк, заєць, лисиця, ведмідь, білка* та ін. У шкільному навчанні цей перелік активно доповнюється за допомогою ілюстрацій у підручниках назвами тварин, що мешкають на інших континентах Землі: *слон, зебра, лев, тигр, жирафа, бегемот, крокодил* та ін.

Слід зазначити, що під поняття *родові і видові* назви підпадають і прикметникові форми, що характеризують відомі дітям предмети з різних боків: за *кольором, смаком, формою, вагою, температурою, матеріалом, фізичними якостями* тощо. Користуючись назвами ознак предметів, назвами дій, можна запропонувати дітям виконання ряду словниково-логічних вправ, в основі яких лежать розумові дії зіставлення і протиставлення, вилучення «зайвого», продовження логічних рядів, усебічної характеристики добре знайомих дітям предметів, явищ тощо. Такі вправи розвивають мовленнєвий слух, учать розрізнявати значення почутих слів, активізують пасивний словниковий запас. Наведемо окремі приклади таких вправ.

1. Продовж речення.

Помідор червоний, а огірок —

Перець гіркий, а лимон —

Залізо тверде, а глина —

Молот важкий, а пір'їна —

Річка широка, а струмок —

Глечик глиняний, а шафа —

Пара тепла, а сніг —

2. Продовж речення, поміркувавши над тим, що чим роблять.

Пензликом малюють, а ручкою

Сокирою рубають, а лопатою

Пилкою пиляють, а граблями

Голкою шиють, а ножицями

3. Упізнай предмет за цими словами.

Він білий, солодкий, крихкий (цукор).

Він білий, легкий, холодний, скрипучий (сніг).

Вона рідка, прозора, чиста, смачна, джерельна (вода).

Безумовно, зміст початкового навчання рідної мови та інших предметів з початком шкільного навчання просуватиме дитину далі у пізнанні навколишнього світу і не обмежуватиметься сприйняттям і усвідомленням тільки тих ознак, які сприймаються органами чуття. Навчальні тексти Букваря, Супутника Букваря, читанок, підручників з предмета «Я і Україна», з математики вводитимуть учнів у внутрішній світ людей, предметів та явищ живої і неживої природи. Вони поступово почнуть вирізняти з-поміж різних ознак не тільки зовнішні (колір, смак, розмір тощо), а й внутрішні, такі, що відображають риси характеру, спосіб пересування, силу: *швидкий — повільний; сміливий — боязкий; щедрий — скупий; веселий — сумний* тощо, та вводить їх у власні висловлювання.

Зауважимо, що в роботі над словником першокласників учитель має приділити особливу увагу тим словам — назвам предметів, ознак, дій, які в їхньому дошкільному спілкуванні з певних причин були замінені словами з інших сусідніх мов або діалектизмами. Водночас ці слова з початком навчальної діяльності мають зайняти активне місце в учнівському словнику і в мовленні взагалі, стати загальноживаними на різних уроках: *олівець, фарби, пензлик, гумка, крейда, зошит, година, хвилина; червоний, блакитний, рожевий; запитувати, повторити, відповідати, розв'язувати, виразно читати, уважно слухати* та ін. Таку саму увагу слід приділити вилученню з учнівського лексикону не властивих для українського мовлення слів, просторічних виразів, яким не може бути місця на уроці.

Робота над граматичним ладом дитячого мовлення

Уже в період навчання грамоти в першокласників необхідно розвивати вміння вступати в діалог на доступні для них теми, а також зв'язно висловлюватися. Для формування вміння брати участь у діалозі Буквар відкриває досить широкі можливості. Матеріалом для цього є насамперед тексти діалогічної побудови, наприклад: «Котик і Півник», «Парк на пустирі», «Весела гра», «Голуби», «Пасіка», «Зайчику, зайчику» та ряд інших текстів.

Після опрацювання фрагмента казки «Котик і Півник» учитель пропонує дітям пригадати, яка розмова відбулася між Котиком і Півником, коли Котик ішов до лісу на полювання.

— Тепер пригадайте розмову (діалог) Лисички з Півником. Відтворіть його парами, розподіливши між собою ролі. А тепер спробуємо вибрати в класі такого артиста, який найкраще відтворить прохання Півника до Котика, коли його несла Лисичка.

До с. 115 Букваря.

— Пригадайте, яка розмова відбулася між Івасиком-Телесиком і його мамою. Хто бажає вдвох відтворити цей діалог перед класом?

Діти обирають для себе ролі і відтворюють діалог з казки:

— *Івасику-Телесику, приплинь, приплинь до бережка! Дам я тобі істоньки, істоньки-питоньки.*

— *Чую, чую, матінко, човник верну. Човник повертаючи, воду горну! Тут я ось, тут!*

Основою для розвитку в дітей діалогічного й монологічного мовлення є робота над інсценізацією добре відомих дітям казок, наприклад, «Ріпка», «Вовк і семеро козенят», «Рукавичка», «Три ведмеді» тощо, розгадування загадок з наступним поясненням їх змісту, робота над прислів'ями.

Окремої уваги вчителя вимагає проблема формування в дітей культури мовлення і культури спілкування. Ця робота проводиться в 1 класі на всіх уроках, а також у позакласній діяльності учнів. Однак слід пам'ятати, що значну роль у цій справі відіграє зразок, а такі зразки учні можуть брати з опрацьовуваних текстів у букварі та з дитячих художніх книжок.

Опрацьовуючи за Букварем діалогічну форму висловлювань, учні практично опановують розповідну, питальну і спонукальну інтонації речень, вчаться вимовляти їх з емоційними відтінками, експресією, засвоюють характерні для української мови форми звертання, питальні слова *як? де? чому? коли? скільки? звідки?*, специфічні для розмовної мови частки *невже, хіба, чи* та ін.

Важливим завданням учителя 1 класу є прищепити учням звичку вживати у своєму мовленні слова ввічливості, етикетні форми в процесі спілкування з дорослими і ровесниками. Вжиті такі слова і вирази в букварі (*будь ласка, дякую, на добраніч, доброго ранку* та ін.) створюють на уроках ситуації, коли вчитель може природно звернутися до виховного моменту, спонукаючи учнів запам'ятати ці та інші відомі їм слова й вирази, які роблять дитяче мовлення і спілкування ввічливим. Наприклад:

Піднімає джміль фіранку,
каже: — Доброго вам ранку!
Як вам, бджілко, ночувалось?
Чи дощу не почувалось?
Ліна Костенко (с. 130)

— Що ти робиш, дятле? — запитує сойка.
— Нове дупло видзьобую.
(«Лісовий майстер», с. 129).

Якось Лисичка й каже до Журавля:
— Приходь, куме, до мене в гості.
(«Лисичка і Журавель», с. 104).

Буквар спонукає першокласників уживати в спілкуванні з рідними відповідні слова, в тому числі у формі звертання: *мамо, матінко, тату, татку, бабусенько, дідусю, сестричко, братику*. Характерні для української мови звертання у формі кличного відмінка є досить частотними в букварі (*сину, внучку, куме, друже, Івасику-Телесику, Михайлику, Віталіку, Андрійку, Євгенку, Фіночко, Букварику*), вони спонукають і вчителя, і учнів активно використовувати їх у своєму мовленні і спілкуванні. Крім наведених звертань до членів родини, у текстах букваря також широко вжито звертання до тварин, які звучать у народних казках, в оповіданнях для дітей: *синичко, дятле, півнику, лисичко, зайчику, вовчику, соловейку, пташко, бджілко* та ін.

Учитель має стежити, щоб засвоєні слова етикету та форми звертання (кличного відмінка) вживалися учнями в їхньому щоденному спілкуванні — навчальному і ситуативному.

Робота над реченням проводиться в зіставленні зі словами. Першокласники дізнаються, що речення складаються зі слів, що до складу речення може входити одне і більше слів. За допомогою спеціальних вправ в учнів формується уявлення про те, що речення висловлює закінчену думку, що для нього характерна не тільки смислова, а й інтонаційна завершеність.

➤ Важливе завдання полягає в тому, щоб навчити учнів будувати речення, правильно пов'язуючи в них слова граматично і за змістом, розташовуючи їх у такий спосіб, щоб речення звучало природно, як у живому мовленні. Напри-

клад, складене учнем речення «У саду розцвіла вишня навесні» вимагає корекції щодо порядку слів. Зміни в порядку слів у реченні зможуть за вимогою вчителя здійснити самі учні.

У процесі проведення бесід, відповідей дітей на поставлені їм запитання вчителі, як правило, домагаються повних відповідей за допомогою поширених речень. Відповіді учнів повними поширеними реченнями вчать їх розгорнуто формулювати свою думку, міркування, підводять до побудови зв'язних висловлювань. Однак немає потреби вимагати від дітей так званих повних відповідей у процесі живої, емоційної бесіди на тему, близьку й цікаву для дітей. Відповіді повними поширеними реченнями в такій бесіді знижуватимуть її емоційність, безпосередність, призводитимуть до певних штампів у дитячих висловлюваннях.

Аналітико-синтетична робота з реченням у букварний період здійснюється у двох напрямках: складання речень за сюжетними малюнками, добір речень, які відповідали б заданим схематичним зображенням, і навпаки — побудова схем за реченнями, складеними учнями або даними вчителем. Предметом побудови й аналізу (за змістом, інтонацією і лексичним складом) мають бути речення, різні за метою висловлювання — розповідні, питальні і спонукальні (без уживання термінів). Як і в добукарний період, важливо, щоб учні вчилися на уроках не тільки відповідати на поставлені вчителем запитання, а й самостійно їх ставити — за текстом, за змістом окремих речень, ілюстрацією, за ходом навчального процесу.

Поступово в мовлення дітей вводяться складніші синтаксичні конструкції — прості речення, ускладнені однорідними членами, головними і другорядними, складносурядні і складнопідрядні речення. Такі конструкції з'являються в мовленні дітей унаслідок створених мовленнєвих ситуацій, поставлених учителем запитань, які потребують відповіді ускладненим чи складним реченням, необхідністю побудувати просте міркування («На цій картині зображено осінь, бо...») та ін.

Робота над реченням становить основу для навчання школярів будувати зв'язні висловлювання, які в період навчання грамоти створюються передусім на основі прочитаного тексту (переказування), спостережень у навколишньому середовищі, зокрема на експериментах, за змістом картин, ілюстрацій, на основі вражень від телепередач, творчого уявлення тощо.

На уроках навчання грамоти зв'язні висловлювання дітей тісно пов'язані з бесідами, переказом прослуханих або самостійно прочитаних текстів, з переглядом діафільмів, розгляданням сюжетних ілюстрацій. Формуванню в першокласників зв'язних висловлювань сприяють вправи із серіями сюжетних малюнків, робота з якими передбачає також необхідність розташувати їх у тій послідовності, в якій розгортається зображена подія.

➤ Важливим умінням, яке потрібно виробляти в першокласників уже в цей період, є правильне поєднання речень у зв'язному висловлюванні. Безумовно, що на цьому етапі навчання учні користуються такими засобами поєднання речень у тексті, як уживання особових займенників, синонімів, прислівників часу і місця, шляхом наслідування, за зразком, за порадою вчителя. Одним із прийомів, спрямованих на практичне засвоєння засобів поєднання речень у тексті, яким учитель може користуватися на уроках закріплення вивченої букви, є робота з деформованим текстом. Для цього учням пропонується прочитати речення і розташувати їх у такій послідовності, щоб вийшов зв'язний текст. У ході такої роботи засоби зв'язку між реченнями у зв'язному висловлюванні проглядаються особливо виразно.

На першому році навчання рідної мови є можливості формувати в учнів зв'язні висловлювання різних типів і стилів. Першокласники за зразками, даними вчителем, вчать розповідати, описувати певний предмет (рідше — явище, процес),

висловлювати елементарне міркування. Важливого значення в розвитку цих умінь набувають міжпредметні зв'язки. Наприклад, на уроці трудового навчання учням доводиться послідовно словесно описувати процес виготовлення коробочки способом згинання аркуша паперу; на уроці фізичного виховання вони зв'язно розповідають про перебіг добре знайомої сюжетно-рольової гри; на уроці малювання вчать описувати зовнішній вигляд зображуваного предмета; на уроці письма можуть послідовно викласти порядок зображення літери складної конфігурації, називаючи елементи, з яких вона складається, вказуючи на способи їх поєднання; нарешті, на уроках математики учні мають можливість висловлювати короткі зв'язні міркування у процесі розв'язування арифметичних задач, математичних виразів тощо. Дитячі висловлювання, таким чином, можуть мати ознаки розмовного, художнього і наукового стилів.

Велике значення в роботі над розвитком мовлення першокласників, як і над іншими видами навчальної праці, має мотивація мовленнєвої діяльності дітей. У кожній ситуації, пов'язаній з розвитком мовлення учнів, учитель піклується про створення мотивів для висловлювання, які були б близькими для дітей, якнайповніше забезпечували природність дитячого мовлення. Крім цього, учні повинні знати, що загальна оцінка їхньої роботи на уроках рідної мови значною мірою залежить від їхнього вміння правильно висловлюватися на уроці.

Формування в першокласників монологічних висловлювань відбувається на прикладі всіх типів висловлювань: *розповіді, опису і міркування*.

Учнівські розповіді можуть будуватися за прочитаним текстом, за сюжетною ілюстрацією, за аналогією до прочитаного, у формі продовження поданого в букварі фрагмента добре відомої дітям казки тощо.

Для опису використовуються насамперед предметні малюнки в букварі, на яких добре передано істотні ознаки зображеного предмета (колір, форма, розмір, матеріал, з якого він виготовлений, окремі специфічні ознаки, наприклад, голки на шкірі їжака, великі очі в сови, розгорнутий хвіст та вінець у павича, гіллясті роги в лося, оленя тощо).

До елементарних міркувань учитель спонукає дітей також на основі опрацьовуваних текстів та ілюстрацій у Букварі. Наводимо приклади окремих спонукань до побудови учнями елементарних міркувань на основі прочитаних букварних текстів.

1. У селі Веселому стало особливо весело навесні. А чому? Бо... (С. 65).
2. Зима хоча й морозна, але дуже весела, Чому радіють діти взимку? (С. 71).
3. Казка «Лисичка і Журавель» закінчується тим, що Журавель перестав приятелювати з Лисичкою. Що стало основною причиною того, що ця дружба припинилася? (С. 104—105).
4. Дятла в народі називають лісовим лікарем або санітаром. А чому? (С. 129).

Гарним навчальним текстом-міркуванням може слугувати завершальне оповідання в букварі «Перо і олівець», яке побудовано у формі діалогу внука з дідусем. Дідусь на запитання Сашка розмірковує над тим, звідки в нашій мові взялися слова *перо і олівець*. За аналогією до тлумачення щодо походження цих українських слів учитель може запропонувати учням також поміркувати над тим, яким чином з'явилися в нашій мові інші слова, скажімо: *рукав, рукавиці, навушники, годинник, опеньки, рахівниця, кросівки, футболка* та ін.

Зазначені види роботи з формування в першокласників умінь висловлюватися (говоріння) стануть основою для вдосконалення цього важливого виду мовленнєвої діяльності не тільки в подальшому вивченні рідної мови, а й опануванні всіх

інших предметів шкільного навчання, оскільки в основі будь-якого з них лежать навчальні види висловлювань на зразок розповіді, опису або міркування.

Навчання письма як виду мовленнєвої діяльності

Протягом першого року навчання в учнів мають сформуватися технічні навички письма (уміння користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита в його розліновці), графічні навички (уміння правильно зображати всі рядкові і великі літери алфавіту, поєднувати їх між собою), а також початкові орфографічні навички (уміння записувати без пропусків і заміни літер слова, вимова і написання яких збігаються, з опорою на звуковий аналіз, писати роздільно слова в реченні, вживати велику літеру на початку речення та у власних назвах та ін.).

Таким чином, процес письма для першокласників складається з цілого ряду вмінь, кожне з яких вимагає спеціальних вправ для їх відпрацювання.

Учитель, який навчає шестирічних школярів, повинен враховувати психофізіологічні особливості дітей цього віку. Недостатня розвиненість дрібних м'язів кисті руки, слабка їх рухливість, недосконала регуляція окремих рухів, низька витривалість до навантажень є причинами більш повільного і менш стійкого письма в шестирічних дітей порівняно із семирічними. Окрему складність для шестиліток становить і власне аналіз графічної поелементної будови літери, що виявляється в недописуванні окремих елементів або додаванні зайвих, у графічному спотворенні букви в результаті неправильної аналогії з іншими. У них частіше, ніж у семирічних школярів, трапляються випадки дзеркального зображення літер.

У період навчання грамоти стійкими також можуть бути помилки фонетико-графічного характеру — на пропуск, заміну, перестановку і вставляння зайвих букв у словах, пов'язані з недостатньою увагою до звукового і звуко-буквеного аналізів.

Навичка письма за своєю природою і структурою є синтетичною. Вона складається із цілого ряду вмінь, кожне з яких на етапі початкового оволодіння вимагає спеціальних вправлянь. До них належать уміння: писати вивчені букви з дотриманням правильного зображення всіх їх елементів; з'єднувати букви між собою, враховуючи графічні особливості кожної пари сусідніх літер; виконувати звуковий аналіз слова, правильно встановлюючи послідовність у ньому звуків; переводити звукові образи слова у графічні. Ураховуючи складність для шестирічних дітей такого комплексу дій, виконуваних майже одночасно, слід окремі з них, наприклад звуко-буквений аналіз слова, запроваджувати як вправи підготовчого характеру із застосуванням розрізної азбуки, що є також однією з форм письма — графічного зображення складу, слова.

Робота над звуковою структурою слова в зіставленні з графічною (перекодування звукових одиниць мови у графічні знаки) має бути обов'язковим компонентом усіх уроків письма в період навчання грамоти. Ця робота є, по суті, продовженням тієї, яку було розпочато на уроці читання, присвяченого тій чи іншій букві.

Як і в процесі оволодіння початковою навичкою читання, на уроках письма (після того як діти засвоять рукописну форму нової літери) основною одиницею діяльності має стати склад у формі злиття приголосного звука з голосним.

Складовий принцип української графіки має бути покладений в основу формування графічної навички письма, що забезпечить не тільки його каліграфічність, а й грамотність.

Програма з навчання грамоти допускає певне відставання у виробленні в шестирічних першокласників графічних навичок письма, які вимагають більшої затрати відповідних м'язових, фізичних та вольових зусиль порівняно з навичкою читання. З огляду на це вчитель не повинен форсувати швидкість письма, не прагнути обов'язкової синхронності в оволодінні тією чи іншою буквою на уроках читання і письма, як це мало місце переважно в роботі із семирічними першокласниками.

У формуванні графічної навички письма спостерігаються такі технічні етапи, відображені у відповідному навчальному посібнику — Зошиті для письма № 1 і № 2, які є обов'язковими в навчальному комплекті з грамоти:

а) підготовчі вправи, спрямовані на оволодіння вмінням тримати ручку, орієнтуватися в графічній сітці зошита, координувати рухи вістря ручки в межах верхньої і нижньої ліній робочого рядка (штрихування контурів фігур, обведення трафаретів, поданих пунктирними лініями, проведення прямих, ламаних і кривих ліній);

б) засвоєння основних елементів літер: короткої і довгої прямої лінії, ліній із заокругленням угорі і внизу, ліній з петлями, лівого і правого півовалів, овалу;

в) письмо окремих рядкових літер, які складаються виключно з елементів, опрацьованих у підготовчій період;

г) засвоєння правил поєднання букв у складі і слова; письмо складів і буквосполучень, слів;

д) відпрацювання плавного, ритмічного письма.

З 35 хв уроку із шестирічними учнями на суто графічні вправи відводиться від 15 хв до 20 хв. Тільки під кінець навчального року на письмо може витратитися близько 25 хв уроку. За цей час шестирічні учні можуть зображати на сторінці зошита 60—75 графічних знаків.

У період навчання грамоти першокласники вчать писати не тільки в зошиті, а й на дошці, що дає учителеві можливість значно розширити діапазон видів навчальних вправ на уроці письма, органічно поєднуючи індивідуальну та фронтальну форми роботи. Для організації письма учнів на дошці необхідно встановити в класі підставку по всій ширині дошки так, щоб учень міг дістати хоча б до її середини. Письмо на дошці крейдою відіграє значну роль у зміцненні м'язів пальців, тому його слід запроваджувати не тільки на уроці (з метою вироблення координації рухів руки відповідно до конфігурації нової літери), а й дозволяти, навіть заохочувати учнів до письма, вільного малювання, графічного фантазування на дошці у вільний і позаурочний час.

Якщо розглядати письмо як один із видів мовленнєвої діяльності, то паралельно з формуванням у першокласників красивого, чіткого, каліграфічного письма вчителю треба на кожному кроці дбати, щоб воно було ще й грамотним, що виявляється в таких вимогах, як: письмо без спотворення графічної (відповідно і звукової) форми слова; роздільне позначення слів у словосполученнях і реченнях; вживання великої літери в іменах та на початку речення; позначення на письмі м'якості приголосних звуків буквами *ь, і, я, ю, є*; перенесення частин слів з рядка в рядок.

Основними видами роботи з письма в період навчання грамоти, безумовно, є списування, письмо під диктовку і самостійні види роботи з елементами творчості. Списування з букваря, з дошки, з навчальних карток окремих слів, речень, мікротекстів слід розглядати як вид навчальної мовленнєвої діяльності. Для запобігання помилкам під час списування його доцільно поєднувати в першому класі з проговорюванням слів напівголосно. В основі проговорювання мають лежати

одиниці читання — буква на позначення голосного звука; сполучення літер на позначення двох сусідніх звуків типу «пг», «п'г»; букви на позначення приголосних звуків, наявних у слові (складі) за межами злиття «приголосний + голосний». Практично це проговорювання віддзеркалює первинне прочитування учнем нового слова на початку букварного періоду: **ли – с – то – к; ві – к – но; ви – но – г – ра – д**. За такого проговорювання слова слухова і кінестетична (мовленнево-рухова) увага дитини достатньо чітко зосереджується на відокремлених приголосних звуках (відповідних буквах). Пропущеними в слові найчастіше виявляються букви на позначення голосних у злиттях. Враховуючи це, у розгорнутій, фронтальній діяльності на уроці письма доцільно застосовувати проговорювання слів одним із учнів класу в такий спосіб: «Село — перший склад **се** — пишу з буквою **е**, другий склад **ло** — пишу з буквою **о**». «Слово л і – т а к — у складі **лі** пишу **і**, бо звук [л'] м'який, **та** — пишу з буквою **а**, додаю одну букву **к**». Учні, які навчилися писати без помилок, можуть з дозволу вчителя писати мовчки, без проговорювання, артикулюючи лише окремі звуки.

Важливу роль у роботі з письма в 1 класі відіграють вправи на вибіркове списування. Завдання при цьому можуть бути різними:

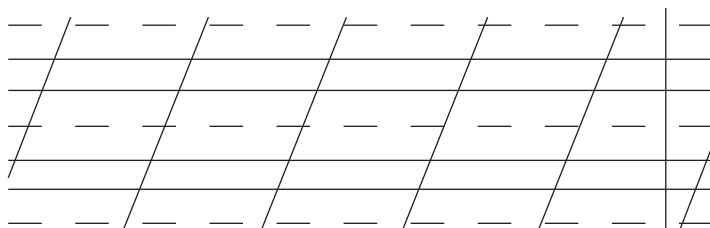
- виписати зі сторінки тільки слова з буквою **ч** на початку слова;
- виписати тільки слова з двома складами;
- виписати тільки імена дітей;
- виписати слова, які відповідають на питання *що? (хто? який? що робить?)*, та ін.

Наступним важливим умінням першокласників у руслі письма як виду мовленнєвої діяльності є запис під диктування складів, слів, найпростіших речень. Ці навчальні фонетико-графічні диктанти за формою проведення можуть бути попереджувальні, пояснювальні, зорово-слухові і слухові, які за своєю суттю наближаються до контрольних.

Належну увагу вчитель має приділити організації перевірки виконаних учнями записів. Учні повинні навчитися зіставляти зі зразком свої записи, виконані в процесі як списування, так і інших видів роботи з письма. Учитель показує, як треба здійснювати самоконтроль, промовляючи слова складами, звіряючи їх зі зразком у підручнику, на картці чи на дошці. Від цього вміння значною мірою залежатиме грамотність учнів на наступних етапах навчання.

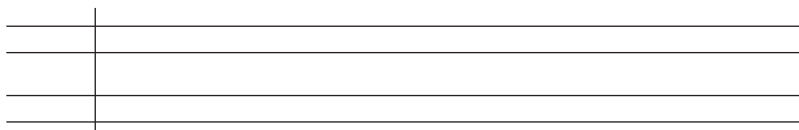
Організаційні та гігієнічні умови навчання письма

У період навчання грамоти учні оволодівають початковими вміннями писати в зошиті і на дошці. Зошити з письма для шестирічних першокласників розліняні в такий спосіб:



Ширина робочого рядка становить 4 мм, відстань між лінійками робочого рядка та проміжними пунктирними — 6 мм. Висота великих літер та малих з подовженими елементами (**б, в, д, з, р, у, ф**) становить 10 мм. У цих зошитах учні

пишуть протягом усього року. На другому році навчання здійснюється перехід на письмо в зошитах з двома лініями без контрольних похилих:



Наприкінці 2 класу, починаючи з II півріччя, учитель поступово переводить дітей на письмо в зошитах в одну лінію. Остаточоно цей перехід завершується у 3 класі.

Відповідно до змін розліновки зошитів має змінюватись і розліновка класної дошки. У кожному класі має бути постійний плакат зі зразком шрифту та різними способами поєднання літер у словах.

На уроці опрацювання нової літери вчитель, крім показу письма на дошці, використовує картки зі зразковим накресленням літер, збільшених приблизно у 20 разів.

У зошитах з письма представлені зразки написання літер, у тому числі й пунктиром, призначені для обведення. Однак за необхідності вчитель, надаючи дитині індивідуальну допомогу, може подати додатковий зразок і в процесі письма.

Відповідно до поданого нижче шрифту (с. 77—78), запровадженого в Україні для навчання письма шестирічних першокласників, накреслення літер у рядках здійснюється під кутом 65° .

Для забезпечення відповідного нахилу вчитель з перших уроків має подбати про правильну позу дитини під час письма, положення лівої і правої рук на парті та інші гігієнічні правила, а саме:

- Під час письма тулуб дитини має перебувати у прямому положенні, не притискатися грудьми до краю парті, голова трохи схилена до зошита так, щоб відстань від очей до вістря ручки становила близько 30 см.

- Ноги мають стояти на підніжці або на підлозі.

- Обидві руки мають бути розташовані на парті.

- Лікоть правої руки в жодному разі не повинен звисати з парті.

- Ручку слід тримати трьома пальцями — великим, середнім і вказівним, без зайвої напруги, під кутом близько 45° , кінець ручки має бути спрямований до правого плеча.

Відстань від вістря ручки до вказівного пальця — 1,5—2 см.

Дотримання правильної постави під час письма можливе лише за тієї умови, якщо висота парті відповідає зростові учня, на що вчитель повинен звернути особливу увагу, розсаджуючи учнів у класі. Крім зросту дитини, слід враховувати також її зір, визначаючи відстань від парті, за якою сидить учень, до дошки.

- Зошит кладеться навпроти середини грудей так, щоб контрольна похила лінія щодо лінії краю парті утворювала прямий кут. У міру заповнення сторінки зошит весь час треба пересувати вгору лівою рукою по парті так, щоб початок робочого рядка знаходився навпроти середини грудей.

Розташування в класі парт має бути здійснено також з урахуванням відповідних гігієнічних вимог: парті в класі можуть бути розташовані не більш як у три ряди; відстань від першої парті до дошки не повинна бути меншою ніж 2 м, а від останньої — не більшою як 8 м; світло має падати на дошку зліва стосовно учнів; поверхня дошки має бути вкрита зеленою або світло-коричневою матовою фарбою; за потреби біля дошки повинні бути встановлені додаткові світильники,

світло яких рівномірно відбивалося б на поверхні дошки, не створюючи на ній відблисків.

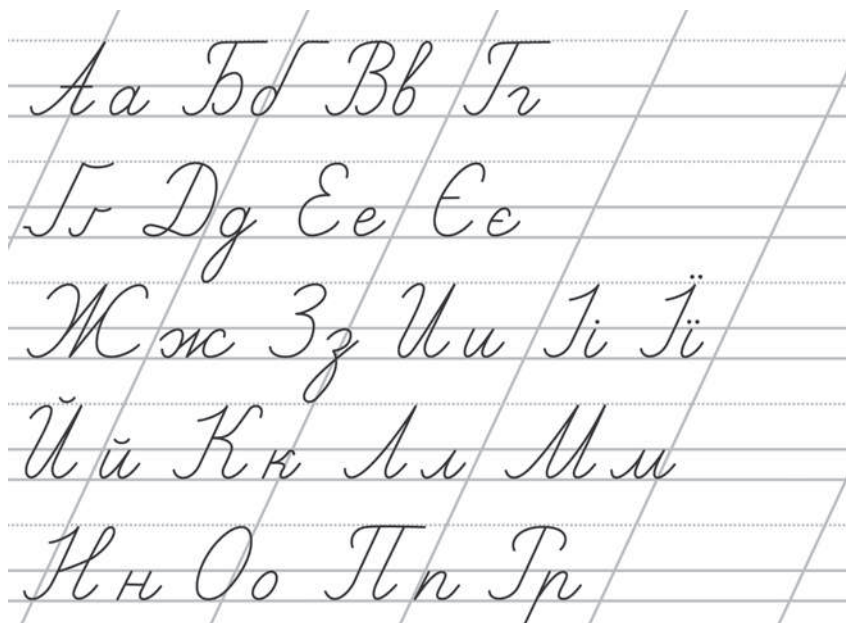
На уроках письма, як на жодних інших, учитель має дотримуватися режиму, який би передбачав чергування дитячої праці з відпочинком. Крім чотирьохвилинної динамічної паузи в середині уроку, необхідно проводити дві додаткові фізкультхвилинки в межах кожної половини уроку. Після кожних 5 хв письма вчитель змінює вид роботи, даючи можливість відпочити м'язам рук й очам.

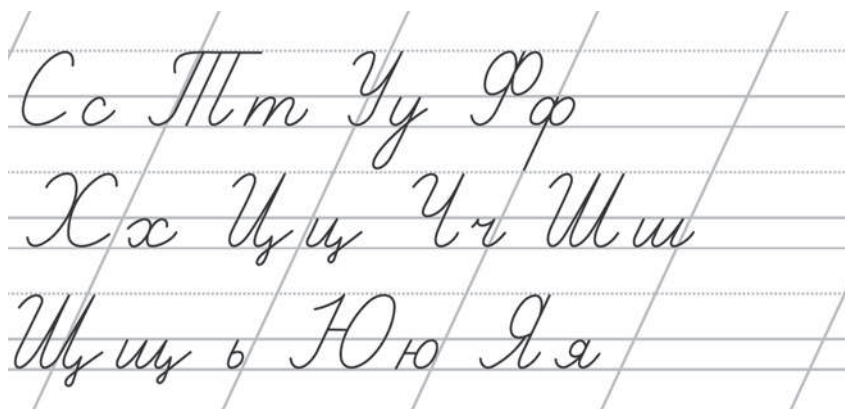
Дотримання організаційних та гігієнічних правил постановки навчальної роботи з письма має бути в полі зору вчителя на кожному уроці, оскільки від цього залежить не тільки успіх в оволодінні графічними навичками, а й здоров'я дітей.

Характеристика рукописного шрифту для навчання письма шестирічних першокласників

Ще наприкінці минулого століття в радянській початковій школі використовувався шрифт, який ніс у собі елементи дореволюційного каліграфічного письма, так званого краснопісу. Однак сучасні засоби письма (кулькові ручки та чорнильні авторучки) не дають можливості дотримуватися його істотних елементів, насамперед пов'язаних з можливістю писати лінії з натиском і без нього — так званих *волосних*. Крім цього, сучасні ритми життя, у тому числі й навчального процесу, поставили початкову школу перед необхідністю запровадити простіші накреслення літер, відмовившись від додаткових прикрашувальних елементів, характерних для класичного каліграфічного письма. Таке спрощення конфігурації передусім прописних літер певною мірою дало можливість прискорити письмо. Деякого спрощення в конфігурації літер вимагає також і зниження віку дітей, які розпочинають сьогодні систематичне навчання у школі.

Навчальний рукописний шрифт, який запроваджено в Зошитах з письма, призначених для шестирічних першокласників, прийнято в нашій початковій школі в результаті багаторічної дослідної роботи з організації навчання шестирічних дітей у підготовчих та в перших класах загальноосвітніх шкіл.





Цей шрифт розрахований на рівномірне письмо без натисків, здійснюване кульковою ручкою типу РШ-49 або учнівською авторучкою, заправленою фіолетовим чорнилом.

Відомо, що в навчанні семирічних першокласників активно запроваджувалося безвідривне письмо, спрямоване на підвищення його швидкості. Однак спостереження за формуванням графічної навички в шестирічних дітей показали, що безвідривне письмо, особливо частини прописних літер ускладненої конфігурації — **А, Б, В, Д, К, Н, Ю**, у багатьох випадках непосильне для них. Воно вимагає від дітей непомірного напруження, що в результаті знижує не тільки швидкість, але й, головне — якість письма. У процесі запису складу чи слова дитині в окремих випадках легше відірвати перо від паперу, поєднати букви додатковим штрихом, частково відпочивши при цьому, ніж вести неперервну лінію. Особливо неприйнятним для шестиліток виявилось написання літер з елементами обведення ліній. Зосередження основної уваги дітей на суто графічних елементах письма негативно позначається також і на їхній орфографічній пильності.

Види робіт з письма в букварний період

Одним із найголовніших завдань уроків рідної мови в початкових класах є формування в молодших школярів красивого, чіткого, каліграфічного й орфографічно правильного письма. Ці вміння починають активно формуватися в учнів у період навчання грамоти. На уроках письма, крім того, що учні оволодівають умінням перекодувати звуки мовлення в букви, позначати їх на письмі рукописним шрифтом, вони засвоюють і такі важливі вміння орфографічного характеру, як позначення на письмі звуків у складах і словах (послідовно, без пропуску і заміни літер); роздільне написання слів у реченні; вживання великої літери для позначення початку речення та у власних назвах; позначення на письмі м'якості приголосних звуків буквами **ь, і, я, ю, є**; перенесення частин слів з рядка в рядок.

Ураховуючи те, що в період навчання грамоти учні оволодівають уміннями записувати слова, вимова і написання яких збігаються, основну роль на всіх уроках письма має відігравати звуко-буквений аналіз слів із застосуванням розрізної азбуки. Цей аналіз має органічно поєднуватись із семантичним (лексико-значеннєвим) аналізом слів. Як і на уроках читання, на уроках письма учні працюють над збагаченням, уточненням і активізацією свого словникового запасу.

У букварний період навчання грамоти застосовуються такі види робіт, спрямовані на вироблення в учнів графічних навичок письма:

1. Підготовчі вправи, завданням яких є навчити дітей аналізувати графічну будову нової літери (з яких елементів вона складається), за допомогою зразка з додатковими орієнтирами (стрілочками) визначати послідовність накреслення всіх складових елементів.

Підготовчі вправи спочатку виконуються у вигляді уявного письма за зразком учителя на дошці крейдою або мокрим пензликом, у повітрі, на площині парти. При цьому слід пам'ятати, що зразок уявного письма вчитель мусить давати, стоячи до класу спиною, щоб уникнути дзеркального зображення літери.

Далі виконуються вправи в зошиті за зразками букв, накреслених пунктирними лініями. Усі ці підготовчі вправи до самостійного цілісного написання літери мають дати дітям уявлення про те, де, в якому саме місці робочого рядка слід розпочинати писання, куди вести кульку ручки, в якому місці можна допустити відрив ручки від паперу, як забезпечити правильне поєднання букви з наступною.

Тільки після цього вчитель дає завдання самостійно записати в зошиті 2—3 букви, щоб виявити, як учні засвоїли графічну форму нової літери. У цей час він спостерігає за роботою учнів, дає поради, указує на недоліки, надає індивідуальну допомогу слабшим учням.

2. Вправи, спрямовані на вироблення ритмічного письма в темпі, допустимому для всіх учнів класу. Учитель уголос дає учням орієнтир часу, який вони мають затратити на написання літери по елементах. Наприклад, буква **і** (ра-а-з і-і, два), **а** (і ра-аз і, два і), **м** (ра-аз і-і, два і-і, три і). Такі вправи називаються письмом під такт.

3. Списування з дошки, з букваря або спеціальних індивідуальних карток друкованих літер, складів, слів і найпростіших речень. Під час списування учні можуть напівголосно проговорювати звуки, які вони позначають буквами. Це проговорювання повинно мати складовий характер. Ураховуючи те, що першокласники найчастіше пропускають букви на позначення голосних, це проговорювання може здійснюватись у такий спосіб: «**Нора**, перший склад **но** — пишу з буквою **о**, другий склад **ра** пишу з буквою **а**». «**Лімо**, після «ел» пишу букву **і**, бо перший звук м'який». Для запобігання помилкам на пропуск букв, які позначають збіг приголосних, доцільно вимагати від учнів проговорювання слів у такий спосіб, який відповідає первинному їх прочитуванню, тобто з фіксацією артикуляційно і на слух тих приголосних звуків, які стоять за межами злиття, наприклад: «**Листок**, пишемо склад **ли** з буквою **и**, далі **с**, тоді **то** з буквою **о** і нарешті — **к**».

Учні, які списують слова без помилок, можуть з дозволу вчителя писати мовчки, без проговорювання.

4. Вибіркове списування застосовується з метою закріплення опрацьованих літер. Таку роботу учні можуть виконувати на основі матеріалу, поданого в букварі (колонки слів), на таблиці, на дошці. Завдання можуть мати такий характер:

- виписати слова з буквою **ч** на початку слова;
- виписати тільки слова з двох складів;
- виписати слова, в яких буквою **з** позначено м'який приголосний;
- виписати тільки імена дітей;
- виписати слова, які відповідають на питання *що?* (*хто?* *який?*), та ін.

5. Писання літер, складів і найпростіших за звуко-буквеною будовою слів під диктування. Ці фонетико-графічні диктанти за формою проведення можуть бути попереджувальні, пояснювальні і контрольні.

6. Запис складів і слів з пам'яті. Учні спочатку читають склад на дошці, називають звуки (або букви), які входять до цього складу, потім він закривається, а учні

записують. Після запису склад відкривається, учні звіряють записане в зошиті зі зразком, поданим на дошці рукописним шрифтом. Подібним чином виконується і запис слів з пам'яті.

7. Вправи на перевірку виконаних записів. Цьому вмінню вчитель повинен приділити особливо пильну увагу. Уже в період навчання грамоти учні повинні навчитися зіставляти зі зразком свої записи, виконані у процесі як списування, так і інших видів роботи з письма. Учитель показує, як потрібно здійснювати самоконтроль, промовляючи слова за складами, звіряючи їх зі зразком на дошці, у підручнику чи на картці. Від цього вміння значною мірою залежатиме грамотність учнів на наступних етапах навчання.

Структура уроку письма на вивчення нової букви

Уже в період навчання грамоти виконувані учнями графічні вправи, пов'язані із засвоєнням конфігурації рукописної літери, мають бути спрямовані і на досягнення більш перспективної мети — формування у школярів орфографічно правильного письма. А тому загальну структуру уроку письма, на якому вивчають нову букву, як і уроку читання, підпорядковують найважливішому принципу навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом — «від звука до букви». Це означає, що перед суто графічними вправляннями в написанні певної літери учні мають виконати ряд аналітико-синтетичних вправ зі звуками, які позначаються на письмі відповідною буквою.

На уроці письма виконують також роботу, пов'язану з розвитком мовлення і мислення школярів, приділяється значна увага виробленню в них умінь і навичок загальнонавчального характеру, зокрема працювати всім класом в однаковому темпі, ритмічно.

Основна частина уроку на вивчення, наприклад, малої букви з складається з таких етапів і видів роботи:

I. Звукові аналітичні і синтетичні вправи зі звуками [з], [з'].

1. Упізнавання цих звуків у заданих учителем словах з визначенням місця їх звучання (на початку, в середині, в кінці). Пропонуються, наприклад, слова: *заєць, коза, віз, сажа(!), залізний, зяблик, узяв, калюжа(!), злязь, візерунки, друзі, жасмин(!), зелений.*
2. Доповнення складу зі звуками [з], [з'] для утворення слів: *залі(зо), гро(за), моро(зи), ва(за, зон), ві(зок), бере(за), мага(зин)* та ін.
3. Утворення складів типу злиття зі звуком [з] (*за, зо, зу, зи, зе*), зі звуком [з'] (*зя, зьо, зю, зі, зе*).

II. Показ зразка писаної літери **з** у сітці зошита (збільшеної у 20 разів).

III. Аналіз будови букви з переліком її елементів (верхня дужка, схожа на правий півовал, і нижня дужка, яка переходить у нижню петлю).

IV. Засвоєння конфігурації літери **з**.

1. Показ написання букви на дошці з поясненням послідовності зображення її елементів.
2. Писання учнями букви в повітрі з орієнтацією на показ учителя.
3. Аналіз зразка букви в зошитах, усне пояснення порядку зображення елементів.

V. Вправи з письма:

1. Писання літери за пунктирними або легко наведеними зразками в зошиті (на друкованій основі).
2. Писання трьох літер (самостійно). Зіставлення написаних літер зі зразком. Аналіз помилок.

VI. Фізкультхвилинка.

VII. Дописування рядка літери **з**.

- VIII.** Звуко-буквений аналіз слова *візок* з побудовою схеми фішками і викладанням з букв розрізної азбуки.
- IX.** Динамічна пауза.
- X.** Писання другого рядка букви (друга частина рядка — письмо під такт).
- XI.** Звуковий аналіз слова *зима* з наступним записом за зразком.
- XII.** Добір слів зі звуком [з], які відповідають на питання *що робити?* (*казати, возити, різати, лазити, збирати, в'язати, зустрічати* тощо).
- XIII.** Складання з одним зі слів (на вибір) речення.
- XIV.** Підсумок уроку.

Яку букву навчилися писати? Які звуки можуть позначатися цією буквою?
Доберіть і назвіть слова, у написанні яких потрібно вжити букву **з** на початку (в середині, в кінці). Читаючи слова, не забувайте чітко вимовляти в кінці слів звуки [з], [з'].

Коло вмінь і навичок, які одержують учні в букварний період

Протягом букварного періоду навчання грамоти в учнів формуються такі вміння: читати склади, слова і речення з усіма літерами алфавіту; читати зв'язні тексти загальним обсягом до 70 слів; у процесі читання текстів дотримуватись інтонації речень, відповідної до розділових знаків та їх загального змісту; відповідати на запитання за змістом прочитаного; переказувати тексти монологічної та діалогічної форми; читати напам'ять невеличкі вірші, скоромовки, римовані загадки, прислів'я; виконувати різноманітні словниково-логічні вправи, в основі яких лежить розрізнення родових і видових назв предметів; здійснювати невеличкі (3—4 речення) зв'язні висловлювання за змістом сюжетних малюнків; робити словесні описи предметів (натуральних і зображених на кольорових малюнках).

У букварний період учні закріплюють уміння здійснювати звуковий аналіз слів та оволодівають умінням виконувати звуко-буквений аналіз; виділяти речення з мовного потоку, встановлювати їх лексичний склад у заданій послідовності; будувати речення за схемами, сюжетними і предметними малюнками на основі створених учителем мовленнєвих ситуацій тощо.

На уроках письма учні засвоюють написання всіх малих і великих літер алфавіту, найпоширеніші види з'єднань елементів букв. В учнів відпрацьовуються початкові вміння списувати букви, склади, слова і речення, подані рукописним та друкованим шрифтами; записувати на слух одно-, дво- і трискладові слова, написання яких збігається з вимовою; зв'язати написане зі зразком на основі поскладового напівголосного промовляння; самостійно та з допомогою вчителя здійснювати виправлення допущених помилок.

Запитання і завдання

1. Які труднощі трапляються на шляху шестирічних першокласників під час оволодіння письмом?
2. Які основні завдання ставляться на уроці письма в букварний період?
3. Назвіть основні прийоми формування в учнів графічних навичок.
4. Які види роботи застосовуються на уроці письма в букварний період?
5. Які прийоми застосовуються для вироблення в першокласників грамотного письма?
6. Якими уміннями й навичками з читання й письма оволодівають учні в букварний період навчання грамоти?
7. Ознайомтеся з методичним посібником О. Ю. Прищепи «Навчання письма в 1 класі» (К.: Освіта, 2004) і самостійно побудуйте урок письма на вивчення однієї з літер. Виготовте наочні посібники для цього уроку.

Післябукварний період

Особливості уроків післябукварного періоду

Основне завдання післябукварного періоду — систематизувати знання, уміння й навички з читання і письма, здобуті першокласниками в добукварний і букварний періоди, забезпечити плавний перехід до навчання рідної мови в 2 класі за підручниками «Читанка» та «Українська мова».

На цьому етапі навчання структура уроку з читання наближається до уроку за «Читанкою». Матеріалом для читання є зв'язні прозові і віршові тексти, на основі яких учитель формує вміння опрацьовувати їх: ділити на логічно завершені частини, читати й переказувати частинами, вибірково, в особах тощо. Значна увага приділяється виразності читання тексту. З цією метою учні виконують спеціальні вправи, в основі яких лежить не тільки наслідування зразка, а й смисловий та інтонаційний аналіз окремих речень.

Тексти букваря післябукварного періоду створюють основу для розвитку мовлення школярів. За ними проводять вступні і підсумкові бесіди, переказування, стисле і близьке до тексту, продовження тексту за уявою або за інформацією, одержаною на дану тему з дитячих книжок, радіо- і телепередач, кінофільмів тощо.

Післябукварний період використовується також для формування в учнів самостійності і читацької активності. У цей період учні ознайомлюються з творами найвидатніших українських і російських письменників, тому на уроці можуть звучати тексти не тільки з букваря, а й з окремо виданих художніх книжок цих авторів.

З метою відпрацювання способів читання (цілими словами, зв'язно) та техніки (швидкості, виразності, правильності, усвідомленості) учитель використовує в роботі як із сильнішими, так і зі слабшими учнями різноманітні дидактичні матеріали з читання, періодичні дитячі видання, ілюстровані книжки для дітей, а також навчальні посібники, призначені для позакласного читання в 1 класі.

Уроки читання в післябукварний період тісно пов'язуються з уроками письма. Так, на уроках читання учням пропонується на дошці по кілька речень, записаних рукописним шрифтом, а на уроках письма практикується списування з друкованого шрифту слів, словосполучень і речень. На всіх уроках післябукварного періоду застосовуються аналітико-синтетичні вправи з різними мовними одиницями: реченнями, словами, звуками.

На уроках письма учням пропонують вправи з посильним орфографічним навантаженням: коментоване списування, списування слів зі вставлянням пропущених літер, різні за способом сприйняття види мовного матеріалу навчальних диктантів, серед них — зорові, зорово-слухові, попереджувальні, пояснювальні, письмо з пам'яті тощо.

У групі подовженого дня вихователь розвиває в дітей читацьку активність і самостійність, прищеплює їм любов до книжки, з її допомогою розширює уявлення, одержані учнями на уроках з текстів букваря. Учитель разом з вихователем і батьками готує першокласників до свята «Прощання з Букварем», яким і завершується для учнів період навчання грамоти.

Для повнішої реалізації завдань післябукварного періоду для першокласників створено навчальний посібник «Післябукварик»¹, який орієнтує вчителя на завер-

¹ *Вашуленко М. С., Науменко В. О., Захарійчук М. Д.* Післябукварик: Навч. посіб. з рідної мови для 1-го кл. — К.: Літера ЛТД, 2004. — 112 с.

шальному етапі опанування учнями грамоти на інтегрування навчальної роботи учнів з усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, передбачених програмою. Ці можливості розкриваються передусім у роботі над зв'язним текстом, переважно художнім, який учні сприймають на слух, виконують ряд завдань, спрямованих на усвідомлення його змісту, теми і мети, у процесі розкриття лексичного значення і відтінків слів, наповненні їх образним змістом (аудіювання); у вільних висловлюваннях за змістом почутого і прочитаного тексту (говоріння); у закріпленні графічних та елементарних орфографічних умінь на мовному матеріалі (слів, словосполучень, речень), узятому з опрацьованого тексту.

Урок читання в післябукварний період наближається до уроків формування навички читання і літературного розвитку. Посібник забезпечує ці уроки різноманітним текстовим матеріалом, системою спеціальних навчальних вправ і способів дій, спрямованих на вироблення в учнів повноцінної читацької навички. На лівій сторінці розвороту під назвою «Щоб уміти читати і більше знати» до кожного уроку пропонуються вправи, які ґрунтуються на опрацюванні складів, слів, словосполучень, речень, узятих із тексту. Учні самостійно утворюють пари слів, практично засвоюючи їх лексичну і граматичну сполучуваність, удосконалюючи граматичний лад свого мовлення, виконують словниково-логічні вправи, опрацьовують емоційно забарвлені слова, спостерігають за значенням спільнокореневих слів, за вживанням у тексті контекстуальних синонімів (без ознайомлення з термінами), виконують логічні завдання з орфографічним навантаженням на відновлення відомих з тексту слів і речень з пропущеними окремими літерами, складають з букв певного слова низку інших слів, виконують інші цікаві мовні вправи.

Окремим елементом на сторінках посібника є *скарбничка* слів, яка сприяє тлумаченню, збагаченню й уточненню словникового запасу дітей, розвиває їхнє мовне чуття, привертає увагу до вживаних у нашій мові слів і сталих словосполучень, метафор, епітетів, порівнянь, які увиразнюють мовлення, роблять його привабливим, емоційним.

Системно відбувається ознайомлення учнів із засобами інтонаційної виразності говоріння і читання, формування вмінь користуватися ними: *логічний наголос, пауза* (виділи голосом, кому саме і що *несла весна*; для цього роби паузу після кожного слова, підвищуй і понижуй голос так, як показують стрілочки; виділи голосом, **що** саме *сховалося під листком*); *тон* (передай голосом захоплення; спробуй передати зацікавленість, здивування; прочитай це речення ніжно; прочитай так, як муркоче котик, коли задоволений засинає; який звук у слові *джмелик* допомагає уявити його політ над квітами? та ін.).

Для прикладу, зупинимося на організації навчальної роботи за матеріалом посібника Післябукварик (с. 24—27) — навчальна тема «**Діалог**».

Завдання уроку: розширити в першокласників уявлення про діалог; навчити сприймати думки, висловлені кожним учасником діалогу, їхній настрій, правильно інтонувати речення, виділяючи голосом найважливіші слова; спостерігати за особливостями вірша, написаного у формі діалогу; викликати бажання розігравати діалоги на теми, близькі до життєдіяльності шести-семирічних дітей; розвивати гру уяви, фантазію.

На етапі, який передує читанню тексту, необхідно приділити увагу підготовці дітей до сприйняття змісту вірша Катерини Перелісної «Весна», до переживання радісних почуттів, викликаних приходом весни. Підготовчі вправи розпочинаємо зі вступної бесіди про настання весни та ті зміни в природі, які відбуваються з її приходом; пропонуємо розглянути ілюстрації перших весняних квітів (*нідсніжників, пролісків, крокусів*), жайворонка, що піднявся в небо і немовби про-

тягує невидиму, але чутну струну між сонцем і землею, запитуємо про настрої, які з'являються в дітей з першим весняним теплом, що швидко розтоплює сніг і пробуджує природу.

Прослухавши вірш, діти висловлюють свої припущення щодо учасників діалогу (дитина розмовляє з мамою чи татом, дідусем або бабусею; вона спостережлива, допитлива; ця розмова для обох приємна; дорослий говорить переконливо, ніжно).

Посібник пропонує підготовчі вправи до читання вірша. Вони готують учнів до читання слів ускладненої структури (вправа 1); допомагають обрати відповідну інтонацію промовляння (читання) запитань і відповідей у діалогічній структурі вірша (вправа 2); виразити голосом почуття, закладене в кінцевому рядку вірша. Перед читанням слід також звернути увагу учнів на скарбничку слів, щоб з'ясувати значення слова *бриніти* та розширити дитячі уявлення про жайворонка, улюблену пташку в українській народній творчості і в побуті. До речі, слово *жайворонок* занесено в програмі для 1 класу до тих слів, вимову і написання яких учні мають запам'ятати.

Краще зрозуміти думки, висловлені у вірші, малим читачам допоможе роздільне читання запитань і відповідей, спонукання дітей уявити за їх змістом картину природи; «вслухатися» у звуки, якими вона переповнена в цей час (*бринить, дзвенить*); «побачити» барви (ще сніг *біліє*, проліски *синіють*, травичка *зеленіє*, сонце заливає все навколо своїм світлом); «відчутти» сонячне тепло (сніг *розтає*, сонце його *пригріває*).

Закінчується робота над віршем емоційно яскравим розігруванням діалогу.

Загальне сприйняття весни підсилить казка «Підсніжник». Не задаючи дітям обов'язкового домашнього завдання, учитель спонукає їх прочитати казку самостійно, ознайомити з нею членів своєї родини (за бажанням), розповісти казку на наступному уроці в класі. Не можна не скористатися можливістю порівняти весняні квіти — підсніжник і пролісок, поспостерегти за утворенням слова *підсніжник*. За окремим завданням учителя кілька учнів мають підготувати до читання казки в особах, передаючи голосом, жестиами особливості кожної дійової особи (*вовк тупнув ногою, ведмідь сварився лапою на зиму, підсніжник виспівував тоненько*).

На наступному, інтегрованому, уроці читання-письма, на якому все-таки домінуватимуть письмові вправи (с. 25), учні продовжать спостереження за істотними особливостями приголосних звуків, попрацюють над правильним їх вимовлянням, закріплять написання букв, якими ці звуки позначаються на письмі. Це особливо стосується звуків [дз], [дз'] — *дзвенить, дзьоб*, звукосполучення [шч] — *що* з твердим [ч]. У вправі 2 подано для списування слова, в яких «загубилися» окремі букви. Слід узяти до уваги, що це не випадкові слова, вони є ключовими у вірші «Весна», який опрацьовувався на уроці читання. Тому після виконання вправи учні мають відшукати ці слова в тексті і звірити правильність їх написання. Уміння швидко знаходити потрібні слова в тексті (у словнику) також є важливим навчальним умінням, яке слід поступово відпрацьовувати з учнями у ході навчальної діяльності учнів за посібником «Післябукварик», який, безумовно, своїм змістом і наявністю методичного апарату істотно відрізняється від Букваря та Зошита для письма.

Слід узяти до уваги, що фонетико-графічні вправи на вставляння пропущених літер у словах (завдання 2 і 4) у цей період виконуються лише на основі вмінь здійснювати звуко-буквений аналіз слів, вимова і написання яких не відрізняються. З огляду на це неприпустимо пропонувати першокласникам слова з пропусками літер, що є орфограмами і вимагають опрацювання відповідних орфографічних

правил, з якими учні ознайомляться тільки в 2 класі. Наприклад, пропуск букви **и** в словах *бринить, синіє*, букви **е** в словах *весна, дзвонить* тощо.

Завдання 3 вимагає скласти з поданих слів речення і записати їх. Слід зазначити, що мовний зміст вправи також повністю співзвучний зі змістом опрацьованого вірша і тому є цілком доступним для виконання не тільки колективного чи групового, в парах, а й для самостійного з наступною колективною перевіркою. Ця вправа формуватиме граматичні вміння учнів, удосконалюватиме граматичний лад їхнього мовлення. При цьому слід мати на увазі, що діти можуть складати речення з різним порядком слів, наприклад: *Першими розцвітають ніжні проліски*. Або: *Першими ніжні проліски розцвітають і Розцвітають першими ніжні проліски*. Головне при цьому, щоб учні знаходили для кожного варіанта речення відповідну, природну інтонацію, а записати кожен може свій чи обраний варіант за бажанням. Саме така варіативність у роботі над структурою простих речень сприяє усвідомленню учнями їх змісту, залежності від нього відповідної інтонації, формує виразність читання і безпосереднього мовлення.

Нарешті, поданий на сторінці зразок каліграфічного написання слів *ластівка, дзьоб, зозуля* з різними поєднаннями літер — верхнім (*вк, дз, оз, зу*), середнім (*ст, ка, зо*) та нижнім (*ул, ля*), на що вчитель має звернути особливу увагу учнів, може бути опрацьований у структурі уроку на будь-якому його етапі, не обов'язково на першому. Проте в такій роботі, окрім суто каліграфічної мети, має ставитись і орфографічна щодо слів, вимову і написання яких, відповідно до вимог нової програми, учні мають опрацьовувати і запам'ятати, — *дзьоб, зозуля*. Ці та інші програмові слова винесено на форзац посібника.

У післябукварний період навичку читання і письма, розвиток мовлення доцільно вдосконалювати на фольклорних творах різних жанрів. Так, тільки на роботу із загадками подано матеріал для трьох послідовних уроків (див. у посібнику блок № 23). Перший урок присвячено розкриттю *метафоричності* загадок. Дмитрик не зумів сприйняти переносного значення відгадки, тому виконав малюнки — відгадки до загадок за їх буквальним змістом. Павлик правильно відгадав загадки і зробив свої малюнки відповідно до метафоричного значення слів. Учителів необхідно виявити, як діти відшукали відгадку, які слова допомогли їм здогадатися, про що насправді йшлося в загадках. Для цього вони повинні були визначити істотні ознаки загаданих предметів, встановити зв'язки між ними, зіставити їх з предметами-відгадками. А це все — фрагменти дитячих розповідей, описів, міркувань, тобто основних типів навчальних висловлювань, які і становлять основну мету сучасної програми з рідної мови для початкової школи, розпочинаючи з 1 класу.

У цей період відпрацьовують і закріплюють написання складних за конфігурацією великих букв (**Б, Д, Ф**, буквосполучень *Дж, Дз*), а також найпростіших орфограм і пунктограм. Ефективному засвоєнню цього матеріалу сприяє списування за зразком. На сторінках «Післябукварика» подано матеріал для списування за зразком, який сприятиме закріпленню таких простих орфограм, доступних першокласникам на завершальному етапі опанування грамоти:

— велика буква в іменах людей, по батькові, прізвищах; у назвах відомих міст, річок;

— велика буква на початку речення;

— вживання в словах знака м'якшення;

— вживання букв **я, ю, є, ї** у їх звукових значеннях;

— звукове значення букви **щ**;

— буквосполучення **дж, дз**, їх звукові значення;

— вживання апострофа.

Поряд з переліченими орфограмами [наголошуємо — суто фонетико-графічного змісту) першокласники одержують практичні відомості з пунктуації, а саме:

- кома при переліку та при звертанні;
- крапка, знак питання, знак оклику в кінці речення.

Вправи для списування, які містять відповідні орфограми, умовно можна поділити на дві групи. До першої групи належать ті, що побудовані на матеріалі для читання, а саме: виписати з тексту слова із зазначеними орфограмами; списати речення, у кінці яких поставлено певний розділовий знак; назвати звуки у виділених словах; доповнити речення словами з тексту; поставити питання до виділених слів тощо. До другої групи належать вправи, які охоплюють такі види роботи, як: вписати пропущені букви, склади, слова; із поданих слів скласти речення; з окремих складів зібрати слово, слова; дати відповіді на запитання за зразком; знайти й вилучити зайве слово; записати речення, текст, замінивши в ньому малюнки відповідними словами тощо.

У процесі самостійного списування, як і в букварний період, варто дозволяти учням, а інколи навіть вимагати напівголосно проговорювати, продиктовувати собі слова тексту складами чи первинними, найменшими умовними одиницями читання: *ка-з-ка, за-й-чи-к, га-р-бу-з*. Перевірку виконаної роботи, тобто порівняння написаного зі зразком, доцільно проводити, використовуючи різні форми: самостійну, парну, колективну.

Учитель на уроці, а вихователь у групі продовженого дня розвиває в дітей читацьку активність і самостійність, прищеплює любов до книжки, за її допомогою розширює уявлення, здобуті дітьми на уроках з текстів Букваря. Учитель разом з вихователем і батьками готує першокласників до свята «Прощання з Букварем», яким і завершується для першокласників період навчання грамоти.

Схема аналізу Букваря

В освітній системі України, як і інших демократичних країн світу, Державний освітній стандарт може бути реалізований різними варіантами навчальних програм і відповідних підручників. Учитель початкових класів постав перед проблемою вибору. Перехід на систематичне навчання дітей із шестирічного віку викликав значний інтерес у методистів початкового навчання, творчих учителів і видавців навчальної літератури до проблеми підручника з навчання грамоти. У загальноосвітніх школах з українською мовою навчання можуть функціонувати різні букварі, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Але, крім цього, майже щороку в Україні створюються і проходять апробування нові підручники і навчальні посібники з навчання грамоти. Окремі з них, безумовно, несуть у собі певну новизну, ознаки творчості, оригінальні прийоми і підходи до початкового навчання читати. Особливим розмаїттям характеризується художнє оформлення букварів. Інколи захоплення оригінальністю, яскравістю, не прийнятною для навчальної книги надмірною образністю букварних ілюстрацій не сприяє, а навпаки, шкодить навчальному процесу, відволікає увагу учнів від основних завдань, які стоять перед ними саме в цей, початковий, етап опанування рідної мови.

З огляду на зазначене вважаємо за доцільне запропонувати вчителям орієнтовну схему аналізу підручника з навчання грамоти, яка охоплює різні його компоненти і виявляє співвідношення з відомими методами і прийомами, що застосовуються в сучасній початковій школі.

I. Вихідні відомості про підручник.

1. Автор (авторський колектив).
2. Назва видавництва, рік видання.
3. Обсяг (кількість сторінок), розміри, вага.
4. Загальна відповідність Державному освітньому стандарту.
5. За якою програмою створено підручник (державною, авторською)? Наявність опублікованої в педагогічній пресі авторської концепції щодо створення підручника з навчання грамоти, її основна суть.

II. Добукварна частина.

1. Обсяг (кількість сторінок).
2. Які основні програмові завдання розв'язуються в цій частині підручника?
3. Яку систему умовних позначень обрано для формування в учнів узагальненого уявлення про одиниці мови і мовлення — речення, слово, склад, звук? Якою мірою умовні позначення відображають лінгвістичну природу кожної мовної одиниці, її істотні ознаки?
4. Як зміст ілюстративного матеріалу (сюжетні ілюстрації, предметні малюнки) сприяє розвитку мовлення учнів, збагаченню їхнього словникового запасу?
5. Наявність у цій частині підручника матеріалу, призначеного для формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, зокрема організаційних, загальнопізнавальних.

III. Букварна частина.

1. Послідовність вивчення букв українського алфавіту. За яким принципом, дидактичним міркуванням це здійснено?
2. Чи ділиться букварний період на етапи? У чому це виявляється? Чи співвідносяться ці етапи із сучасним методом навчання грамоти?
3. Наявність у підручнику системи звукового і звуко-буквеного аналізу. Співвідношення часткового й повного аналізу.
4. Які букви (на позначення голосних і приголосних звуків) винесено на початок букварного періоду? Яка система їх подачі на сторінці чи сторінковому розвороті букваря?
5. Чи застосовано в букварі вправи на формування способів читання? Які одиниці мови лежать в основі способу читання? Чи дотримано науковий підхід до поділу слів на склади?
6. Характеристика системи підготовчих вправ перед читанням мікротекстів, текстів (колонки слів, принципи їх укладання; матеріал для звуко-буквеного синтезу; для відпрацювання способу читання, для розвитку мовлення й мислення).
7. Спосіб ознайомлення з читанням слів, у яких наявні м'які приголосні звуки. На якому етапі букварного періоду відбувається це ознайомлення?
8. Яку систему вивчення букв **ь, я, ю, є** запроваджено в букварі? Наскільки ця система співвідноситься зі звуковим значенням цих букв в українській фонетиці і графіці?
9. Аналіз текстів букварного періоду (доступність, художність, відповідність дитячим інтересам). Співвідношення прозових і віршових текстів. Виховний потенціал текстового матеріалу. Чи використовуються тексти, надруковані рукописним шрифтом? Їх призначення в букварі.

10. Наявність у букварі текстів, що належать до так званих малих жанрів (значити ці жанри), їх зв'язок з іншим навчальним матеріалом сторінки або розвороту — дотримання логіко-методичної та тематичної цілісності матеріалу на опрацювання літер (показати вдалі і невдалі приклади).
11. Наявність і функції матеріалу післябукварного періоду навчання грамоти, його спрямованість на забезпечення принципу перспективності в навчанні молодших школярів рідної мови.

IV. Художнє і технічне оформлення букваря.

1. Зміст обкладинки, наскільки вона відображає специфіку і функції підручника з навчання грамоти.
2. Оформлення форзаців: яку інформацію вони несуть для учнів у процесі опанування грамоти.
3. Наявність апарату орієнтування в підручнику, його логічність і доступність для шестирічних першокласників.
4. Цілісність художнього оформлення книги, дотримання певного стилю в подачі ілюстрацій.
5. Загальний макет підручника: побудова сторінкового розвороту, наповнення його різноманітними навчальними елементами, їх дидактична доцільність і ефективність для успішного засвоєння нової літери.
6. Наявність у букварі ігрового матеріалу, його дидактичні функції та роль у забезпеченні інтересу учнів до навчання.
7. Відповідність шрифту державним стандартам та віковим особливостям шестирічних першокласників.
8. Аналіз побудови сторінок і розворотів букваря з погляду загальних гігієнічних вимог до підручника: обсяг текстів, довжина робочого рядка, довжина речень, кількість слів на сторінці, які вимагають окремого тлумачення, тощо.

V. Висновок про підручник, його загальна науково-методична оцінка.

Особливості уроків навчання грамоти в малокомплектній школі

Перехід на систематичне навчання дітей у школі з шестирічного віку створює додаткові проблеми в роботі сільських шкіл. Успішне навчання школярів в умовах класів з малою наповнюваністю учнів вимагає розв'язання таких важливих завдань, як найдоцільніше комплектування класів, складання розкладу уроків, розробка структури уроків, їх дидактико-методичне забезпечення.

У практиці сучасної сільської школи, до складу якої входять 1, 2, 3 і 4 класи, застосовуються різні варіанти об'єднання класів у комплект залежно від різних конкретних обставин, що склалися в тій чи іншій школі. Але, як показав досвід роботи з навчання учнів шестирічного віку в підготовчих класах у 70-х роках минулого століття, найдоцільнішим є об'єднання 1 класу шестиліток з 3 класом. Така доцільність пояснюється тим, що учні 3 класу вже встигли набути навичок самостійної навчальної праці на уроці, а це дасть учителям можливість більше уваги приділити першокласникам. Недоцільність об'єднання 1 класу з 4 пояснюється тим, що 4 клас є свого роду «випускним» у початковій ланці і також вимагає посиленої уваги вчителя перед переходом у середню ланку загальноосвітньої школи.

Успіх навчально-виховного процесу в класах з малою наповнюваністю учнів значною мірою залежить також від дидактично обгрунтованого розкладу уроків. Зважаючи на те, що основною особливістю організації навчальної роботи в умовах такого класу є чергування самостійної роботи одного класу з роботою під керівництвом учителя іншого класу, на одному уроці необхідно об'єднувати такі предмети, які найбільшою мірою давали б учителеві можливість планувати такі чергування. Наприклад, уроки мови (письма) доцільно поєднувати з уроками читання, а уроки математики — з уроками трудового навчання (якщо тема уроку передбачає виконання роботи в приміщенні класу).

В останні десятиріччя поширення набуло поєднання однопредметних уроків, на яких опрацюється одна й та сама тема в обох класах, наприклад, «Вірші Тараса Шевченка», «Київ — столиця України», «Свято врожаю» та ін., що дає змогу використати на уроці спільну вступну і підсумкову бесіди, унаочнення, технічні засоби навчання тощо.

Нижче наводимо структуру і хід уроку в умовах одночасної роботи з 1 і 3 класом. В обох класах вивчається новий матеріал.

Тема уроку читання в 1 класі: «Буква “знак м'якшення”. Позначення нею м'якості приголосних звуків».

Тема уроку української мови в 3 класі: «Закінчення слова».

Тривалість видів роботи	1-й клас	3-й клас
15 хв	З учителем Виділення кінцевих приголосних у словах (<i>пень, лось, карась</i>); побудова звукової моделі слова <i>ка-рась</i> ; ознайомлення з буквою <i>ь</i> (<i>знак м'якшення</i>), її роллю в українському письмі; читання таблиці складів і слів у колонках з буквою <i>ь</i>	Самостійно Виконання вправи 152; запис за зразком слова <i>праця</i> у сполученні з іншими словами; спостереження за його зміною в кожному реченні
40 хв	Самостійно Розглядання ілюстрації до тексту. Складання схем слів <i>окунь, сіть</i> (за варіантами); взаємоперевірка виконаної роботи; викладання проаналізованих слів із букв розрізної азбуки	З учителем Спостереження за змінною частиною слова <i>праця</i> у виписаних словосполученнях. Виділення рамочкою змінної частини. Ознайомлення з визначенням закінчення. Колективне виконання вправи 153 на побудову речення зі слів, поданих у початковій формі

Тривалість видів роботи	1-й клас	3-й клас
10 хв	З учителем Ознайомлення з текстом «На ставку». Коротка бесіда за його змістом. Читання тексту окремими учнями за частинами. Підсумок уроку	Самостійно Виконання вправи 154. Спостереження за роллю прийменників у реченні
10 хв	Відпочинок дітей Вільні заняття в ігровому куточку	З учителем Висновок про роль прийменників у реченні. Колективне виконання вправи 156. Визначення закінчення у формах слова <i>хліб</i> . Підсумок уроку Домашнє завдання. Вправа 157

Для класу-комплекту, у складі якого є перший із шестирічними учнями, рекомендується в першому півріччі будувати систему скорочених уроків. Така система передбачає на перших двох уроках (по 30 хв) роботу вчителя з 1 класом, на третьому і четвертому уроках (по 35—40 хв) — разом з обома класами, а на наступних двох (по 30 хв) — з 3 класом. Така організація роботи дає вчителю можливість протягом першого півріччя приділити першокласникам більше уваги, сформулювати в них найважливіші загальнонавчальні вміння, прищепити навички самостійної навчальної праці. У другому півріччі вчитель може перейти на роботу за звичайним розкладом занять з обома класами.

Якщо вчителю доводиться вести три або чотири класи, то, працюючи в півтори зміни, у першому півріччі два уроки (з них один урок навчання грамоти) доцільно вести окремо з одним або максимум з двома класами.

У процесі планування уроку грамоти в умовах класу-комплекту вчителю необхідно продумати кілька видів роботи, яку першокласники зможуть виконувати самостійно в той час, коли він буде зайнятий з іншим класом. Такими видами роботи можуть бути: розгляд сюжетних ілюстрацій і придумування зв'язної розповіді за їх змістом; заштриховування або розфарбовування контурних малюнків (у зошитах з письма на друкованій основі); викладання звукових моделей слів за допомогою фішок під заданими предметними малюнками; викладання слів із букв розрізної азбуки; викладання слів із букв з наступним поділом їх на склади і визначенням наголосу; самостійне читання слів у колонках з виконанням різних завдань вибіркового характеру (наприклад, знайти слова з буквою *п* на початку, в середині і в кінці або знайти слова з буквою *п*, які складаються з двох складів, тощо); повторне самостійне читання вже опрацьованих разом з учителем текстів; напівголосне парне читання: один учень читає, другий стежить і контролює його, а потім навпаки; «друкування» слів за зразком або самостійно, за даними предметними малюнками; читання додаткових текстів із дидактичних матеріалів; робота з деформованим текстом (відтворення смислового порядку речень у них);

виконання різноманітних словниково-логічних вправ; добір і викладання («друкування») слів із заданим звуком (буквою); складання різноманітних слів із заданими на дошці буквами тощо.

Під час самостійної роботи першокласників учитель знаходить можливість стежити за ними, короткими вказівками, порадами, зауваженнями спрямовувати їхню роботу, надавати індивідуальну допомогу найслабшим.

Великого значення в роботі з класами-комплектами останнім часом набули технічні засоби навчання, зокрема лінгафонне обладнання. У класі, обладнаному лінгафонним устаткуванням, учитель має можливість заздалегідь записати на магнітну стрічку матеріал для учнів одного з класів, які сприймають його в навушниках і поетапно виконують відповідні завдання, розпорядження, а в цей час учитель працює з іншим класом.

Запитання і завдання до розділу «Навчання грамоти»

1. Що є науковими основами методики навчання грамоти?
2. Яких педагогічних вимог до процесу навчання грамоти має дотримуватися учитель?
3. Назвіть прийоми мотивації навчальної діяльності першокласників у цей період.
4. Які методи навчання грамоти існували в історії вітчизняної початкової школи? За якими критеріями здійснюється класифікація методів навчання грамоти?
5. Які недоліки буквоскладального і складового методів?
6. Чим звукові методи відрізняються від буквоскладального і складового?
7. Схарактеризуйте сучасний звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти.
8. Розробіть вправи ігрового характеру на звуковий аналіз і звуковий синтез.
9. Проаналізуйте підручники з навчання грамоти за схемою: вихідні відомості про підручник; добукарна частина; букварна частина; художнє й технічне оформлення букваря; висновок про підручник, його загальна науково-методична оцінка. Підготуйте відповідні анотації до кожного з них.
10. Розробіть завдання на вироблення у першокласників загальнонавчальних умінь і навичок.
11. Схарактеризуйте основні навчально-виховні завдання добукарного періоду. Визначте обсяг знань, умінь і навичок, які учні повинні засвоїти в добукарний період.
12. Розкрийте можливості добукарного періоду для розвитку усного мовлення і мислення дітей.
13. Розробіть фрагменти уроків добукарного періоду на ознайомлення першокласників з поняттями: слово, речення, склад, наголос, голосні та приголосні звуки, тверді і м'які приголосні.
14. Розкрийте методику підготовки першокласників до письма в добукарний період.
15. Визначте коло знань, умінь і навичок, які за програмними вимогами засвоюють учні в букварний період.
16. Схарактеризуйте основні етапи букварного періоду в сучасній методиці в зіставленні з традиційною.
17. Доведіть доцільність паралельного ознайомлення учнів з парними твердими і м'якими приголосними звуками.
18. Структура та методика уроку читання на вивчення нового звука й нової букви.
19. Які прийоми навчання учнів читати прямі двобуквені склади «пг» — «п'г», двоскладові слова існують у методиці?
20. Доберіть види аналітико-синтетичних вправ у букварний період, вправи з розвитку мовлення та фонематичного слуху.

21. У чому полягає випереджувальний принцип звукового аналізу?
22. Доберіть варіанти завдань для роботи зі складо-звуковими моделями слів і предметними малюнками.
23. Які способи, види, форми учнівського читання використовуються в букварний період?
24. Перелічіть прийоми пояснення й уточнення лексичного значення слів.
25. Наведіть приклади словниково-логічних вправ, які доцільно використовувати на уроках навчання грамоти.
26. Розкрийте методику роботи над синонімами, антонімами, багатозначними словами, загадками, скоромовками у зв'язку з опрацюванням сторінок «Букваря».
27. Розробіть фрагменти уроків на проведення бесід за сюжетними малюнками в «Букварі», на основі власного дитячого досвіду, спостережень, розгляду репродукцій картин.
28. Складіть поширений конспект уроку читання з вивчення нового звука й нової букви (самостійно обраної).
29. Схарактеризуйте способи навчання письма в букварний період, основні вимоги щодо техніки і засобів письма.
30. Назвіть основні прийоми навчання учнів писати нову букву, склади, слова з новою буквою.
31. Які прийоми застосовуються для вироблення в першокласників грамотного письма?
32. Назвіть різні види вправ на уроках письма, прийоми запобігання можливим помилкам у письмі учнів.
33. Складіть поширений конспект уроку письма на самостійно обрану тему.
34. Розкрийте види самостійної роботи, методику їх організації на уроках читання, письма.
35. Які завдання післябукварного періоду? У чому полягають особливості структури й методики уроків читання й письма в цей період?
36. Назвіть різні види роботи над реченням і зв'язним мовленням у букварний і післябукварний періоди.
37. Доберіть різні жанри усної народної творчості, обґрунтуйте методику їх використання на уроках читання і письма.
38. Схарактеризуйте завдання позакласного читання в період навчання грамоти. Як проводяться в цей період заходи, що стосуються позакласного читання?
39. Розкрийте особливості побудови уроків навчання грамоти в умовах класу-комплекту.
40. Підготуйте повідомлення про новини методичної літератури з проблем навчання грамоти. Складіть бібліографічний покажчик статей журналу «Початкова школа» за останні п'ять років, що стосуються методики навчання грамоти.

Питання для самостійної роботи

1. Психологічні та лінгвістичні основи методики навчання грамоти.
2. Короткий історико-критичний огляд методів навчання грамоти.
3. Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти.
4. Прийоми звукового аналізу і синтезу.
5. Характеристика мовного матеріалу, режим аудіювання. Методи і прийоми навчання аудіювання.
6. Види та прийоми роботи зі складовими таблицями, словами, поданими в аналітико-синтетичній формі, стовпчиками слів.
7. Диференційований підхід до навчання першокласників читати.
8. Психолого-педагогічні особливості процесу навчання письма.
9. Організаційні й гігієнічні вимоги до навчання письма.
10. Характеристика рукописного шрифту для навчання письма першокласників.

11. Види робіт з письма в букварний період навчання грамоти.
12. Структура уроку письма на вивчення нової букви.
13. Післябукварний період навчання грамоти:
 - а) завдання післябукварного періоду;
 - б) структура і методика уроків читання та письма в цей період навчання грамоти;
 - в) методика використання додаткових текстів для читання;
 - г) методика роботи з навчальним посібником «Післябукварик».
14. Особливості навчання грамоти в малокомплектній школі.
15. Робота з розвитку мовлення у період навчання грамоти:
 - а) удосконалення звуковимови;
 - б) уточнення і збагачення словникового запасу учнів;
 - в) види словникових та словниково-логічних вправ, методика їх проведення;
 - г) робота над реченням і зв'язним висловлюванням.
16. Розвиток пізнавальної активності учнів у процесі навчання грамоти.
17. Схема психолого-педагогічного і дидактичного аналізу уроків навчання грамоти.
18. Свято «Прощання з Букварем». Методика підготовки і проведення свята.

Тематика курсових робіт до розділу «Методика навчання грамоти»

1. Розвиток мовлення шестирічних першокласників.
2. Методика роботи над основними лінгвістичними поняттями у добукварний період навчання грамоти.
3. Прийоми звукового аналізу і синтезу у період навчання грамоти.
4. Пропедевтика формування граматичних понять у період навчання грамоти.
5. Методика опрацювання звука та букви в букварний період навчання грамоти.
6. Формування навичок читання в період навчання грамоти.
7. Методика проведення уроків читання в букварний період.
8. Формування навичок письма в період навчання грамоти.
9. Уроки письма в букварний період навчання грамоти.
10. Наочність у період навчання грамоти.
11. Використання дидактичних ігор на уроках читання і письма.
12. Засвоєння елементів фонетики в період навчання грамоти.
13. Самостійна робота на уроках навчання грамоти.
14. Формування вмінь зв'язного мовлення на уроках навчання грамоти.
15. Диференційований підхід до учнів у процесі навчання грамоти.
16. Звукова робота в період навчання грамоти шестирічних школярів.
17. Вироблення навичок каліграфічного письма в першокласників.
18. Збагачення словникового запасу учнів у період навчання грамоти.
19. Робота над орфограмами як засіб формування правописних навичок у першокласників.
20. Формування мовленнєвих навичок у період навчання грамоти.
21. Розвиток мовлення першокласників у процесі роботи над матеріалом Букваря.
22. Використання усної народної творчості як важлива умова розвитку навичок мовленнєвої діяльності.
23. Словниково-логічні вправи в період навчання грамоти.
24. Диференційований підхід у навчанні першокласників читання.
25. Самостійна робота на уроках навчання грамоти.

Тематика дипломних і магістерських робіт до розділу «Методика навчання грамоти»

1. Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі навчання грамоти.
2. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти.
3. Формування мовленнєвих умінь першокласників у процесі навчання грамоти.
4. Розвиток мовлення першокласників на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності.
5. Формування навичок читання першокласників у період навчання грамоти.
6. Формування навичок письма першокласників у період навчання грамоти.
7. Дидактичні можливості Букваря для роботи над словом у процесі навчання грамоти.
8. Виховні можливості навчального матеріалу в сучасних українських букварях, методика їх опрацювання.
9. Розвивальні можливості навчального матеріалу в сучасних українських букварях.
10. Порівняльна характеристика сучасних букварів (двох, можливо і трьох).
11. Розвиток діалогічного мовлення в процесі навчання грамоти.
12. Методика уроків читання і письма в післябукварний період навчання грамоти.

Список рекомендованої літератури

1. *Антипеч В.П.* Використання дидактичних матеріалів на уроках навчання грамоти // Поч. школа. — 1990. — № 9.
2. *Артюх Н.П.* Як навчити дітей зливати літери у склади і слова // Поч. школа. — 1993. — № 9.
3. *Будна Н.О., Походжай Н.Я., Шост Н.Б.* Уроки навчання грамоти. 1 клас. Частина перша: Посібник для вчителя. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. — 256 с.
4. *Будна Н.О., Походжай Н.Я., Шост Н.Б.* Уроки навчання грамоти. 1 клас. II частина: Посібник для вчителя. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. — 256 с.
5. *Васильківська Н.* Громадянське виховання особистості школяра засобами матеріалів Букваря // Поч. школа. — 2009. — № 1.
6. *Вашуленко М.* Виховний потенціал текстів Букваря — першої навчальної книги з рідної мови // Поч. школа. — 2008. — № 8.
7. *Вашуленко М.* Дидактичні можливості букваря для роботи над словом у процесі навчання грамоти // Поч. школа. — 2007. — № 8.
8. *Вашуленко М.С.* Довідник молодшого школяра з української мови і мовлення / М.С.Вашуленко. — К.: Літера ЛТД, 2009. — 128 с.
9. *Вашуленко М.С.* Навчання грамоти у I кл.: Посіб. для вчителя. — К.: Освіта, 2002. — 176 с.
10. *Вашуленко М.С.* Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. — К.: Освіта, 2006. — 268 с.
11. *Вашуленко М.С.* Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1—4 класах. Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. — К.: Рад. школа, 1991. — 112 с.
12. *Вашуленко М., Вашуленко О.* Веселе свято Букваря: Книжка для самостійного читання першокласника. — К.: АСТ ПРЕС_УКРАЇНА, 2009. — 216 с.
13. *Вашуленко М.С., Науменко В.О., Захарійчук М.Д.* Післябукварик. — К.: Літера ЛТД, 2009. — 112 с.
14. *Вашуленко М., Науменко В., Захарійчук М.* Як працювати за посібником “Післябукварик” // Поч. школа. — 2005. — № 2.
15. *Вашуленко М.С., Прищеп О.Ю.* Зошит для письма № 1 для 1 класу. — К.: Освіта, 2002. — 64 с.
16. *Вашуленко М.С., Прищеп О.Ю.* Зошит для письма № 2 для 1 класу. — К.: Освіта, 2002. — 64 с.
17. *Вашуленко М., Прищеп О.* Читання, письмо, розвиток мовлення (1 клас, I семестр) // Поч. школа. — 2009. — № 8. — С. 15—22.

18. *Вашуленко М., Прищепа О.* Читання, письмо, розвиток мовлення (1 клас, II семестр) // Поч. школа. — 2010. — № 1. — С. 23—27.
19. *Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф.* Буквар: Підручн. для 1 кл. — К.: Освіта, 2002. — 143 с.
20. *Григорчук А., Смоляк В.* Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці-казці // Поч. школа. — 2007. — № 12.
21. *Грона Н.* Формування початкових орфографічних орієнтацій у першокласників під час навчання грамоти // Поч. школа. — 2008. — № 9.
22. *Давиденко В.* Використання інтерактивних прийомів навчання на уроках у 1 класі // Поч. школа. — 2004. — № 1.
23. *Дем'яненко С.* Формування мовленнєвого поняття текст у дітей шестилітнього віку // Поч. школа. — 2003. — № 7.
24. Державний стандарт початкової загальної освіти // Поч. школа. — 2006. — № 2.
25. *Довженко Т.* Як допомогти дитині навчитися читати // Поч. школа. — 2006. — № 7.
26. *Жук Г., Кучинський М.* Використання удосконаленої частої (густої) графічної сіткі-шаблону для розвитку каліграфічних навичок корекції почерку в учнів // Поч. школа. — 2007. — № 5.
27. *Зайка В.* Методи навчання першокласників письма відразу в одну лінію // Поч. школа. — 2006. — № 9, № 10.
28. *Каніщенко А.П.* Розвиток зв'язного мовлення першокласників. Метод. рекомендації для учнів педучилищ та студентів педінститутів. — К.: МНО України, 1991.
29. *Каніщенко А.П.* та ін. Уроки читання в букварний період. — К.: Вирій, 1999. — 112 с.
30. *Кирилова О.* Про розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності за букварем *Вашуленка М.С., Скрипченко Н.Ф.* // Поч. школа. — 2003. — № 6.
31. *Кловак Г.* Щоб навчання було радісним // Поч. школа. — 1999. — № 4.
32. *Кобевка А.* Використання дидактичних ігор на уроках у першому класі з метою забезпечення наступності між дошкільям та початковою ланкою освіти // Поч. школа. — 2006. — № 7.
33. *Кобилинська Н.* Навчання грамоти з елементами гри // Поч. школа. — 2005. — № 8.
34. *Коваленко О., Єпіфанова Т.* Дидактичні ігри до уроків навчання грамоти // Початкова освіта. — 2008. — № 48.
35. *Колесниченко В.І.* Навчання грамоти — одне з головних завдань початкової школи. // Поч. школа. — 1994. — № 4.
36. *Коротун І.* Робота в парах у 1 класі // Поч. школа. — 2005. — № 9.
37. *Кравченко Т.* Розвиток пізнавальної активності у дітей 6-річного віку на уроках навчання грамоти // Поч. школа. — 2002. — № 11.
38. *Кулик О.* Організація процесу пізнання та активізація мислення першокласників через навчання грамоти // Поч. школа. — 2005. — № 9.
39. *Кучинський М.* Формування навичок письма — одна з основних проблем початкової школи // Поч. школа. — 2006. — № 5.
40. *Лавренова М.* Робота над засвоєнням нормативного наголошування загально-вживаних слів першокласниками // Поч. школа. — 2010. — № 3.
41. *Лазаренко Н.* Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти // Поч. школа. — 1999. — № 5.
42. *Лісович О.* Прощавай, букварику // Поч. школа. — 2008. — № 3.
43. *Логачевська С.* Індивідуалізація завдань для шестиліток на уроках навчання грамоти // Поч. школа. — 2006. — № 2.
44. *Лозова Т.* Система вивчення звуків [р], [р'] і букви "Р" // Поч. школа. — 2006. — № 9, № 10.
45. *Люлька Л., Ядвіжена Т.* Дивосвіт літер. Абетка // Поч. школа. — 2004. — № 9.
46. *Манько Н.* Підготовка ліворуких дітей до оволодіння графічною навичкою письма // Поч. школа. — 2007. — № 3.
47. Методика навчання української мови в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред М.С.Вашуленка. — К. Літера ЛТД, 2010. — 364 с.
48. Навчання і виховання учнів 1 класу : Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. — К.: Початкова школа, 2002. — 464 с.

49. *Павленко Л.* Урок-подарунок від осені // Поч. школа. — 2008. — № 9.
50. *Петрищук Є.* Урок навчання грамоти // Поч. школа. — 2008. — № 10.
51. *Пономарьова К.* Розвиток зв'язного мовлення учнів 1—2 класів // Поч. школа. — 2006. — № 2.
52. *Потоцька Т.* Пропедевтичні елементи лексики, словотвору і морфології у процесі навчання грамоти // Поч. школа. — 2008. — № 12.
53. *Прищепи К.С.* Навчання грамоти (методичний посібник до букваря авторів К.С.Прищепи, В.І.Колесниченко). — К.: Форум, 2002. — 143 с.
54. *Прищепи О.* Формування графічних навичок письма — необхідна умова писемного мовлення // Поч. школа. — 2007. — № 9.
55. *Прищепи О., Присяжнюк Н.* Труднощі у засвоєнні графічних навичок письма шестирічними першокласниками та шляхи їх подолання // Поч. школа. — 2000. — № 7.
56. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1—4 класи. — К.: “Початкова школа”. — 2006. — 432 с.
57. *Протасова Т.* Урок навчання грамоти в першому класі з елементами розвивального навчання // Поч. школа. — 2006. — № 6.
58. *Рамзаева Т.Г., Львов М.Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1979.
59. *Роговик Л.* Психолого-педагогічні аспекти навчання шестиліток читання та письма // Поч. школа. — 2002. — № 2.
60. *Савченко О.Я.* Урок у початкових класах. Навчально-методичний посібник. — К.: Освіта, 1993.
61. *Салюк А.* Дидактичні ігри в процесі навчання грамоти першокласників // Поч. школа. — 2008. — № 8.
62. *Сапун Г., Почашинська М.* Уроки навчання грамоти (читання). — Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. — 192 с.
63. *Сапун Г., Почашинська М.* Уроки навчання грамоти (письмо та розвиток та мовлення). — Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. — 136 с.
64. *Скрипченко Н.Ф., Антипець В.П.* Диференційоване навчання грамоти (читання) // Поч. школа. — 1993. — № 12.
65. *Скрипченко Н.Ф., Антипець В.П.* Диференційоване навчання грамоти // Поч. школа. — 1994. — № 1.
66. *Слабенька Л., Семиног Т.* Уроки письма в період навчання грамоти // Поч. школа. — 2002. — № 11.
67. *Собко В.* Граматична пропедевтика у процесі навчання грамоти // Поч. школа. — 2008. — № 12.
68. *Сухомлинський В.О.* Слово рідної мови // Вибрані твори: В 5 т. — К.: Рад. шк., 1976. — Т. 3.
69. *Сухомлинський В.О.* Серце віддаю дітям. — К. Рад. шк., 1969
70. Сьогодні свято. Сценарії свят у початковій школі: Пос. для вчителів / Упорядник Г.І. Могорита. — Тернопіль, 1997.
71. *Ткачук Г.* Робота над словом на сторінках букваря // Поч. школа. — 2008. — № 9.
72. *Українець Н.* Диференційовані завдання з навчання грамоти // Поч. школа. — 2001. — № 3.
73. *Хорошковська О.* Формування умінь діалогічного мовлення учнів 1 класу // Поч. школа. — 2006. — № 9.
74. *Цепова І.В.* Навчання грамоти в 1 класі: Уроки письма. — Х.: Веста: Видавництво “Ранок”, 2007. — 384 с.
75. *Циганок К.* Дидактичний матеріал до уроків зв'язного мовлення в 1 класі // Поч. школа. — 2008. — № 2, № 3.
76. *Цимбалюк О.* Виховні можливості текстового й ілюстративного матеріалу Букваря / Поч. школа. — 2008. — № 11.
77. *Шевцова Н.* Урок-казка у 1 класі // Поч. школа. — 2005. — № 11.
78. *Яцента Л.* Як навчати шестиліток читати // Поч. школа. — 2002. — № 1.
79. *Яцента Л.Є.* Ігрові форми навчання читання першокласників. — Тернопіль: Астон, 2002. — 160 с.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «МОВА І МОВЛЕННЯ»

Відповідно до вимог програми в учнів початкових класів мають формуватися деякі уявлення про мову і мовлення:

- 1) мова є найважливішим засобом спілкування між людьми;
- 2) найважливішими одиницями мови є звуки, слова, сполучення слів, речення, текст; кожна з них має своє призначення: із звуків утворюються слова, зі слів — словосполучення і речення, з речень — зв'язні висловлювання;
- 3) мова пов'язана з мисленням (за допомогою речень висловлюються думки);
- 4) українська мова — мова українського народу;
- 5) українська мова близькоспоріднена з російською і білоруською мовами;
- 6) знання з мови застосовуються у практичному мовленні; щоб оволодіти мовленням, потрібно знати слова і вміти поєднувати їх;
- 7) існує дві форми мовлення — усна й писемна;
- 8) усне мовлення має допоміжні засоби вираження: інтонацію, міміку, жести; своєрідними допоміжними засобами спілкування є зорові умовні знаки і звукові сигнали.

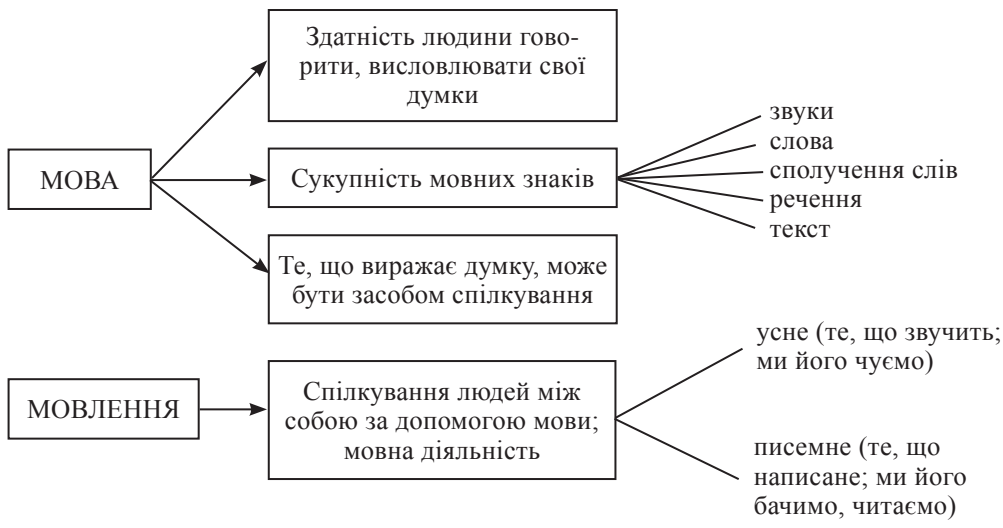
Наведені відомості учні мають не заучувати, а засвоювати в процесі навчання. У результаті має виробитися свідоме ставлення до власних усних і писемних висловлювань, прагнення уникати помилок, дотримання етики мовлення — невід'ємної частини культури спілкування. Робота над досягненням цієї мети починається на спеціально відведених уроках і продовжується в процесі вивчення всіх тем і розділів програми, на заняттях з розвитку зв'язного мовлення.

Навчальний матеріал на уроці не може бути просто викладений учителем — таку розповідь дітям було б важко сприйняти. Основою роботи має стати підручник, головними методами — спостереження мовних явищ і бесіда, у проведенні якої слід постійно спиратися на мовні знання і мовленнєвий досвід учнів, поступово збагачуючи його. Однак учитель повинен постійно спрямовувати бесіду, роз'яснювати наведене в підручнику, за потреби — доповнювати новими фактами.

У процесі з'ясування понять «мова» і «мовлення» можна скористатися опорною схемою (див. с. 96).

Уже в 2 класі учні дізнаються про суспільну природу мови: її створили люди для потреб спілкування в умовах спільної праці. За допомогою мови люди виражають свої думки. Тому мова тісно пов'язана з мисленням.

Дітям слід розказати, що люди, пізнаючи навколишній світ, явища дійсності, предмети, їх ознаки, дії, почали давати їм назви. Так з'явилися слова як своєрідне позначення явищ дійсності. Найменування певного предмета, його ознаки чи дії —



це своєрідні знаки тієї чи іншої мови, які допомагають відрізнити один предмет, ознаку, дію від інших. На кількох прикладах слід показати, що походження деяких слів можна легко пояснити: є слова, що наслідують звуки природи (в українській мові — *свист, грім, шипіти, капати*); є слова, утворені від інших слів: *садівник* доглядає *сад*; *тракторист* працює на *тракторі*; *водій водить* машину. У тексті вправи є вислів: «Слово — то дивний витвір людини». «Чому дивний? — запитує вчитель. — Тільки спостереження над словом як найменуванням предметів, дій, явищ допоможе відповісти на запитання. Ось надворі дощ. Прислухаємося. Що ми чуємо? Шумить. Чому вжито слово «шумить»? Бо ніби щось промовляє довге, протяжне ш-ш-ш. Крапля дощу капає, а у воді булькає. Чому з'явилися такі слова? Вони теж ніби відтворюють те, що людина чує. Тільки людина з її розумом, спостережливістю змогла підмітити і тонко відтворити в словах усе, що її оточує. Тільки людина володіє мовою».

У ході роботи доцільно відзначити, що слів у мові дуже багато (при цьому показати словники), що словниковий запас мови весь час поповнюється. У нашу мову ввійшли слова *зореліт, космонавт, місяцехід*, якими були названі нові машини, нові професії. Ми стали свідками появи слів *комп'ютер, сотовий зв'язок, мобільний телефон* і багатьох-багатьох інших, зумовлених упровадженням новітніх технологій у виробництво, науку, культуру, змінами в суспільних відносинах між людьми тощо. І навпаки, багато слів ми перестали або перестаємо вживати (*соха, постолі*). На основі таких даних у дітей формуватиметься уявлення про розвиток мови в тісному зв'язку з розвитком суспільства.

➤ Важливо, щоб діти усвідомили, що у світі є багато мов, що кожен народ має свою мову. Одні й ті самі предмети, ознаки, дії в різних мовах мають різні назви (наприклад, в українській мові — *ранок, сорочка, олівці*, в російській — *утро, рубашика, карандаши*).

У початкових класах дітям прищеплюється любов до рідного слова, до мови батьків, до рідного краю, Батьківщини. Діти мають усвідомити, що українська мова є мовою українського народу, що обов'язком кожного українця є знання і збагачення її.

В учнів мають сформуватись уявлення про спорідненість української мови з російською і білоруською, іншими слов'янськими мовами. У споріднених мовах

є багато однакових слів. Показати це можна на прикладах з української, російської і білоруської мов: *рука, велетень (велікан), тканина (ткань, тканина), ліс (лес)*. При цьому необхідно звернути увагу дітей на те, що між братніми мовами є і відмінне, підкреслити, що не можна змішувати слова різних мов.

Пояснюючи, як люди користуються мовою, слід цілеспрямовано вводити термін «мовлення», розуміючи його як процес спілкування за допомогою мови, здійснюваний мовцем. Для того щоб висловити свої думки і почуття, людина використовує слова, поєднує їх між собою, утворюючи речення, а поєднанням речень буде зв'язні висловлювання (текст).

У процесі опанування грамоти учні дізнаються, що є дві форми мовлення — усна й писемна. У 2—3 класах засвоюють найважливіші ознаки усного і писемного мовлення. Учитель роз'яснює, що усна форма мовлення призначена для безпосереднього спілкування того, хто говорить, з тим, хто слухає. У процесі обміну думками (діалогу) співрозмовники міняються ролями: той, хто говорить, стає слухачем, і навпаки. Допомагає порозумітись і ситуація мовлення. В усному спілкуванні можна використати інтонацію, міміку, жести, повторити нечітко вимовлене слово, перебудувати фразу, уточнити іншими словами, якщо цього потребує співрозмовник. Отже, усна форма мовлення динамічніша, легше піддається виправленню і доповненню. Однак думка формується безпосередньо в процесі мовлення, співбесідник не має багато часу на обдумування кожного слова, кожного речення. Тому в усному мовленні нерідко трапляються неточно вжиті слова, незавершені речення, небажані паузи. Учні мають навчитися чітко вимовляти слова, виділяти більшою силою голосу ті частини речення, які є відповіддю на поставлене питання, тобто слова, які в певній ситуації мовлення є найвагомішими, найпотрібнішими для висловлення думки.

Учитель повинен постійно стежити за тим, щоб учень, відповідаючи або звертаючись, не обривав речення, а закінчував їх, доводив до логічного і граматичного завершення, не повторював одних і тих самих (або зайвих) слів, не підмінював їх надмірним жестикулюванням. Цього діти мають навчатися постійно: в діалогічному мовленні, у процесі читання текстів вправ, у переказах прочитаного тощо як на уроках, так і під час проведення позакласних заходів, у позаручний час.

Продуктивною формою стимулювання розвитку граматично правильного усного мовлення є взаєморецензування відповідей. Потрібно, щоб учитель не тільки не залишав поза увагою жодного невдалого слова, фрази, а й привчав дітей слухати висловлювання своїх однокласників, помічати і виправляти недоліки їхнього мовлення. Зразком для них має бути насамперед мовлення вчителя.

Практично учні мають засвоїти, що усній формі мовлення властиві певний темп і сила звучання. Розповідати казку треба повільно, щоб дати слухачеві можливість самому подумати над перебігом подій, стати ніби співучасником розв'язання складних фантастичних ситуацій. Щоб передати динаміку руху, поспішність, швидко зміну однієї події іншою, темп мовлення слід пришвидшити. Дуже швидким є темп мовлення у промовлянні скоромовок. Застосовуються вони з певною дидактичною метою: навчитися вимовляти швидко звуки і слова, не втрачаючи виразності і чіткості. Зіставляючи повільний і швидкий темп мовлення, учні усвідомлюють, що в щоденному звичайному спілкуванні використовується розмірений, середній темп мовлення, який дає можливість висловитись виразно і зрозуміло.

Школярі мають учитися керувати силою голосу, знати, що від надмірного напруження голосові зв'язки можуть «захворіти» («пропадає» голос, людина го-

ворить пошепки або зовсім втрачає голос). Надмірно голосна розмова негативно впливає і на слух. Підвищувати силу голосу треба тоді, коли необхідно повідомити про щось термінове на відстані, привернути увагу людей, закликати на допомогу, застеретти і т. ін. (*Пожежа! Стережись!*).

Якщо усним мовленням діти практично оволодівають ще в дошкільному віці, то писемне мовлення формується тільки в результаті навчання. Вимоги, які висуваються до писемного мовлення, діти усвідомлюють поступово. Уже в 2—3 класах учні засвоюють, що писемна форма мовлення, на відміну від усної, не має допоміжних засобів увиразнення. Усі відтінки змісту необхідно передавати словами. Тому вона складніша. Однак вона має й свої переваги: перш ніж що-небудь написати, можна подумати, вибрати найточніший, найкращий варіант, який буде цілком зрозумілим читачеві. Отже, писати треба завжди правильно, охайно, каліграфічно, грамотно, щоб легко було сприймати зміст написаного.

Учитель повинен бути наполегливим і послідовним у своїх вимогах, не допускати поблажливого ставлення до неохайно виконаної роботи. Учні також мають навчитися самокритично оцінювати власну роботу і об'єктивно — роботу інших. Щоб навчити цього, варто практикувати виставку зошитів усіх учнів класу і давати дітям можливість самим порівнювати й оцінювати написане. Після виставки потрібно провести відверте і доброзичливе обговорення.

На спеціально відведених уроках у кожному з початкових класів учні засвоюють найважливіші вимоги культури мовлення й етики мовного спілкування:

1) висловлювання мають бути правильними, точними, виразними. Для цього необхідно добирати потрібні для вираження думки слова, уміло будувати з них речення і пов'язувати їх між собою;

2) слова потрібно правильно наголошувати;

3) в усному мовленні не можна замінювати слова жестами, мімікою, вигуками;

4) щоб висловлений зміст добре сприймався іншими людьми, в усному мовленні слід виразно вимовляти слова, уміло користуватися інтонацією, а в писемному — розділовими знаками;

5) у спілкуванні з іншими людьми прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі і прощання, для вираження запитання, прохання, подяки тощо);

6) слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям);

7) у розмові слід уміти вислухати до кінця співбесідника, не перебиваючи його без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити вибачення.

Матеріал для засвоєння цих відомостей представлений у вправах підручників. У них окреслено також створювані або уявні ситуації, в яких відбувається спілкування. Однак опрацювання такого матеріалу не дасть бажаних результатів, якщо воно залишиться лише одним з епізодів навчального процесу. Питання культури мовлення та етики спілкування необхідно тримати в полі зору постійно — як на уроках, так і в позаурочний час, домагаючись усвідомлення і виконання кожним учнем усіх зазначених вимог. Хід уроку в 3 класі може бути таким:

Тема. Культура мовлення.

Мета: 1. Формувати уявлення про культуру мовлення і культуру спілкування.

2. Прищеплювати навички мовного етикету.

3. Виховувати в учнів увагу до мовленого слова, повагу до людей і почуття власної гідності.

Обладнання: сюжетні малюнки, орфоепічний та орфографічний словники. Пам'ятка «Вимоги до усного та писемного мовлення».

Тип уроку. Комбінований.

Форми роботи. Фронтальна; індивідуальна; бесіда; колективна — у творчих групах; змагання.

Зміст уроку

I. Актуалізація опорних знань про вимоги до усного мовлення.

Бесіда про усне мовлення:

- Коли людина користується усним мовленням?
- Яким має бути усне мовлення?
- Чи можна сказати про кожного, хто говорить, що він володіє усним мовленням?
- Що потрібно робити для того, щоб оволодіти усним мовленням?
- Чим ще, крім слів і речень, людина користується під час усного спілкування з іншими людьми?

Після короткої бесіди на основі здобутих на попередніх уроках знань учитель робить стислий висновок:

— У щоденному спілкуванні люди користуються усним мовленням. Але не кожен, хто говорить, добре володіє ним. Усним мовленням добре володіє лише той, хто має великий запас слів. А хто має великий запас слів? Хто багато читає, хто переказує прочитане іншим, хто відвідує театр і кіно. Усним мовленням добре володіє той, хто вміє добирати найточніші, найпотрібніші для вираження думки слова, хто вміє правильно пов'язувати слова в речення, послідовно викладати думку, хто користується різними словниками. А хіба такі вміння приходять самі собою? Щоб уміти, треба вчитися, постійно працювати і збагачувати своє мовлення.

II. Повідомлення теми і мети уроку.

— Сьогодні ми продовжимо працювати над мовленням. З'ясуємо, що таке «культура мовлення» і «культура спілкування». Поміркуємо над тим, чи кожна людина може оволодіти високою культурою мовлення і культурою спілкування.

III. Формування уявлень про культуру мовлення і культуру спілкування, про мовленнєвий етикет.

1. Бесіда про культуру.

— Діти, ви не раз чули слово «культура». А чи замислювалися ви над тим, що воно означає?

Слово «культура» стосується не тільки мовлення. Наприклад, говоримо *культура поведінки, культура спілкування, культура побуту, культура праці, культура народу, культура держави, українська культура* тощо. Отже, поняття «культура» дуже широке, воно стосується всіх сфер нашого життя. Однак може бути висока культура і низька культура, а все це залежить від того, як оцінюється певне явище, наскільки воно відповідає загальноприйнятим нормам. А тепер поміркуймо над тим, яку людину називають культурною, чим відрізняється культурна людина від некультурної, що потрібно для того, щоб стати культурним.

Учитель насамперед дає учням можливість висловити свої думки, заохочує навідними запитаннями. Підсумовуючи міркування учнів, можна сказати:

— Отже, культурна людина — це освічена, начитана, грамотна, добре вихована людина, яка з повагою ставиться до інших людей, завжди готова прийти на допомогу. Що ж свідчить про високу культуру людини? Висока культура мовлення і культура поведінки. Що ж таке культура мовлення?

2. Робота над текстом підручника.

— Що таке культура мовлення?

Опрацювання пам'ятки про культуру мовлення і спілкування («Пам'ятай!»).

— Культура мовлення — це правильність, точність, виразність мовлення. Пам'ятай: слова — це немовби одяг твоїх думок. Нехай же слова твої будуть завжди гарними і ясними, а думки добрими і розумними.

Щоб гарно говорити, потрібно знати мову, якою спілкуєшся з іншими. Краще говорити і пише той, хто багато читає і вміє уважно слухати.

3. Бесіда на основі прочитаного:

— Що таке культура мовлення?

— Що треба для того, щоб гарно говорити? Хто говорить краще?

4. Змагання «Правильніше, точніше, виразніше». Учитель «показує малюнок не відомої дітям пташки.

— Опишіть словами пташку.

Учитель порівнює висловлювання учнів, роз'яснює, хто з них добирав слова, які точніше характеризують зовнішній вигляд пташки, хто правильно називав усі ознаки пташки, не припускався помилок у побудові речень, виразніше говорив, вимовляв кожне слово.

У процесі роботи учні практично засвоюють поняття «правильність», «точність», «виразність» мовлення.

5. Бесіда про культуру спілкування на основі малюнків, поданих у підручнику, власних спостережень і досвіду учнів.

— У кого з хлопчиків вища культура спілкування? З чого це видно? (Один розповідає спокійно, його уважно слухають. Другий — розмахує руками і, напевно, дуже кричить, бо повертає до себе увагу перехожих і відпочивальників.)

Фізкультпауза.

6. Поміркуймо разом!

Чому потрібно правильно наголошувати слова?

А. Слово вчителя.

Однією з важливих ознак культури мовленого слова є правильне їх наголошування. Наголос володіє великою магичною силою: він може змінити значення слова (на березі, на березі; сорока — сорока́), кількість предметів (рікі — ріки, сестри — сестри) та ін. Є в нас прекрасні помічники, які допомагають не тільки грамотно писати слова, але й правильно їх наголошувати. Хто ці помічники?

Б. Робота в групах зі словниками. Перевір себе.

Виконання вправи підручника (усно і письмово).

IV. Закріплення вивченого.

1. Аналіз мовлення персонажів тексту з підручника.

А. Самостійне читання тексту.

Б. Бесіда на основі прочитаного.

Учитель спонукає учнів висловлювати власну думку про мовлення Петрика. Однак не обмежується лише оціночним твердженням, а й просить пояснити суть помилки і виправити окремі фрагменти діалогу.

2. Розвиток усного мовлення.

Під час виконання вправи підручника вчитель звертає увагу школярів на те, що слід розповідати дуже стисло, виділяючи головну думку.

V. Підсумок уроку.

VI. Домашнє завдання.

Коментар учителя.

Заяпитання і завдання

1. Які уявлення про мову і мовлення формуються в учнів і коли?
2. З якими формами мовлення ознайомлюються учні?
3. Які вимоги до усного і писемного мовлення мають засвоїти учні?
4. Які уявлення про культуру мовлення й етику спілкування необхідно формувати в учнів?
5. Наведіть приклад ситуації, в якій учні могли б застосувати свої знання про етику мовного спілкування.
6. Розробіть конспект уроку вивчення програмового матеріалу, на якому розглядалися б і питання культури мовлення.

Тематика курсових робіт

з «Методики вивчення розділу «Мова і мовлення»»

1. Формування уявлень про мову і мовлення в учнів початкових класів.
2. Робота над засвоєнням відомостей про культуру мовлення і культуру спілкування в початкових класах.
3. Вироблення в учнів 3—4 класів уміння працювати зі словником.
4. Як навчати учнів початкових класів культури писемного мовлення.
5. Робота над засвоєнням слів увічливості і виробленням уміння їх використовувати в початкових класах.

Тематика дипломних робіт з «Методики вивчення розділу «Мова і мовлення»»

1. Використання інтерактивних форм роботи з учнями під час опрацювання розділу «Мова і мовлення».
2. Робота зі словниками під час опрацювання розділу «Мова і мовлення».
3. Використання різних видів вправ на уроках опрацювання теми «Усне мовлення» в 3—4 класах.
4. Використання активних форм роботи з учнями 3—4 класів під час опрацювання теми «Писемне мовлення».
5. Робота над засвоєнням основних правил культури спілкування під час опрацювання розділу «Мова і мовлення» в початкових класах.

Тематика магістерських робіт з «Методики вивчення розділу «Мова і мовлення»»

1. Методика опрацювання розділу «Мова і мовлення» в початкових класах.
2. Методика формування в учнів початкових класів уявлень про мову і мовлення.
3. Методика формування навичок культури усного мовлення в учнів початкових класів.
4. Методика формування навичок культури спілкування в учнів початкових класів.
5. Методика роботи над засвоєнням учнями початкових класів етичних норм спілкування.
6. Методика формування умінь і навичок писемного мовлення в учнів початкових класів.
7. Функціонально-діяльнісний підхід до вивчення мови і мовлення в початкових класах.

Список рекомендованої літератури

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити. Посібник / За заг. ред. О. Сербенської. — Львів: Світ, 1994. — 152 с.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. — Львів: Світ, 1990. — 232 с.
3. Вашуленко М.С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів // Початкова школа. — 2009. — № 1, 2.
4. Гриценко Т.Б. Українська мова та культура мовлення. — Вінниця: Нова книга. — 2003. — 472 с.
5. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки мовлення: Навчальний посібник. — Харків: ОВС. — 2002. — 144 с.
6. Єрмоленко С. Мова як суспільне явище. Державотворча функція мови // Українська мова та література. — 1997. — № 7.
7. Палихата Е.Я. Культура українського діалогічного мовленнєвого спілкування. 5—9 класи: Навчальний посібник для учнів. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2008. — 104 с.
8. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів // Початкова школа. — 2005. — № 11. — С. 8 — 11.
9. Петрик О., Гриценко О. Формування діалогічного мовлення учнів 2—4 класів // Початкова школа. — 2007. — № 8. — С. 21—24.
10. Пономарів Олександр. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібн., 2-ге вид., стереотип. — К.: Либідь, 2001. — 240 с.
11. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. — Львів: СПОЛОМ, 2001. — 223 с.
12. Рузинська Т.І. Урок мови і мовлення // Початкова школа. — 1987. — № 4.
13. Сербенська О.А. Культура усного мовлення. Практикум: Навч. посібн. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. — 212 с.
14. Стахів М. Український комунікативний етикет: Навч. метод. посібн. — К.: Знання, 2008. — 245 с.
15. Струганець Л.В. Теоретичні основи культури мови: Навчальний посібник. — Тернопіль: ТДП, 1997. — 96 с.
16. Чак Є.Д. Чи правильно ми говоримо? — К.: Освіта, 1997. — 240 с.

У сучасній мовознавчій науці загально визнаною є думка, що реальною одиницею усного або писемного спілкування є текст, який становить найвищий рівень (ярус) мовної системи. Визначальні його ознаки — цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, завершеність.

Текстом може бути й одне речення, якщо воно становить окремий елемент мовної комунікації. Такими є заклики (*Хай буде мир на всій планеті!*), прислів'я (*Як постелиш, так і вистипишся*), крилаті вислови (*Краще менше, та краще*). Частіше текст складається з певної кількості речень, між якими є смислові і формальні зв'язки. Переважно текст буває значним за обсягом і складним за змістом, і тоді він «може членуватися на більші структурно-семантичні одиниці, ніж речення. Вони складаються з кількох простих чи складних речень різної будови, об'єднаних в одне смислове ціле»¹. Такі одиниці називають надфразними єдностями.

Частини тексту — речення і складне синтаксичне ціле — пов'язуються між собою за допомогою засобів міжфразного зв'язку, найважливіші з яких:

1) особові займенники третьої особи та вказівні **той, цей**, які вказують на зміст попереднього речення: *З погодою щось діялось. Вона стала суха і вітряна;*

2) синонімічні назви до вживаних у попередніх реченнях слів: *Нерозумна пташка звила зовсім низько **гніздо** і тепер сиділа в ньому на яєчках. Кубельце її було таке маленьке, що увесь хвостик **трясогузки** звисав над ним. Почувши кроки, **пташина** повернула голівку...* (М. Стельмах);

3) єдність видових та часових форм дієслів-присудків у сполучуваних реченнях: *На човнику й веслі від нас **від'їхав** травень. Він **прихопив** із собою сині дощі, зелений шум та солов'їний спів, і в село, через тини, **заглянуло** літо* (М. Стельмах);

4) обставинні слова, найчастіше зі значенням місця і часу: *Прямо **над** нашою **хатою** пролітають леbedі. Вони летять **нижче** розпатланих, обвислих **хмар** і струшують **на землю** бентежні звуки далеких дзвонів* (М. Стельмах).

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їх частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають характеризуватися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (щодо більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповіді з елементами опису чи роздуму, нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо).

¹ Жовтобрюх М. А. Українська літературна мова. — К., 1984. — С. 247.

У процесі практичних спостережень та аналізу текстів в учнів поступово мають сформуватися такі уявлення: текст — це зв'язне висловлювання; текст має певну будову, тобто складається із зачину, головної частини і кінцівки; у тексті виражається певний зміст, що є його темою; текст можна назвати (дати йому заголовок); зв'язне висловлювання створюється з певною метою (тобто має комунікативне призначення): повідомити, розповісти про щось, заперечити або ствердити, описати предмет, подію чи явище, дати пораду чи визначити порядок дій, висловити міркування тощо; текст може складатися з одного або кількох абзаців, пов'язаних між собою за змістом; у тексті є важливі для вираження основної думки слова, визначення яких полегшує розуміння висловленого, і їх слід вимовляти з більшою силою голосу (тобто виділяти логічним наголосом).

Виконуючи різноманітні усні та письмові вправи, учні набувають практичних умінь і навичок: вони вчаться відрізнити текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом; встановлювати логічний зв'язок між частинами висловлювання; визначати тему тексту і добирати до нього заголовок; ділити текст на логічно завершені частини — абзаци; складати план тексту і відтворювати текст за планом; знаходити в тексті його композиційні елементи — зачин, основну частину, кінцівку; визначати (по можливості) логічно наголошені слова; відрізнити за стилістичними особливостями художній текст від ділового й розмовного (без уживання термінів); оформляти деякі зразки текстів ділового мовлення: лист, запитання, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу); самостійно (усно і письмово) складати тексти відповідно до ситуації спілкування.

Усі ці знання, уміння і навички формуються протягом чотирьох років навчання як на спеціально відведених уроках опрацювання теми «Текст» і уроках розвитку зв'язного мовлення, так і в процесі роботи зі зв'язним висловлюванням під час опрацювання інших тем програми на уроках мови і читання.

Формування уявлень про текст — не самоціль. Вони — основа для розвитку зв'язного мовлення школярів. Тексти, різні за будовою, за призначенням, за типами і стилями викладу, за жанрами, стають не тільки об'єктом спостереження й аналізу, а й зразком для власних висловлювань. Наслідуючи їх, учні поступово вчаться користуватися в мовленні всіма лексичними і граматичними засобами мови, набувають умінь висловлювати свої думки послідовно, логічно, переконливо, робити висновки.

Робота над текстом у 1—2 класах

Загальне уявлення про зв'язне висловлювання в усній або письмовій формі (про текст) учні одержують у період навчання грамоти.

Уже в добукварний період першокласники починають практично ознайомлюватися з монологічною формою висловлювань, коли від учнів вимагають зв'язно про щось розповісти, а не лише одним реченням дати відповідь на якесь запитання.

Ознайомлювати дітей із поняттям **текст** починають після того, як вони оволоділи поняттям **речення**. У процесі практичних спостережень та аналізу текстів у букварний період в учнів поступово формуються уявлення, що текст складається з речень, у кожному з яких говориться не про різне, а про одне і те саме. Речення в тексті об'єднані спільним змістом, усі разом вони допомагають зрозуміти, що хотів сказати автор. Дізнатися, про що йдеться в тексті, можна з його назви (заголовка).

Заголовок тексту завжди відповідає його змісту. Учні пересвідчуються в цьому, співвідносячи зміст тексту з його заголовком, працюючи і з текстами Букваря, і з дитячою книжкою. Першокласникам пропонують завдання: подумати, чому текст має таку назву; за заголовком припустити, про що йтиметься в тексті; із пропонованих заголовків вибрати лише ті, що підходять до даного тексту; поділити текст на частини відповідно до поданих заголовків (назв); підібрати назви до серії малюнків (ілюстрації, картини); самостійно дібрати заголовок до тексту тощо.

Починаючи з 2 класу, в учнів формуються лінгвістичні уявлення про текст як зв'язне висловлювання. Зіставляючи текст з набором різноматематичних речень, діти насамперед засвоюють, що текст складається з речень, об'єднаних певною темою.

Порівнюючи текст із групою тематично близьких речень, учні з'ясовують, що пропонувані речення не пов'язані одне з одним за змістом. Натомість у тексті речення об'єднані спільним змістом, усі разом вони допомагають зрозуміти, що хотів сказати автор.

Про те, що в тексті всі речення зв'язані між собою і розміщені в певній послідовності (якщо ця послідовність порушується, то порушується зв'язок між реченнями), учні дізнаються, коли їм запропонувати відтворити деформований текст (установити порядок, зв'язати речення).

Запропонувавши учням вилучити з тексту кілька речень (чи то вагомих речень з основної частини, чи вступ, чи закінчення), учні зробиють висновок, що текст стає неповним, незакінченим, а тому й незрозумілим. Отже, текст має характеризуватися ще й повнотою і завершеністю.

Постійно працюючи то з групою окремих речень, то зі зв'язними текстами (повними чи неповними, незавершеними, деформованими), учні зможуть засвоїти основні текстові ознаки.

Характерною ознакою тексту є також **наявність заголовка**. Другокласники одержують уявлення про заголовок, учаться співвідносити його зі змістом, самостійно добирати. Аналізуючи пропонувані зразки текстів, колективно виконуючи вправи, школярі усвідомлюють, що заголовок тісно пов'язаний зі змістом, відображає те найголовніше, про що йдеться в тексті; дібрати заголовок означає точно і, по зможі, стисло передати те, про що автор хотів нам повідомити.

Для початку учням пропонують нескладні завдання на встановлення відповідності заголовка змісту, вибір із пропонованих заголовків тих, що найбільше відповідають тексту.

Добір заголовка є дещо складнішим завданням і потребує попередньої підготовки дітей. Умілою постановкою запитань класовод ознайомлює вихованців із принципами добору заголовка до тексту. Цю роботу можна проводити у двох напрямках: добір заголовка до теми тексту чи основної думки (без повідомлення учням термінів). Спочатку визначають тему або головну думку висловлювання за допомогою запитання *про що говориться в тексті?* або *що хотів сказати автор?* Тоді добирають заголовок. Він має точно передати, про що розповідається в тексті, або що хотів сказати автор.

Для такої роботи вчитель може використовувати з підручника не лише тексти без заголовків, а й ті, де заголовок є. Варто використовувати також художні тексти читанок.

Наприклад, навчаючи дітей добирати заголовок до основної думки, учитель до оповідання В. Овсєєвої «Сини», скажімо, пропонує такі запитання й завдання:

— Що автор хотів сказати цим оповіданням? (До якої думки нас підвести?)

— Придумайте до тексту заголовки, який би точно передав, що саме хотів сказати автор.

— Із пропонуванних заголовків доберіть найкраще сформульований. Поясніть свій вибір.

— Порівняйте власні заголовки з авторським. Поміркуйте, чому автор саме так назвала своє оповідання.

Класовод звертає увагу на вміння вихованців чітко формулювати заголовки, доводить переваги стислих форм викладу, редагує пропонувані дітьми варіанти або спільно з учнями аналізує варіанти учнівських формулювань і добирає найвдаліші.

Учитель може практикувати й такі види роботи:

1) встановлення відповідності заголовка темі тексту чи головній думці (чи передає заголовок те, про що говориться в тексті, чи те, що хотів сказати автор?);

2) вибір із пропонуванних заголовків такого, що відображає тему (головну думку);

3) вибір найвдалішого з пропонуванних заголовків, що відображають тему (головну думку);

4) добір до тексту із заголовком, що відображає головну думку, такого заголовка, який відображає тему (і навпаки).

Наступною характерною ознакою тексту, з якою ознайомлюють молодших школярів, є його **будова**. Учні мають усвідомити, що текст загалом складається з трьох взаємозв'язаних структурних одиниць (зачин, основна частина, кінцівка), кожна з яких має певне функціональне призначення. Зачин повідомляє, про що далі піде мова; середня частина розкриває весь зміст висловлювання; кінцівка свідчить про завершеність висловлювання.

Другокласники навчаються визначати ці структурні частини, виконуючи дібрані вчителем завдання до текстів. Наприклад:

1) Прочитайте перший абзац. Чи може він бути зачином? Зверніть увагу, як в основній частині тексту розгортаються події, намічені в зачині. Про що ви дізналися з кінцевої частини тексту?

2) Прочитайте текст. Знайдіть у ньому зачин, основну частину, кінцівку. Доведіть, що ви визначили частини правильно.

3) Зі скількох частин складається текст? Як це виділено на письмі?

— Про що говориться в першій частині? Як можна її назвати? А в основній?

— Чим завершується текст?

Такі завдання доцільно пропонувати до текстів із чітко вираженими структурними одиницями.

Другокласників навчають також придумувати зачин та кінцівку до поданої основної частини. Оволодівати цими вміннями учням допоможуть тренувальні вправи на вибір потрібного зачину або кінцівки з кількох пропонуванних. Завдяки таким вправам школярі усвідомлюють смисловий зв'язок між частинами тексту.

Навчаючи вихованців добирати зачин до тексту, класовод має спрямувати дитячу увагу передусім на зміст основної частини: чи все тут зрозуміло? Що потребує доповнення, уточнення, пояснення? Про що можна і потрібно повідомити в зачині, щоб зміст основної частини став зрозумілішим, повнішим (назвати головного героя, час, місце дії тощо). Добираючи зачин або кінцівку тексту, варто звертати увагу дітей і на заголовок, бо в ньому часто сформульовано тему чи головну думку, які допомагають повніше сприйняти текст.

У доборі кінцівки увагу звертають на логічний висновок, який впливає з попереднього змісту, щоб усім стало зрозуміло, що автор сказав усе, що хотів. (Що автор хотів повідомити? Чого навчити змістом тексту?)

Невід'ємною частиною роботи над текстом є ознайомлення молодших школярів з абзацом, із роллю абзаців у текстах, принципами їх виділення.

З терміном **абзац** можна ознайомити учнів уже в букварний період навчання грамоти: учні відшуковують указаний учителем абзац, зачитують, з'ясовують його зміст, переказують, на письмі оформляють відступом управо на початку рядка тощо. Систематичне вживання термінів на всіх уроках сприятиме усвідомленню учнями того, що абзац становить змістову цілісність.

Програмове ознайомлення молодших школярів із поняттям **абзац** відбувається в 2 класі під час вивчення будови тексту. Учні засвоюють, що кожна структурна частина починається з нового рядка — абзацу.

Аналізуючи будову різних за величиною текстів, школярі мають можливість пересвідчитися, що зачин і кінцівка можуть складатися з одного речення в невеликому тексті або з кількох у більшому чи складнішому. Основна частина, залежно від змісту, може міститися в одному чи кількох абзацах (кожен абзац висвітлює мікротему, кількість їх залежить від змісту тексту).

Можливі завдання для учнів:

— У поданому тексті визначте зачин. Зі скількох речень він складається? Чи відокремлено зачин абзацом?

— Знайдіть тут основну частину. Зверніть увагу, зі скількох абзаців вона складається.

— Розкажіть, про що повідомляється в кожному абзаці. Подумайте, чому в основній частині автор виділив саме стільки абзаців.

— Зачитайте останній абзац. Як ми назвемо цю частину?

— Яка частина тексту найбільша за розміром? Чому?

Важливою ознакою тексту є його **зв'язність**. Учні початкових класів отримують елементарні уявлення про те, як вона досягається, за допомогою яких засобів. Відомо, що всі речення в тексті пов'язані контактним чи дистантним зв'язком. Контактним називається зв'язок двох суміжних речень, а дистантним — зв'язок речень, що містяться на певній відстані одне від одного. І речення, і складне синтаксичне ціле (далі — ССЦ) у структурі тексту з'єднуються ланцюговим і паралельним зв'язком. Молодші школярі аналізують, учаться створювати тексти здебільшого з ланцюговим (послідовним) способом зв'язку. У ССЦ із ланцюговим зв'язком подається поступовий розвиток думки: кожне наступне речення співвідноситься з попереднім і синтаксично з ним пов'язане. Основними засобами реалізації цього зв'язку виступають лексичні повтори, займенники, синоніми, прислівники.

Елементарні спостереження за лексичними **засобами зв'язку** можна вести вже в період навчання грамоти, опрацьовуючи з першокласниками тексти Букваря, спеціально сконструйовані вчителем тексти чи зразки учнівських зв'язних висловлювань. Доступними для учнів 1-го класу є такі засоби: абсолютний лексичний повтор, власні та загальні назви, займенники, синоніми.

Покажемо це на прикладі.

Учні читають текст про дятла.

Дятел лікує дерева. Цілий день він оглядає свою ділянку. Птах перелітає з дерева на дерево, заглядає в кожну щілину. Жодна шкідлива комаха не сховається від дятла.

— Про кого тут розповідається?

— Яке слово вказує на те, що в другому реченні йдеться про дятла? (Він).

— А в третьому реченні яке слово його замінює? (Птах).

— Яке слово в четвертому реченні пов'язує його з попередніми? (Дятел).

Крім аналізу тексту для визначення в ньому слів, що поєднують речення, школярам варто пропонувати ще й такі вправи:

1) на відновлення деформованого тексту (розташувати речення в такій послідовності, щоб вийшов текст);

2) порівняння двох текстів, в одному з яких речення сполучаються за допомогою абсолютного повтору, а в другому — різними словами, що називають той самий предмет;

3) заміну невиправданого повтору (іншими близькими за змістом словами);

4) встановлення пропущеного засобу зв'язку (можна скористатися словами для довідок чи поданими в дужках запитаннями).

Учитель звертає увагу на те, чи правильно діти використовують засоби зв'язку під час відповіді на запитання за змістом прочитаного; переказують прочитане; усно висловлюються на основі сюжетних малюнків, діафільмів, власних спостережень тощо. У такий спосіб доцільно опрацьовувати не лише тексти Букваря, а й зошити для письма і розвитку мовлення, на матеріалі яких (предметні та сюжетні малюнки, ілюстрації до казок тощо) можна розвивати мовлення дітей. Приміром, проводячи з учнями бесіду про їжачка, учитель обумовлює потребу вживати слова *він, тваринка, звірятко* замість *їжак*.

У 2 класі розширюється діапазон дитячих спостережень за лексичними засобами вираження зв'язності. Доступними для сприймання учнів є такі засоби: слова, пов'язані родо-видовими відношеннями; іменники, об'єднані відношенням частини і цілого; спільнокореневі слова; займенникові прислівники місця і часу. Значні можливості для такої роботи закладено в матеріалі підручників «Рідна мова» і «Читанка».

Для того щоб навчити дітей користуватися засобами для зв'язку речень у власних висловлюваннях, слід практикувати на уроках мови і читання тренувальні вправи: аналіз готових текстів; відповіді на запитання за змістом твору і переказ за планом; відтворення деформованих текстів; побудова власних текстів за картиною чи серією картин, за опорними словами та ілюстраціями; редагування тексту.

Уявлення про **тексти різних типів** відповідно до вимог програми формуються в учнів, починаючи з 2 класу. Водночас уже в період навчання грамоти можна формувати в дітей висловлювання різних типів і стилів. Цьому сприяють не лише уроки навчання грамоти, а й усі інші, на яких, наслідуючи вчителя, використовуючи даний ним зразок, першокласники розповідають, творять невеличкі описи, висловлюють елементарні міркування.

У другокласників формують первинні уявлення про те, які бувають тексти, на основі зіставлення текстів різних типів. Учні спостерігають за текстами, в яких йдеться про один і той самий предмет, з'ясовують, що в текстах спільного, а що відмінного, роблять відповідні висновки. Наприклад, в усіх текстах говориться про зайчика. Це в них спільне. А відрізняються вони тим, що в першому тексті змальовано зовнішній вигляд зайчика. Це — текст-опис. У другому розповідається про те, як зайчик шукав собі їжу взимку. Це — текст-розповідь. А з третього тексту ми дізнаємося, чому зайчик міняє на зиму колір свого хутра. Це текст-міркування.

Учні навчаються розпізнавати тексти різних типів, виокремлюють елементи опису чи міркування з розповідних текстів, творять мікротексти різних видів, вчать редагувати невдало складені.

Робота над текстом у 3—4 класах

У 3—4 класах поглиблюються, розширюються лінгвістичні уявлення молодших школярів про текст, його характерні ознаки, формуються відповідні вміння й навички, вдосконалюються набуті раніше.

Учнів ознайомлюють з поняттями **тема** і **мета тексту**. У процесі аналізу зв'язних висловлювань школярі визначають, про що йдеться в тексті (яка його тема), задля чого (з якою метою) він написаний. Зіставляючи тексти різних типів, у яких є спільний предмет висловлювання, учні доходять висновку, що залежно від поставленої мети (хочемо описати предмет, розповісти щось про нього, з'ясувати причини), ми говоримо по-різному: складаємо текст-опис, розповідь чи міркування. Можна запропонувати учням визначити, яке із запитань (який? що відбулося? чому?) до якого з текстів можна поставити, і надалі використовувати постановку цих запитань для диференціації текстів різних типів.

Удосконалюються вміння молодших школярів добирати до тексту заголовки. Оскільки в заголовку можуть бути відображені не лише тема і основна думка тексту, а ще й тип, стиль висловлювання, можна практикувати з учнями відповідні вправи на встановлення відповідності заголовків до текстів різних типів, стилів.

Найпростішими є вправи: а) на зіставлення трьох заголовків із трьома типами текстів, у яких є спільний предмет висловлювання; б) вибір із трьох однотематичних заголовків того, що найбільше підходить до пропонованого тексту певного типу. Наприклад:

Ну й півень! Гребінь — розкішна корона, мов із червоного корала вирізьблена, очі — із щирого золота, шия поблискує жовтогарячим шовком, а хвіст!.. Колесо! Темно-зелене блискуче колесо виграє проти сонця всіма барвами райдуги.

І носить свого хвоста півень так гордовито, що глянеш на нього і скажеш: ні, рівного йому на світі нема! (Лариса Письменна).

— Прочитай текст.

— Яке запитання можна поставити до цього тексту? Отже, який це текст?

— Із пропонованих нижче заголовків обери той, що найбільше підходить до цього тексту.

Заголовки: «Ну й півень!», «Чому в півня хвіст колесом?», «Як півень носить свого хвоста?».

Доцільно також практикувати з учнями вправи на редагування невдало дібраного заголовка до тексту певного типу. Скажімо, текст, у якому описується зовнішній вигляд киці, названо «Наша киця — витівниця».

Можна пропонувати учням самостійно добирати заголовки до текстів різних типів з орієнтацією на запитання. Наприклад, якщо до тексту-опису ставимо запитання *яка?* (киця), то назвати його можна «Наша киця — красуня».

Цікавими є вправи на передбачення змісту, з'ясування типу тексту за заголовком. Для прикладу.

— Про що йтиметься в тексті під назвою «Чому павук не комах»? Який це текст? (Міркування).

Розширюючи уявлення учнів про будову текстів, варто звернути їхню увагу на те, що структура тексту визначається типом мовлення. Якщо, наприклад, метою тексту є дати уявлення про певний предмет, тобто створити опис, то зміст усіх речень тексту (а відповідно, і структурних компонентів) буде підпорядкований цій меті. У зачині тексту-опису зазвичай передається загальне враження від предмета

(особи, місцевості, явища, процесу), що описується. В основній частині подається опис окремих ознак (частин, деталей, елементів тощо). А в кінцівці тексту робиться узагальнення, висновок.

Проілюструвати це можна за допомогою схеми.

Текст-опис (Стаavimo запитання *який?*)

Зачин	Загальне враження	Дивовижні це були птахи!
Основна частина	Опис окремих ознак	Високі, майже людського зросту, на тонких струнких ногах і з гнучкими довгими шиями. Дзьоб також довгий і гострий, мов кинджал. На голові біля дзьоба червона пляма, помітна здалеку. Пір'я біле, наче сніг, лише кінчики пір'їн — чорні.
Кінцівка	Висновок	Ось вони які, білі журавлі — стерхи! (За В.Флінтом)

Для **тексту-розповіді** (ставимо до нього питання *що відбулося?*) характерною є така будова: початок дії (події), її розвиток, кінець. У зачині вказується на місце дії, час, дійових осіб, в основній частині подається розвиток зображуваних подій, у кінцівці показується результат розвитку події.

Текст-міркування відповідає на загальне питання *чому?* (чому предмет (особа) саме такий, чому діє саме так). Цей текст має таку побудову: твердження (думка, яку потрібно довести); доказ (аргументи для доказу); висновок (оцінка, враження тощо).

Для усвідомлення закономірностей побудови текстів згаданих типів можна використати відповідні схеми, ілюстровані прикладами (як у наведеному прикладі тексту-опису).

Доцільно звертати увагу учнів на особливості структурних одиниць тексту: своєрідність зачинів і кінцівок, їх типові різновиди, специфічне мовне оформлення.

Згадані особливості учні засвоюють під час опрацювання розділу «Текст», а закріплюють уміння їх бачити, аналізувати в ході вивчення інших розділів підручника, а також на уроках читання.

З-поміж тренувальних вправ з використанням структурних одиниць текстів різних типів можна назвати такі:

1. Із запропонованих зачинів (текстів різних видів, у яких є спільний предмет висловлювання) вибрати той, що підходить до тексту певного типу.
2. За поданим зачином (основною частиною) тексту визначити його тип.
3. Знайти частину тексту, яка не відповідає зазначеному типу висловлювання.
4. Придумати зачин (кінцівку чи основну частину) до запропонованих структурних частин тексту певного виду.
5. Змінити зачин (кінцівку) так, щоб відповідав певному типу тексту.

У 3—4 класах продовжується робота над усвідомленням суті абзацного поділу. Відповідно до вимог програми учні навчаються також ділити текст на логічно завершені частини за планом і без нього, складати план прочитаного тексту.

Спостерігаючи за структурою текстів різного обсягу, з'ясовуючи, як і чому текст поділено на абзаци, встановлюючи підтеми логічно завершених частин, добираючи до них заголовки, учні, таким чином, вчать складати план тексту.

Зіставляючи план із вихідним текстом, учні можуть зробити висновок, що план відображає зміст твору, його будову, передає основні думки тексту в логічній послідовності.

Для роботи з планом, абзацом можна пропонувати школярам такі види вправ:

- 1) підібрати заголовки до серії малюнків (кадрів діафільму);
- 2) поділити текст на частини за пропонованим планом;
- 3) поділити текст на логічно завершені частини і придумати до них заголовки;
- 4) відповідно до плану послідовно розташувати абзаци в тексті;
- 5) переставити абзаци так, щоб вийшов зв'язний текст;
- 6) розташувати пункти плану відповідно до змісту тексту (в логічній послідовності);
- 7) знайти помилку в розчленуванні тексту на абзаци;
- 8) вставити пропущений абзац у тексті (можна дати кілька абзаців для вибору);
- 9) прочитати текст і план до нього, виправити помилку (зайвий (відсутній) пункт плану; зайвий (відсутній) абзац; пункт плану (чи абзац) стоїть не на місці);
- 10) переказати (скласти) текст за планом.

Отримані учнями відомості про зв'язність тексту, його структуру, поділ тексту на абзаци, набуті вміння ділити текст на смислові частини, складати його план, дотримуватись абзаців при оформленні переказів, творчих завдань стануть основою для успішного застосування цих знань і вмінь як для відтворення учнями почутого чи прочитаного, так і для побудови власних зв'язних висловлювань.

Для молодших школярів доступним є елементарне розмежування стилів. Відповідно до вимог програми учні початкових класів спостерігають за найістотнішими ознаками художніх, науково-популярних і ділових текстів.

Учні повинні усвідомити, що наше мовлення залежить від того, з якою метою ми говоримо, де і з ким, тобто від ситуації спілкування.

Спостерігаючи за вираженням тієї самої думки в текстах різних стилів, школярі засвоюють, що про одне і те саме говорять по-різному в різних ситуаціях. Скажімо, повідомлення учня про свято своєму другові відрізняється від такого самого повідомлення (оголошення), що висить у шкільному коридорі. Або: опис конвалії в підручнику з природознавства чи в енциклопедії буде відрізнятися від опису цієї квітки письменником.

Шляхом спостереження й аналізу зразків, порівняння текстів, що належать до різних стилів, учні практично засвоюють, що розмовним мовленням ми користуємось у побуті, коли обмінюємось особистими враженнями; науковим — коли хочемо точно повідомити якусь наукову інформацію, пояснити її; художнім — коли «малюємо» словами, щоб вплинути на думки і почуття інших людей, передати особисте бачення автора; а діловий стиль використовуємо в різних документах, коли потрібно точно передати ділову інформацію.

Стилістичну диференціацію треба здійснювати ненав'язливо. Навчаючи школярів творити висловлювання, які належать до різних стилів, слід створювати (розігрувати) різноманітні ситуації, наближені до безпосередніх висловлювань (із зазначенням мети висловлювання, співбесідника, місця дії, часу тощо).

Формуванню стилістичних умінь і навичок молодших школярів сприятимуть такі прийоми, як синонімічна заміна мовних засобів, стилістичне конструювання, редагування, саморедагування тощо.

Оскільки будь-який текст є висловлюванням певного стилю, то і під час аналізу текстів, і в ході їх побудови слід про це пам'ятати. Наприклад, добираючи заго-

ловки до однотемних текстів різних стилів, можна принагідно звертати увагу учнів на те, що заголовки таких текстів будуть відрізнятися, як-от: «Настала чарівницязима», «Зимові зміни у природі». Від стилю залежить і структура висловлювання. Складаючи план, добираючи мовні засоби, слід принагідно звертати увагу учнів на стилістичні особливості мовного оформлення.

Практичне усвідомлення молодшими школярами специфіки текстів різних стилів стане запорукою успіху в роботі з розвитку їхнього зв'язного мовлення.

У 3—4 класах з'являються значні можливості для поглиблення знань про засоби міжфразового зв'язку. Матеріал розділів «Текст», «Значення слова», «Будова слова» і, особливо, «Частини мови» (3 клас) та розділів «Текст», «Речення», «Частини мови» (4 клас) є сприятливим не лише для розширення знань молодших школярів про лексичні засоби вираження зв'язності, а й для ознайомлення учнів із групою синтаксичних та морфологічних засобів.

Матеріал розділу «Текст» створює можливості для поглиблення уявлень про текст, його характеристики, мовні засоби зв'язності. Матеріал інших тем програми може бути використаний для ознайомлення учнів із властивістю синонімів, антонімів, слів, пов'язаних відношенням загального і часткового, спільнокореневих слів служити засобами зв'язності тексту. Це створює сприятливі умови для подальшого засвоєння частин мови як засобів міжфразового зв'язку. Так, ознайомлюючись із частинами мови у 3-му класі, учні можуть спостерігати, що іменники, прикметники, дієслова, пов'язані відношенням загального і часткового (родо-видові слова), спільнокореневі слова, синоніми й антоніми, виражені згаданими частинами мови, виконують у тексті роль засобів зв'язності. Забезпечують зв'язність тексту також іменники, об'єднані відношенням частини і цілого, власні і загальні іменники, узгодженість видо-часових форм дієслів.

У 4 класі розширюються уявлення учнів про засоби міжфразового зв'язку. Доступними для засвоєння молодшими школярами є використання вмотивованого (доцільного) лексичного повтору слів з метою емоційного підсилення вивченого; ознайомлення зі сполучниками, числівниками (збірними і порядковими), прислівниками (займенниковими та обставинними) як засобами зв'язності тексту. Учні навчають правильно використовувати займенник з метою уникнення недоцільного повтору слів (школярі засвоюють, що невдале використання займенника породжує незрозумілість висловлювання), а повтор займенника можна вживати з метою емоційного підсилення висловленої думки.

З метою закріплення здобутих знань та формування в учнів уміння виявляти, диференціювати та з'ясовувати в тексті роль мовних засобів зв'язності слід використовувати вправи розпізнавального характеру.

Наприклад.

— Прочитайте текст.

Шумить, вирує потік. Ласкавий, милозвучний, мов колискова пісня. Він заколисує Нателлу вечорами. і він же перший будить її вранці, м'яко влітаючись у розквіш дитячих снів (За О. Гончаром).

— Знайдіть у тексті займенники.

— Замість якого іменника вони вживаються?

— Як ви думаєте, з якою метою автор повторює цей займенник двічі? Чи можна такий повтор вважати недоліком?

З метою формування в молодших школярів умінь використовувати засоби міжфразового зв'язку доцільно практикувати конструктивні вправи, пов'язані з різноманітними змінами, перетвореннями вихідного тексту, а саме: лінгвістичний експеримент, редагування, синонімічну заміну, трансформацію.

Приємом лінгвістичного експерименту являє собою деформування вихідного матеріалу, штучне придумування (творення) варіантів тексту, що дає можливість навчити дітей оцінювати і відбирати мовні засоби з урахуванням їх смислових та експресивних відтінків.

Можна використовувати такі види лінгвістичного експерименту:

— перестановка місцями речень у тексті; вилучення окремих речень із тексту; введення в текст зайвих речень, що не підходять за змістом; вилучення засобу зв'язності з тексту; зміна в окремих реченнях тексту видо-часової форми дієслів-присудків (ці види лінгвістичного експерименту спрямовані на засвоєння учнями семантико-граматичного зв'язку між реченнями в тексті);

— перестановка засобів вираження зв'язності тексту; заміна засобу вираження зв'язності синонімічним чи однофункціональним (ці види експерименту допомагають учням усвідомити найдоцільніше розташування, використання дібраних слів).

Наведемо приклад застосування лінгвістичного експерименту, а саме заміни засобу вираження зв'язності синонімічним.

— Прочитайте. Уявіть картину, яку автор допоміг нам відчутти, вживаючи як засіб зв'язку в цьому тексті споріднені слова.

Як духмяно пахнуть трави. і серед цих пахоців розрізняєш запах суніць. Ніжний, солодкий, аромат манить до себе... Зірвав я кілька запаших ягід.

— Спробуйте замінити ці слова іншими, близькими за значенням. Який із текстів сприймається краще?

Одним з основних прийомів роботи над текстом є редагування. Його використання сприяє розвитку в учнів умінь і навичок удосконалювати написане в різних напрямках (зміст, структуру, мовне оформлення висловлювання).

Редагування спеціально дібраного тексту, в якому проглядаються ті чи інші недоліки, дає можливість ліквідувати їх і потім на цій основі запобігати подібним помилкам у власних зв'язних висловлюваннях. Редагування сприяє формуванню в учнів критичного ставлення до власного мовлення, розвиває в них «чуття мови».

Рекомендуємо використовувати різні види редагування, спрямовані на:

- забезпечення логічної послідовності тексту;
- дотримання його стилістичної єдності;
- ліквідацію смислової недостатності чи зайвої інформативності;
- усунення неточності, двозначності висловленого;
- вилучення невиправданого повтору слів;
- поновлення втрачених засобів зв'язку чи ліквідацію надмірного їх уживання;
- дотримання видо-часової узгодженості дієслів.

Проілюструємо прикладом використання такого виду редагування, як усунення двозначності висловленого.

Щоб у тексті часто не повторювати слово **бджілка**, учениця замінила це слово займенником. Прочитайте утворений текст, поясніть, чи доцільна в ньому така заміна.

Наталочка виручила бджілку з біди. Вона хотіла напитися і впала в бочку з водою. Дівчинка кинула на воду листочок. Вилізла на нього бджілка, обсушила крильця та й полетіла.

— Замість займенника **вона** добери і встав у друге речення іменник, близький за значенням до іменника **бджілка**.

Прийом синонімічної заміни граматичних засобів сприяє формуванню вміння вибирати мовні засоби з урахуванням специфіки стилю. Рекомендуємо використовувати такі різновиди згаданого прийому:

- знаходження синонімічних засобів у готовому тексті;
 - вибір необхідного синоніма з поданих;
 - заміна засобів вираження зв'язності синонімічними:
- а) у формі лінгвістичного експерименту з метою порівняння конструкцій і пояснення доцільності використання в тексті того чи іншого засобу;
 - б) як прийом редагування, використаний з метою забезпечення стилістичної єдності тексту.

Наведемо приклад використання прийому синонімічної заміни.

— Прочитайте текст. Про що в ньому розповідається? Це художній текст чи науковий, діловий?

Пташина їдальня

Петрик з Андрійком самі (змайстрували, зробили, виготовили) годівницю для пташок. Вони повісили її на дереві в шкільному саду. Щодня (діти, малюки, майбутнє покоління, юна зміна) почали кидати до годівниці різне насіння і крихти білого хліба.

Пташки швидко дізналися про нову їдальню. Вони прилітають у шкільний сад і голосно (щебечуть, співають, цвірінькають) коло годівниці. Дітям цікаво спостерігати за веселим птаством.

— Спишіть, добираючи з дужок потрібне за змістом слово. Поясніть, чому ви вибрали саме його.

Радимо вчителеві використовувати також прийом трансформації, зокрема такий його різновид, як часткова заміна мовних засобів зв'язності тексту. Згаданий прийом сприяє формуванню в учнів умінь свідомо використовувати засоби міжфразового зв'язку для побудови зв'язних висловлювань.

Учнім можна запропонувати, наприклад, завдання викласти текст зі зміною часової чи видової форми дієслів.

На формування вмінь і навичок послідовно і правильно розвивати думку, знаходити потрібні мовленнєві засоби для її вираження спрямовані комунікативні (творчі) вправи². За допомогою методу продукування мовлення учні творять окремі комунікативні одиниці, продукують зв'язні висловлювання.

У реалізації навчального продукування мовлення помітну роль відіграє стимулювання окремо змісту висловлювання і його форми або змісту і форми одночасно.

➤ Найпоширенішими засобами стимулювання певного змісту, що сприяють формуванню в учнів відповідних мовленнєвих умінь, слід назвати тему творчої роботи, її план, картину чи ілюстрації, опис ситуації, даний початок чи кінцівку для майбутнього тексту, мовленнєві заготовки, текст для створення аналогічного тощо. Вправи, в основі яких лежать названі способи стимуляції змісту, належать до групи творчих висловлювань за робочими матеріалами і є своєрідною підготовкою до власне творчих самостійних робіт.

З метою успішного опанування молодшими школярами вмінь використовувати засоби зв'язності тексту доцільно застосовувати також прийоми і завдання для стимулювання форми зв'язних висловлювань. Пам'ятаючи, що невдале стимулювання може перерости в перешкоду, варто застосовувати «приховане» стимулювання: добирати тему і зміст, які спонукали б учнів до мимовільного використання потрібних

² Різні види робіт творчого характеру (перекази, твори) лише умовно, для практичної зручності називаємо вправами.

словоформ, категорій, конструкцій; давати готовий зачин, що націлював би на опис певного предмета, явища чи процесу; добирати опорні слова з урахуванням приналежності їх до того чи іншого граматичного розряду тощо.

Проілюструємо відповідні зразки вправ.

Завдання для третьокласників з метою використання лексичного повтору прикметника:

— Усно складіть невеличкий текст про перший сніг. Намагайтеся зобразити картину, щоб ми змогли уявити, як усе навколо вкрите білосніжною ковдрою.

Завдання для учнів 4 класу з метою використання прислівників часу:

— За поданим початком складіть твір про берізку.

Моя берізка красива в усі пори року...

Із твору читач повинен дізнатися, в яку пору берізка подобається вам найбільше.

Згадані тренувальні вправи продуктивно-творчого типу передбачають формування вміння «оформляти» смислові зв'язки тексту, використовуючи засвоєні засоби вираження зв'язності. Вони покликані безпосередньо формувати й активізувати комунікативні (загальнонавчальні) вміння і різноманітні навички.

Урок у 3 класі

Тема. Зв'язок між реченнями в тексті. Спостереження за різними засобами зв'язку. Частини тексту.

Мета: закріпити уявлення учнів про засоби зв'язку між реченнями в тексті. Поглибити знання про будову тексту: наявність у ньому зв'язаних за смыслом частин — зачину, основної частини і кінцівки. Розвивати у школярів логічне мислення.

Обладнання: схеми будови тексту. Сюжетні малюнки. Тлумачний словник. Схеми зв'язків між реченнями й абзацами.

Тип уроку. Комбінований.

Форми роботи. Фронтальна; індивідуальна; інтерактивні — в парах; у творчих групах; у пошукових групах.

Зміст уроку

I. Організація класу до роботи.

II. Перевірка домашнього завдання.

1. Обговорення складених планів.

2. Розповіді за планом.

III. Повідомлення теми і мети уроку. Мотивація навчальної діяльності.

Слово вчителя.

Сьогодні ми продовжуватимемо працювати над текстом. Ви навчитеся встановлювати зв'язки між реченнями у зв'язних висловлюваннях, визначати складові частини тексту. Уміння, яких ви набудете, допоможуть вам правильно будувати власні зв'язні висловлювання.

IV. Актуалізація опорних знань.

Поміркуймо разом.

1. Робота над текстом вправи та за сформульованими в підручнику завданнями. Читання тексту.

2. Бесіда за змістом прочитаного.

— Що сказано в тексті про нашу мову? Як ви розумієте вирази «одержали у спадок», «мова сама в руки не дається»?

3. Спостереження способів зв'язку між реченнями тексту.

— Що таке текст? Завдяки чому текст є зв'язним? Чи можна цей зв'язок побачити?

Учні доходять висновку, що слова НЕЮ, ВОНА, САМА вжиті замість одного і того ж слова МОВА, щоб не повторювати його кілька разів. Ці самі слова пов'язують між собою речення.

Для більшої наочності вчитель демонструє скорочений варіант:
Одержали мову. — Нею (мовою) можна висловитись. Вона (мова) легко не дається, — сама (мова) без зусиль в руки не дається.

V. Тренувальні вправи. Поглиблення знань про будову тексту.

1. Читання тексту.

Лелеки

Весною на даху нашої хати поселилися лелеки. Вони наносили сухого гiлля, м'якої трави і вимостили собі розкішне гніздо.

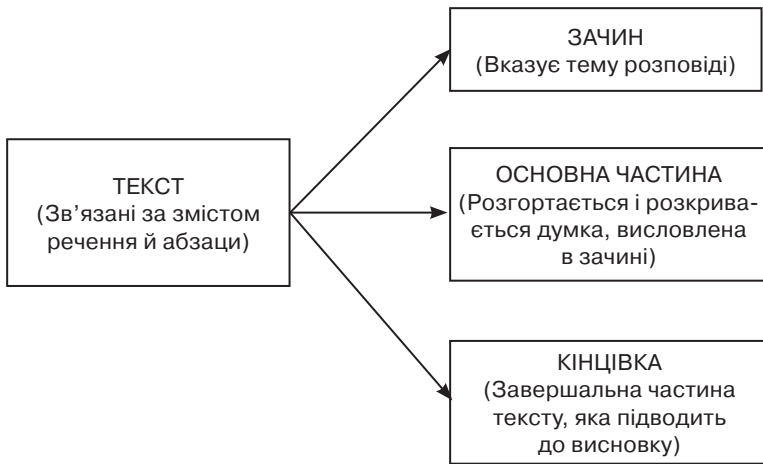
Незабаром у птахів вивелось п'ятеро малят. Вони жадібно розкривали дзьобики і просили їсти. Батьки по черзі літали на болото і годували своїх дітей. Вони майже ніколи не відпочивали.

Молоді лелеки швидко навчилися літати. А восени лелеча сім'я полетіла у вирій.

2. Аналіз тексту.

— З яких частин складається текст?

Вивішується на дошці або проєктується на екран *схема будови тексту*.



— Прочитайте зачин. Перший абзац і є зачином. У ньому повідомляється про поселення лелек.

Прочитайте основну частину. Про що в ній розповідається?

Чим же закінчується розповідь? Зачитайте кінцівку тексту.

— Чи є зв'язок між усіма трьома частинами тексту? Які слова вказують на цей зв'язок?

Зв'язки між реченнями й абзацами тексту, починаючи від заголовка, найкраще показати на схемі:

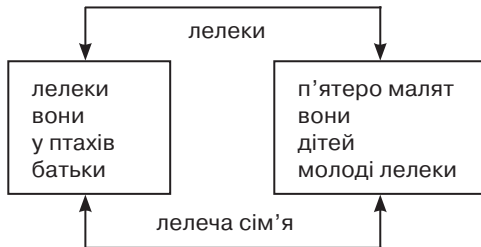


Схема допомагає дати відповідь на питання, про кого розповідається в тексті «Лелеки». Учитель звертає увагу дітей на те, що в тексті розповідається про лелек, у кінці тексту їх називають «лелеча сім'я». Але говориться про лелек — **батьків** (лелеки — вони — у птахів — батьки) і лелек — **дітей** (п'ятеро малят — вони — дітей — молоді лелеки). Чому ж уживаються різні слова для називання одних і тих самих лелек? Щоб не повторювати одні

і ті самі слова. Без них не може існувати текст. Вони служать для зв'язку думок, для смислового зв'язку речень.

— Коли ж відбувалася описана подія? Одним словом відповісти на це запитання не можна. У тексті є три слова, які вказують, у якій послідовності відбувалися події: *весною* — *незабаром* — *восени*. Ці слова також служать для зв'язку між абзацами.

Фізкультпауза.

3. Робота в пошукових групах.

А. Читання тексту. Визначення його складових частин.

Б. Словникова робота.

Легенда — фантазія, вигадка, повір'я. Вигадана, прикрашена розповідь про щонебудь.

В. Установлення зв'язку між реченнями та абзацами тексту.

Можна простежити цей зв'язок лише в частині тексту.

Конвалія

1 абзац — з онукою Лесею

2 абзац — лісникова онука — квіти

у неї до них

дівчинка

її

3 абзац — Леся — квітоньки

4 абзац — дівчинка — конвалія

Лесині долоні її сльози

дівчинка

5 абзац — прозорі краплі

їх пахощі

Знаходження інших слів, які виконують роль «зв'язківців».

Старий лісник — дідунь-лісник;

занедужав — хворе серце — хворе серце перестало боліти та ін.

Знаходження слів, які вказують на послідовність подій.

Жив лісник з онукою — не мала з ким дружити — приблизить на галявину — засумувала — заридала — зібрала — понесла — вдихнув — перестало боліти.

4. Робота в парах.

А. Кожна пара самостійно вибирає одну з трьох вправ підручника. Учитель у разі потреби коментує і скеровує роботу учнів.

Б. Обговорення виконаної творчої роботи.

VI. Підсумок уроку.

— Над якими питаннями працювали на уроці? Про що нове дізналися? Як можуть пов'язуватися між собою речення і абзаци в тексті? З яким текстом було найцікавіше працювати? Чому? Яка вправа була найцікавішою? Чому?

VII. Домашнє завдання.

Коментар учителя.

Запитання і завдання

1. Що таке текст? Які уявлення про текст мають бути сформовані в учнів початкових класів?
2. Простежте за підручниками «Рідна мова» для 3 і 4 класів, як формується в учнів уявлення про текст, текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.
3. Самостійно доберіть текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування. Поясніть, за якими ознаками їх можна розрізнити.
4. Яке практичне значення має вміння ділити текст на абзаци, визначати в тексті зачин, основну частину і кінцівку?

5. Які засоби зв'язку між частинами тексту є в мові? Навіщо ознайомлювати з ними учнів початкових класів?
6. Доберіть самостійно текст пізнавального змісту, визначте в ньому засоби зв'язку між реченнями.

Тематика курсових робіт з «Методики вивчення розділу “Текст”»

1. Формування загальних уявлень про текст у 3 класі.
2. Навчання учнів визначати тему і мету зв'язних висловлювань.
3. Робота над добором заголовків до тексту та складанням плану.
4. Навчання учнів знаходити та інтонаційно виділяти слова, найважливіші для вираження думки.
5. Робота над формуванням уявлень про абзац.
6. Робота над практичним засвоєнням учнями способів зв'язку між реченнями та абзацами в тексті.
7. Робота над розрізненням художніх, науково-пізнавальних та ділових текстів.
8. Робота над текстом-описом.
9. Робота над текстом-розповіддю.
10. Робота над текстом-міркуванням.
11. Робота над засвоєнням елементів діалогічного мовлення.
12. Робота над практичним засвоєнням звертання.
13. Ознайомлення учнів з елементами ділового мовлення.
14. З досвіду роботи над написанням замітки до газети.
15. З досвіду роботи над складанням інструкцій.
16. Як навчати учнів писати листи.
17. Робота над текстом у 4 класі.
18. Робота з різними видами деформованого тексту.
19. Навчання учнів редагувати власні зв'язні висловлювання.
20. Формування в учнів початкових класів умінь працювати з позатекстовими компонентами підручника.
21. Використання текстів читанки під час роботи над засвоєнням різних типів мовлення.
22. Робота над засобами міжфразового зв'язку в 2 класі.
23. Формування в учнів початкових класів уявлень про співвіднесеність видо-часових форм дієслова як засобу міжфразового зв'язку.
24. Робота над текстом у 1 класі.
25. Навчання другокласників будувати текст.

Тематика дипломних робіт з «Методики вивчення розділу “Текст”»

1. Формування уявлень про текст в учнів початкових класів.
2. Ознайомлення молодших школярів з різними типами мовлення.
3. Практичне ознайомлення учнів початкових класів з ознаками текстів різних стилів.
4. Ознайомлення учнів початкових класів з будовою тексту.
5. Навчання учнів складати план тексту.
6. Робота над деформованим або неповним текстом як шлях до усвідомлення цілісності тексту.
7. Опрацювання тексту розповідного типу з елементами монологу та діалогу.
8. Навчання другокласників будувати текст.
9. Навчання молодших школярів будувати висловлювання різних типів на основі спостережень у природі.
10. Ознайомлення третьокласників із засобами міжфразового зв'язку.
11. Ознайомлення четвертокласників із засобами міжфразового зв'язку.
12. Ознайомлення молодших школярів із лексичним повтором як засобом зв'язності тексту.
13. Формування у молодших школярів умінь використовувати антоніми в ролі засобів зв'язності тексту.

Тематика магістерських досліджень з «Методики вивчення розділу “Текст”»

1. Методика формування у молодших школярів уявлень про текст і його будову.
2. Методика формування умінь в учнів початкових класів створювати тексти різних типів.
3. Методика ознайомлення учнів початкових класів з елементами стилістики.
4. Методика роботи з учнями 3—4 класів над удосконаленням змісту і форми власних висловлювань.
5. Пропедевтика роботи в початкових класах над ознайомленням із текстоутворювальною функцією службових частин мови.
6. Порівняльна характеристика засобів зв'язності в усних і писемних висловлюваннях молодших школярів.
7. Дослідження особливостей уживаних засобів міжфразових зв'язків у текстах різних типів.
8. Дослідження особливостей засобів міжфразових зв'язків у текстах різних стилів, що використовуються в початковому навчанні.
9. Формування у молодших школярів умінь використовувати займенник у ролі засобу зв'язності тексту.
10. Формування у молодших школярів умінь використовувати прислівник у ролі засобу зв'язності тексту.
11. Формування у молодших школярів умінь використовувати синоніми в ролі засобів зв'язності тексту.

Список рекомендованої літератури

1. Бадер В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів // Рідна школа. — 1999. — № 11. — С. 60 — 62.
2. Бадер В. Формування інтонаційних умінь і навичок молодших школярів під час вивчення розділу “Текст” // Початкова школа, — 1999. — № 9. — С. 22—25.
3. Бадер В. І. Ознайомлення учнів із стилістичними різновидами текстів // Поч. шк. — 1987. — № 12. — С. 33 — 37.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. — 344 с.
5. Бовсунівська Г., Варзацька О. Д., Трохименко Т., Федорчук С. Інноваційні аспекти особистісно орієнтованого, розвивального навчання // Українська мова і література в школі, 2002. — № 3.
6. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту. — К.: Радянська школа, 1986.
7. Вашуленко М. С. та ін. Розвиток зв'язного мовлення у 3 класі // Поч. шк. — 1982. — № 11.
8. Вашуленко М. С. та ін. Розвиток мовлення — провідний принцип удосконалених програм з мови // Поч. шк. — 1982. — № 7.
9. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посібник. — К.: Освіта, 2006.
10. Величко Л. І. Работа над текстом на уроках русского языка: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1983.
11. Гац Н. А. Ознайомлення молодших школярів із засобами зв'язності тексту: Навч.-метод. посібник. — Тернопіль: Горлиця, 1995.
12. Гац Н. А. Роль засобів міжфразового зв'язку у розвитку мовлення молодших школярів // Поч. шк. — 1990. — № 7.
13. Головка І. Розвиток умінь третьокласників складати тексти-міркування // Поч. шк. — 1997. — № 6.
14. Головка І. Системність у роботі над текстами-міркуваннями // Поч. шк. — 1998. — № 2.
15. Головка І. Системність у роботі над текстами-міркуваннями // Поч. шк. — 1998. — № 6.

16. *Головко І.* Формування вмінь і навичок молодших школярів складати твори-міркування // Поч. шк. — 1999. — № 8.
17. *Голубовська І., Левківська О.* Ділове мовлення у навчальному процесі // Поч. шк. — 1998. — № 3.
18. *Грипас Н.Я.* Робота над текстом на уроках мови в 4—6 класах: Посібник для вчителя. — К.: Рад. шк., 1988.
19. *Дем'яненко С.* Формування мовленнєвого поняття текст у дітей шестилітнього віку // Поч. шк. — 2003. — № 7.
20. *Дідик Г.* Художній опис на уроці // Поч. шк. — 1999. — № 7.
21. *Донченко Т.* Осмислення п'ятикласниками теморематичних зв'язків речень у тексті / Укр. літ. в ЗОШ. — 2004. — № 7.
22. *Жаленко К.М.* Навчання молодших школярів складати казки // Поч. шк. — 1973. — № 11.
23. *Калмикова Л.Ф.* Функціонально-сміслові типи мовлення як психолінгвістична й методична проблема // Поч. шк. — 2003. — № 3. — С. 10—13.
24. *Калмикова Л.Ф.* Функціонально-сміслові типи мовлення як психолінгвістична й методична проблема // Поч. шк. — 2003. — № 4. — С. 10—12.
25. *Кашуба Л.* Ознайомлення молодших школярів з функцією абзацу // Поч. шк. — 2001. — № 5.
26. *Кравчук Д.М.* Писемне мовлення учнів 1—3 класів: Посібник для вчителів. — К.: Рад. шк., 1984.
27. *Курач Л.І.* Психолого-педагогічні передумови формування у школярів умінь використовувати засоби міжфразового зв'язку у тексті // Актуальні проблеми розбудови національної освіти: 36. науково-метод. праць. — Херсон, 1997.
28. *Лобчук О.* Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів // Поч. шк. — 2002. — № 4.
29. *Львов М.Р.* Методика розвитку речі младших школьників: Посobie для учителей. — М.: Просвещение, 1985.
30. *Марун М.* Формування ділового мовлення школярів // Укр. мова і літ. в школі. — 1999. — № 3.
31. *Машталер О.* Художні описи та оповідання школярів // Поч. шк. — 1998. — № 4.
32. *Мельничайко В.Я.* Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. — К.: Рад. шк., 1986.
33. *Мельничайко В.Я.* Послідовність роботи над планом // Поч. шк. — 1972. — № 6.
34. *Мельничайко О.І.* Аналіз помилок у творчих роботах // Поч. шк. — 1976. — № 11.
35. *Мельничайко О.І.* Деякі види творчої роботи учнів на основі неповного тексту // Укр. мова і літ. в школі. — 2001. — № 5.
36. *Мельничайко О.І.* Рідна мова. Творчі роботи на основі неповного тексту. 4—6 класи. Посібник для вчителя і учня. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000.
37. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: Метод. рекомендації для студентів педінститутів та учнів педучилищ зі спеціальності “Педагогіка і методика початкового навчання”. Ч. 1 / Укл. Л.О. Варзацька, Л.М. Шевченко. — К.: РНМК, 1992.
38. *Москаленко Н.А.* Застосування ігрових та мовленнєвих ситуацій // Поч. шк. — 1990. — № 2.
39. *Нечай Л.Д.* Учнівські твори в початкових класах. — К.: Рад. шк., 1981.
40. *Палихата Е.Я.* Методика навчання українського діалогічного мовлення учнів основної школи. — Тернопіль: ТДПУ, 2002.
41. *Передрій Г.Р., Журба Н.Г., Собко В.О.* Ознайомлення учнів з особливостями структури тексту // Підвищення ефективності навчально-виховного процесу на уроках української мови. 36. статей / За ред. Г.Р. Передрій. — К.: Рад. шк., 1982.
42. *Пленкин Н.А.* Заглавие сочинения // Русский язык в школе. — 1985. — № 5.
43. *Пленкин Н.А.* Умение создавать текст // Русский язык в школе. — 1981. — № 5.
44. *Плющ М.Я., Грипас Н.Я.* Робота над текстом у початкових класах: Посібник для вчителів. — К.: Рад. шк., 1986.

45. *Политова И.М.* Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1984.
46. *Пономарів О.Д.* Стилістика сучасної української мови. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — 248 с.
47. *Пономарьова К.* Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів // Поч. шк. — 2001. — № 4.
48. *Порядченко Леся.* Ознайомлюємо першокласників із різновидами опису. // Поч. шк. — 2004. — № 5. — С. 20—23.
49. Речь. Речь. Речь: Книга для учителя / Под. ред. Т.А. Ладыженской. — М.: Педагогика, 1990.
50. *Романова Т.В.* Анализ текста как средство развития речи учащихся // Русский язык в школе. — 1989. — № 1.
51. *Рузинська Т.Г.* Робота над описами, розповідями та міркуваннями // Поч. шк. — 1989. — № 2.
52. *Сидор Є.* Вправи для розвитку в учнів загальномовленнєвих, комунікативних і текстотворчих умінь // Поч. шк. — 2001. — № 6.
53. *Синиця І.О.* Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. — К.: Рад. шк., 1965. — 316 с.
54. *Синиця І.О.* Психологія усного мовлення. — К.: Рад. шк., 1974.
55. *Собко В.О.* Навчання складати тексти-описи у 2 класі // Поч. шк. — 1987. — № 10.
56. *Собко В.О.* Навчання складати описи в 3 класі // Поч. шк. — 1989. — № 1.
57. *Сугейко Л.* Вивчення елементів стилістики у 4 класі / Поч. шк. — 2007. — № 3. — С. 14—17.
58. *Трунова В.А.* Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь // Поч. шк. — 1995. — № 2.
59. *Трунова В.А.* Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь // Поч. шк. — 1988. — № 7.
60. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1—4 класах: Наук.-теорет. засади та метод, рекомендації / Метод. рекомендації підгот. М.С. Вашуленко. — К.: Рад. шк., 1991.
61. Учїтьсья висловлюватись / П.І. Білоусенко, Ю.О. Арешенков, Г.М. Віняр та ін. — К.: Рад. шк., 1990. — 126 с.
62. *Фадеева Т.А.* Заголовок, зачин и концовка в текстах упражнений школьных учебников // Русский язык в школе. — 1988. — № 3.
63. *Хорошковська О.Н.* Розвиток мовлення молодших школярів: Посібник для вчителів. — К.: Рад. шк., 1985.
64. *Юртаев С. В.* Обучение третьеклассников членению письменной связной речи // Нач. шк. — 1997. — № 7.
65. *Янченко О.* Формування в молодших школярів уміння працювати з позатекстовими компонентами підручника // Поч. шк. — 2005. — № 7.

**Значення знань із синтаксису
в початкових класах**

Вивчення елементів синтаксису в початкових класах набуває особливого значення. Це насамперед пояснюється метою уроків української мови в початковій ланці освіти — допомогти молодшим школярам оволодіти нормами граматичної структури (будови) рідної мови, збагатити мовлення різноманітними формами і способами висловлення думки, піднести рівень розвитку зв'язного мовлення.

Оскільки одиницею зв'язного мовлення є речення, то цілком зрозумілою є вимога програми працювати над його засвоєнням систематично, цілеспрямовано, на кожному уроці навчання грамоти, граматики і читання незалежно від виучуваної теми. Важливість систематичної роботи над реченням пояснюється і тим, що на фоні речення (на синтаксичній основі) учні засвоюють лексичне значення слова, словотвір, фонетику, орфоепію і орфографію, морфологічні форми слів та їх синтаксичну роль, пунктуацію.

Вивчення в школі синтаксису, як і граматики взагалі, має на меті, по-перше, поступово формувати в дитини правильне уявлення про мову як особливу сферу дійсності, сприяти одержанню певного обсягу лінгвістичних знань; по-друге, всемірно підвищувати рівень розвитку мовлення школярів.

У роботі над засвоєнням елементів синтаксису в початкових класах можна виокремити кілька напрямів, між якими існує тісний зв'язок.

1. Практичні спостереження за синтаксичною будовою та інтонаційним оформленням речень, побудова речень з різної кількості членів, з різним розташуванням їх за поданим зразком та схемою.

2. Формування уявлень про одиниці синтаксису — словосполучення, речення, зв'язне висловлювання (текст).

3. Засвоєння структури речення і найважливіших синтаксичних понять: зв'язок між словами в реченні; граматична основа речення; головні і другорядні члени речення; головні члени — підмет і присудок; однорідні члени речення. Засвоєння синтаксичної термінології.

4. Поглиблення знань і вмінь із синтаксису під час опрацювання несинтаксичних тем (значення слова, будова слова, частини мови).

5. Формування в учнів уміння використовувати у власному мовленні речення за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) та за інтонацією (неокличні, окличні). Формування пунктуаційних навичок.

6. Застосування набутих знань і вмінь із синтаксису у практиці зв'язного мовлення.

Вироблення початкових уявлень про речення і його будову

Початкові уявлення про речення і його будову учні одержують у період навчання грамоти. Вони засвоюють смислові та формальні ознаки речення: речення слугує для висловлення думки; вимовляється з розповідною, питальною чи окличною інтонацією; складається зі слів, пов'язаних за смислом і граматично; у реченні про когось або про щось розповідається, запитується, щось стверджується або заперечується; на початку речення пишеться велика буква, в кінці — ставиться крапка (знак питання або знак оклику). Усі ознаки речення, як і власне термін, діти мають засвоїти практично, в ході виконання різноманітних тренувальних вправ.

Учителю слід пам'ятати, що правильні уявлення про речення та його будову сформулюються лише за умови, якщо учні глибоко усвідомлять кожну його ознаку.

На початковому етапі навчання молодші школярі схильні вважати основними неістотні ознаки речення. Уявлення про речення вони часто пов'язують з певною кількістю слів, з початком і кінцем рядка, великою буквою, з темою розповіді, тобто з тими ознаками, які їм найчастіше доводиться спостерігати під час практичних вправлянь. Щоб запобігти цьому, учитель повинен постійно дбати про урізноманітнення вправ, добирати для аналізу різні варіанти речень. Найкраще добирати невеличкі зв'язні тексти, в яких є речення, різні за кількістю слів (від одного до п'яти-шести слів), за метою висловлювання. Учні матимуть можливість зіставляти їх будову, інтонування.

Щоб учні усвідомили будову речення, вони повинні зрозуміти, що речення складається зі слів. Однак не всі слова, які входять до складу речення, рівнозначні. Є повнозначні й неповнозначні, і роль їх різна. На початковому етапі навчання учні, не маючи достатніх знань, щоб усвідомити роль кожного слова у реченні, нерідко сприймають лише повнозначні слова. Через це школярі, записуючи речення самостійно чи під диктовку, або пропускають службові слова (найчастіше це бувають прийменники), або пишуть їх разом з повнозначними словами. Однією з причин таких помилок є недостатня робота вчителя над вимовою і написанням службових слів у сполученні з повнозначними частинами мови.

Для вироблення правильних умінь уже в період навчання грамоти необхідно вчити учнів виразно вимовляти кожне слово (повнозначне і неповнозначне) під час уповільненого читання. При цьому слід графічно позначати на дошці склад речення: повнозначні слова — довгою лінією, неповнозначні (так звані маленькі слова) — короткою.

Наприклад: *Діти поспішають до школи.* — _____

Отже, уся ця робота відбуватиметься в такій послідовності:

- 1) уповільнене читання речення з чітким вимовлянням неповнозначних (службових) слів (за нормального темпу читання прийменник ніби зливається з наступним повнозначним словом);
- 2) графічне зображення кількості слів у реченні;
- 3) повторне читання речення в нормальному темпі;
- 4) порівняння вимови і написання.

Щоб виробити стійкі навички вживання слів у реченні, необхідно систематично вчити учнів самостійно будувати речення (за схемами, на основі малюнків, з поданих слів, за названою темою тощо).

У період навчання грамоти першокласники поступово привчаються ставити до слів (членів речення) питання і відповідати на них. Без такої пропедевтичної

роботи важко буде навчити їх ставити граматичне питання до членів речення, відповідати на запитання за змістом тексту.

Так, читаючи в букварі речення «Багато діти дізналися про новий і старий Київ», учитель ставить учням кілька запитань: Про кого розповідається в реченні? Що повідомляється про дітей? Про що діти дізналися? Про який Київ дізналися діти? Відповідаючи на запитання, які ставить учитель, учні поступово набувають практичних навичок аналізу речення.

Формування поняття про речення

Формуючи поняття про речення як слово або групу слів, що виражають закінчену думку, учитель насамперед повинен зіставити речення з його частиною (фрагментом), демонструючи в такий спосіб закінченість і незакінченість думки, завершеність і незавершеність інтонаційної будови. Так, зіставляючи речення *У школі всі діти вчать* з його частиною *у школі діти...*, учні переконуються, що перше висловлювання є реченням, бо в ньому знаходимо відповідь на запитання: *про кого розповідається?* (про дітей) і *що розповідається?* (вчать), воно виражає певну думку і вимовляється з інтонацією завершення, тобто в кінці речення голос понижується. У частині ж цього речення думка висловлена лише частково, в ній тільки повідомляється особа, але не сказано, що вона робить або якою вона є. Додаючи слово *вчать*, спостерігаємо, як речення набуває завершеності.

Спостереження готових зразків речень і активна робота над їх створенням сприяють усвідомленому засвоєнню ознак речення як синтаксичної одиниці зв'язного мовлення. Варто добирати і такі вправи, які спонукали б складати не лише окремі речення, а й зв'язані за змістом. Закінчуючи речення, поширюючи їх другорядними членами, учні водночас повинні думати, як вплине така робота на зміст зв'язного висловлювання в цілому. Наприклад:

1. Поширте речення за питаннями.

Ось уже видніються (які?) гори, їх вершини сягають (чого?).

2. Позакінчіть розпочаті речення.

Влітку ми любимо відпочивати біля... Там ми... До нас часто прибігає... Він теж...

3. Поширте речення, добираючи слова з дужок.

Насунула чорна (хмарка, хмаринка, хмара). Знявся рвучкий (вітер, вітерець, вітрисько). Задріботіли (краплі, краплинки) дощу.

Вивчення типів речень за метою висловлювання та інтонацією

Під час опрацювання речення значної ваги набуває робота над його інтонаційним оформленням, граматичною паузою, що на письмі позначається розділовими знаками. Важливо з перших же кроків опанування грамоти привчати першокласників «читати» розділові знаки, відтворювати тривалість пауз, які позначаються на письмі комою, крапкою та іншими розділовими знаками, відтворювати речення з розповідною, питальною, спонукальною, неокличною та окличною інтонаціями. Для цього є всі умови, бо на сторінках «Букваря» даються тексти з різними розділовими знаками. Завдання вчителя — скористатися цим.

У 2 класі учні засвоюють, що за метою висловлювання є речення розповідні, питальні і спонукальні. Важливо, щоб учні навчились розпізнавати їх не тільки за розділовими знаками та інтонацією, а й за способами вираження розповіді, питання, спонукування. Тому велике значення мають вдало дібрані виразні приклади (наявність у питальному реченні питальних слів *хто? де? куди? коли?* і т. ін.,

звертань, у спонукальному — звертань, наказової форми дієслів). Саме на тілі питальних і спонукальних речень другокласники практично засвоюють ключний відмінок іменників, що виступає у ролі звертань, і форми наказового способу дієслів у спонукальних реченнях.

Речення зі звертанням діти чують не тільки на уроках мови, але й на уроках читання. Працюючи над тим чи іншим текстом з діалогами, учитель має привертати увагу учнів до того, як виділяється звертання на письмі (комою чи знаком оклику), як його слід інтонувати в усному мовленні. А під час вивчення головних членів речення слід підкреслити, що звертання ніколи не буває підметом чи іншим членом речення. Це можна пояснити, зіставляючи близькі за змістом речення. Наприклад:

Мама читає мені казку.

Мамо, прочитай мені казку.

Мамо! Прочитай мені казку.

У першому реченні є підмет і присудок, але в ньому немає звертання. У другому і третьому — підмета немає, але є звертання.

Особливості інтонації також найкраще ілюструвати на одному і тому самому реченні, зміст якого змінюється залежно від мети висловлювання. Так, розповідне речення *Брат працює трактористом* стане питальним, якщо його вимовити з питальною інтонацією (*Брат працює трактористом?*), змінивши форми слів, утворимо спонукальне: *«Брате, працюй трактористом»*. Кожне з цих речень може стати окличним, якщо вимовити його з більшою силою голосу.

Слуховий і руховий аналізатори особливо активно працюють тоді, коли учні самостійно складають або перебудовують речення, компонують невеличкі зв'язні висловлювання, вводячи в них різні за метою й за інтонацією речення, а до них — звертання. Можна запропонувати такі, наприклад, вправи:

1. Склади розповідне, питальне і спонукальне речення. Для цього використай такі слова: *хлопчик, другий клас, навчатися, який, добре*. Змінюй їх відповідно до змісту.

Зв'язуючи слова за змістом висловлювання, учні одержать кілька варіантів речень: *Хлопчик навчається у другому класі. Хлопчик навчається у другому класі? У якому класі навчається хлопчик? Який хлопчик навчається у другому класі? Хлопчику, добре вчися у другому класі!* і т. ін.

2. Подані речення перебудуй так, щоб вони стали спонукальними.

Сергійко відвідає музей. Подруга прийде до мене в гості. Оленка виконує завдання. Бабуся розповідає казку.

3. Передай усно або на письмі розмову між двома друзями. Кожне речення-запитання і речення-відповідь пиши з нового рядка.

Зразок:

— *Петрику, чим ти займаєшся у вільний час?*

— *У вільний час я люблю читати книжки.*

— *А які книжки ти читаєш?*

4. Склади зв'язну розповідь про прогулянку в ліс. Використай у ній неокличні та окличні речення.

Пропонуючи будь-яку із вправ, учитель повинен подати зразок виконання.

Під час роботи над інтонуванням різних за метою висловлювання речень учні привчаються застосовувати логічний наголос. Без цього не може бути виразного читання. Доцільно дібрати таке речення, кожне слово якого можна виділити голосом як у питальному реченні, так і в реченні, що є відповіддю на поставлене

запитання. Наприклад, речення *Цього року учні нашого класу побували на острові Хортиця* може стати відповіддю на різні запитання: *Коли побували учні вашого класу на острові Хортиця? (Цього року.) Учні якого класу побували на острові Хортиця цього року? (Учні нашого класу.) Де побували цього року учні вашого класу? (...на острові Хортиця). Чи побували учні вашого класу цього року на острові Хортиця? (...побували).* Відповідаючи на запитання, учні мають з більшою силою голосу вимовляти ті слова, які є відповіддю на запитання (вони ставляться в кінці речень-відповідей). Логічний наголос учні засвоюють практично, без використання терміна.

Працюючи над реченням, учні вчать давати повні й короткі відповіді на запитання. Учителю повинен навчати школярів давати повні відповіді, але не завжди слід вимагати їх. Повна відповідь потрібна тоді, коли є необхідність точно сформулювати думку, описати малюнок, переказати зміст прочитаного. Під час живого спілкування, у діалогічному мовленні можна задовольнятися неповними (короткими) відповідями, що є цілком природним для такого типу мовлення.

Робота над засвоєнням понять «основа речення», «головні члени речення»

Найважливішим і найскладнішим для засвоєння під час опрацювання речення є поняття «основа речення» — його головні члени (підмет і присудок). Процес засвоєння цих понять тривалий і тому потребує особливої уваги. Як і під час засвоєння будь-яких граматичних понять, учням потрібно абстрагуватися від конкретного, усвідомити узагальнювальний характер понять «підмет» і «присудок» як граматичної основи речення. Тому потрібне поетапне засвоєння цих понять. На першому етапі (1—2 класи) формується уявлення про центр речення. На цьому етапі, як уже зазначалося, здійснюється смисловий аналіз речення, який дає можливість визначити, про кого або про що говориться (повідомляється чи запитується) в реченні і що говориться про передане повідомлення. Отже, спочатку застосовуються смислові запитання. Після ознайомлення з частинами мови (іменником і дієсловом) учні вчать ставити граматичні питання: *хто? що? що робить? що зробить?* Таким чином, ознайомлення з основою речення відбувається практично, без опрацювання елементів теорії.

На другому етапі, який збігається з навчанням у 3 класі, відбувається засвоєння граматичних понять — «основа речення», «члени речення», «головні члени» — «підмет» і «присудок» — у процесі вивчення елементів теорії. Учні мають засвоїти, що слова, які відповідають на певні питання, є членами речення. Член речення, який вказує, про кого або про що говориться в реченні, і відповідає на питання *хто? що?*, називається *підметом*, а член речення, який вказує, що говориться про підмет, і відповідає на питання *що робити?*, називається *присудком*. Підмет і присудок є головними членами речення, його граматичною основою.

Щоб із самого початку сформувати в учнів правильні уявлення про головні члени речення, уникнути ототожнювання підмета з іменником, а присудка з дієсловом, третьокласників ознайомлюють і з іншими, але доступними для їхнього розуміння, способами вираження головних членів. Найчастіше вживаними і найдоступнішими для учнів є підмети, виражені особовими займенниками, а присудки — іменниками і прикметниками. Під час аналізу речень (наприклад: *Я навчаюся у третьому класі. Мій друг також третьокласник. Він щирий*) учні дізнаються, що присудок може відповідати і на питання *хто він такий? (третьокласник), який він є? (щирий)*. Такі речення програма пропонує аналізувати лише

під керівництвом учителя, а для самостійного аналізу слід пропонувати речення, в яких присудок виражений особовими формами дієслова.

Дуже важливо навчити учнів правильно ставити питання до присудків, виражених різними особовими, часовими, видовими формами дієслова. Зіставлення форм дієслова-присудка і відповідних питань допоможе дітям зрозуміти, як пов'язується підмет з присудком. На уроці вивчення головних членів речення можна використати таку, наприклад, таблицю:

Підмет	Питання до присудка	Присудок
Учень	(що робить?) (що зробить?) (що робив?) (що зробив?)	читає, малює, пише прочитає, намалює, напише читав, малював, писав прочитав, намалював, написав
Учениця Учні	(що зробила?) (що роблять?) (що зроблять?)	прочитала, намалювала, написала читають, малюють, пишуть прочитають, намалюють, напишуть

Учні мають засвоїти, що підмет і присудок є рівноправними членами, тому аналіз речення можна починати як від підмета постановкою питання до присудка, так і від присудка постановкою питання до підмета. Встановлення двостороннього зв'язку між головними членами допоможе правильно визначити граматичну основу речення, особливо в тих випадках, коли в реченні є кілька іменників. Так, у реченні на зразок *У бібліотеці діти читають цікаві книжки про рідний край* визначається насамперед присудок (*читають*), а потім з'ясується, *хто* або *що* може виконувати цю дію (*читають* (хто?) *діти*). Питання до присудка переконає учнів, що вони правильно визначили основу речення (*діти* (що роблять?) *читають*), бо інші іменники (*книжки, край*) виконувати цю дію не можуть.

У 3 класі учні дізнаються, що в реченні, крім головних, є другорядні члени (без поділу на види), які вказують на найрізноманітніші ознаки предметів, обставини дії, а тому дуже важливі для розкриття думки. Щоб учні переконалися в цьому, потрібно порівнювати непоширені і поширені речення (*Прийшла весна. — Уже прийшла до нас довгождана квітуча весна*), вказуючи на переваги поширених, бо вони несуть більше інформації, є образними, емоційними. Щоб в учнів сформувалися стійкі знання, здобути теоретичні відомості потрібно постійно закріплювати під час виконання різноманітних тренувальних вправ — як аналітичних, так і синтетичних.

У 4 класі учні не одержують нових знань про головні і другорядні члени, однак повинні систематично повторювати і закріплювати вивчене в 3 класі, застосовувати набуті знання на практиці.

Робота над засвоєнням синтаксичного зв'язку між членами речення

Під час опрацювання елементів синтаксису однією з центральних є робота над встановленням зв'язків між членами речення, спостереженням засобів сполучення синтаксичних одиниць. Уміння встановлювати зв'язки між членами речення в кінцевому результаті має привести до усвідомлення і розрізнення словосполучення і граматичної основи речення, до оволодіння нормами сполучуваності слів української мови, а отже, й до досягнення високого рівня культури усного й писемного мовлення.

Дослідники дитячого мовлення (О. М. Гвоздєв, М. Р. Львов, М. Л. Закожурникова, І. О. Синиця) встановили, що найбільше помилок діти припускаються саме у словосполученні — в узгодженні й дієслівному керуванні. Завдання початкового навчання — запобігти появі таких помилок, навчити учнів правильно використовувати лексичне багатство мови, виробити чуття мови, яке проявляється насамперед в умінні сполучати слова, підготувати школярів до засвоєння теоретичних знань про словосполучення в середніх класах.

У початкових класах учні засвоюють лише одну з ознак словосполучення: слова в ньому пов'язуються за змістом і граматично — за допомогою закінчень слів або закінчень і прийменників; зв'язок встановлюється постановкою питання від головного слова до залежного. Інших диференціальних ознак словосполучення (за способом вираження стрижневого слова, за характером смислових відношень, за видами граматичного зв'язку) не вивчають. І саме тому, що не вивчають усіх ознак словосполучення, не використовують послідовно й самий термін «словосполучення». Вживають вираз «сполучення слів», під яким можна розуміти як словосполучення, так і сполучення підмета з присудком. Однак у процесі практичної роботи учні поступово вчаться відрізнити сполучення головних членів від інших сполучень слів. З цією метою з перших же кроків навчання учнів вчать визначати *основу речення*. У 3 класі встановлюють двосторонній зв'язок між підметом і присудком, засвоюючи при цьому, що між іншими членами речення існує зв'язок лише односторонній. Отже, в інших сполученнях слів (словосполученнях) завжди є залежне слово, до якого ставиться питання від головного: *хустина (яка?) червона; читаю (як?) добре; мокрий (від чого?) від дощу*.

Відрізнити сполучення підмета з присудком від інших сполучень слів (словосполучень) учням допоможуть формулювання завдань з чіткою вказівкою, в якій послідовності це виконувати:

- 1) назвіть у реченні спочатку сполучення підмета з присудком (його основу), а потім інші сполучення слів;
- 2) установіть за допомогою питань зв'язки між членами речення, передусім між підметом і присудком;
- 3) з поданого речення випишіть парами зв'язані між собою слова, крім підмета і присудка; в дужках запишіть питання, на яке відповідає залежне слово.

Простежується певна послідовність у роботі над зв'язком слів у реченні на різних етапах початкового навчання:

- 1) доповнення (поширення) речень за питаннями: *учень читає (що?)*;
- 2) добір потрібної форми залежного слова: *Хлопчик малює (кольорові) олівцями*;
- 3) добір залежного слова, що виражає ознаку предмета: *огірок (який?), ромашка (яка?), небо (яке?)*;
- 4) установлення зв'язків між членами речення за допомогою питань і виписування сполучень слів парами: *Малий школяр поспішає до школи. — Школяр (що робить?) поспішає, школяр (який?) малий, поспішає (куди?) до школи*.

За таким методичним підходом здійснюється ознайомлення учнів з порядком встановлення зв'язків між членами речення.

Для ілюстрації цього подаємо:

Схема уроку в 3 класі

Тема. Зв'язок слів у реченні. Члени речення. Головні і другорядні члени речення.

Мета: закріпити вміння встановлювати зв'язок між словами в реченні. Формувати

поняття «члени речення», «головні члени», (підмет і присудок) — «основа речення», «другорядні члени». Розвивати вміння знаходити основу речення, визначати головні і другорядні члени.

Обладнання: підручник. Схеми речень. Умовні позначення. Зразки виконання завдань.

Тип уроку. Опрацювання нового матеріалу.

Форми роботи. Фронтальна. Пояснення. Бесіда. Коментування. Самостійна. Творча робота в групах, у парах .

Зміст уроку

I. Повідомлення теми і мети уроку.

II. Актуалізація опорних знань.

1. Попрацюйте разом! (Виконання вправи підручника).

Установлення зв'язків між словами в реченні шляхом добору залежних слів за питаннями.

Висновок. Зв'язок між словами в реченні встановлюється за допомогою питань від слова до слова.

III. Засвоєння нового матеріалу.

1. Формування поняття «члени речення».

А. Робота в парах (за зразком).

Установлення зв'язків між словами в реченні.

Соловейко в темній гаї сонце зустрічає.

Соловейко (що робить?) зустрічає;

зустрічає (хто?) соловейко;

зустрічає (що?) сонце;

зустрічає (де?) в гаї;

в гаї (якому?) темній.

Коментар. Отже, речення складаються зі слів, які відповідають на певні питання. Усі ці слова, до яких можна поставити питання від інших слів, є членами речення. А чи можна поставити питання до слів *в, про?* Звичайно, не можна. Це прийменники. Вони допомагають пов'язувати слова між собою. Вони вживаються з тими словами, які відповідають на питання: зустрічає (де?) в гаї.

Б. Робота з підручником.

Читання теоретичних відомостей про члени речення.

2. Формування поняття про головні члени речення (основу речення).

А. Робота над засвоєнням підмета.

а) Поміркуємо разом!

На дошці записуються речення:

Птахи відлетіли. Завмерли гаї. Сіло сонце за горою. Вплив місяць золотий.

— Назвіть те слово в кожному реченні, яке вказує, про кого або про що говориться (*птахи, гаї, сонце, місяць*). На які питання вони відповідають? *Відлетіли* (хто?) *птахи, завмерли* (що?) *гаї, сіло* (що?) *сонце, вплив* (що?) *місяць*.

— Як називається той член речення, який вказує, про кого або про що говориться в реченні і відповідає на питання *хто?* або *що?*. Знайдіть відповідь на це запитання в підручнику. Прочитайте її.

Учитель звертає увагу учнів на те, що підмет може стояти в різних місцях речення: на початку, у середині, у кінці.

б) Робота з підручником.

Спостереження різних способів вираження підмета.

Заучування правила.

Фізкультпауза.

Б. Робота над засвоєнням присудка.

а) Колективна робота.

— Тепер знайдемо в кожному реченні ті слова, які вказують, що говориться про підмет, тобто про *птахів*, про *гаї*, *сонце*, *місяць*. На які питання ці слова відповідають?

Птахи (що зробили?) *відлетіли*, *гаї* (що зробили?) *завмерли* і т. д.

— Що ми вже знаємо про цей член речення? (Він вказує, що говориться про підмет і відповідає на питання *що зробили? що зробило? що зробив?*)

— Як же він називається? Прочитайте в підручнику. (Учні зачитують правило з підручника.)

Запишемо ще два речення: *Мій батько — інженер. Він добрий*. Відшукаємо в них підмет і присудок. Про кого говориться в першому реченні? (*Батько*). Назвіть те слово, яке вказує, про кого говориться і відповідає на питання *хто?* у другому реченні (*він*). Отже, підмети ми знайшли. Що сказано про батька в першому реченні? (*Інженер*). Отже, слово *інженер* є присудком. Яке ж запитання можна поставити до цього слова? (*Хто він такий?*) Що сказано в другому реченні про підмет *він?* (*Добрий*). На яке питання відповідає присудок у цьому реченні? (*Який він є?*)

— Отже, діти, ви дізналися, що присудок може ще відповідати на питання *хто він такий, який він є?*

б) Робота в парах.

Опрацювання матеріалу підручника (пункт 3).

в) Фронтальне обговорення опрацьованого матеріалу.

г) Робота над засвоєнням теоретичних відомостей про присудок.

Учитель не мусить домагатися дослівного відтворення учнями теоретичних відомостей. Головне, щоб діти розуміли, про що говорять.

В. Засвоєння поняття «основа речення».

У реченні *Маленькі школярі поспішають до школи* умовними лініями підкреслюються підмет і присудок.

— Спробуємо скоротити це речення, але так, щоб воно не втратило головної думки. Запис набуде такого вигляду:

Маленькі школярі поспішають до школи.

Школярі поспішають до школи.

Школярі поспішають.

— Чи можна ще скоротити речення? (Не можна.) Чому?

— Якщо вилучимо слово *школярі*, то стане незрозуміло, про кого говориться в реченні. Якщо вилучимо слово *поспішають*, стане незрозумілим, що вони роблять. Отже, ці члени (підмет і присудок) є найважливішими в реченні, тому вони й називаються головними членами речення і становлять основу речення. А всі інші члени, крім підмета і присудка, є другорядними.

IV. Закріплення вивченого матеріалу.

1. Попрацюйте разом!

Знаходження в реченнях головних членів.

Виконання вправи підручника.

2. Самостійна робота.

Виконання вправи підручника.

3. Обговорення виконаного завдання і поданих у підручнику схем побудови речень.

4. Опрацювання додаткових відомостей про зв'язок між головними членами речення (з підручника).

5. Виконання вправи підручника.

Визначення основи в кожному реченні.

V. Підсумок уроку.

— Отже, з якими новими поняттями ви ознайомилися сьогодні на уроці?

— Які члени речення є основою речення? Чому?

— Наведіть приклад речення і назвіть у ньому головні члени.

VI. Домашнє завдання.

У практиці навчання рідної мови в середній школі існує традиційний порядок здійснення одного з видів мовного розбору — встановлення зв'язків між членами речення. Його слід дотримуватись і в 3—4 класах з метою наступності між початковими і середніми класами. Порядок такий:

- 1) визначення основи речення шляхом встановлення зв'язків між підметом і присудком;
- 2) відшукування залежних слів від підмета;
- 3) відшукування залежних слів від присудка (терміни «група підмета», «група присудка» не вживаються);
- 4) встановлення залежності між іншими другорядними членами.

Вивчення однорідних членів речення

Однорідні члени речення вивчають у 4 класі, однак це не означає, що з явищем однорідності учні ознайомлюються тут уперше. Цьому передують численні спостереження речень з однорідними членами, що в 1—3 класах називають перелічуванням. У процесі читання окремих речень, текстів постійно звертається увага на інтонацію перелічування, на наявність коротких пауз між словами і позначення цих пауз на письмі, де це потрібно, комами.

На уроках, відведених на формування власне поняття «однорідні члени речення», учні повинні засвоїти, що:

- 1) однорідні члени відповідають на одне і те саме питання і зв'язані з одним і тим самим словом;
- 2) однорідними можуть бути підмети, присудки і другорядні члени речення;
- 3) при однорідних членах можуть бути залежні слова;
- 4) однорідні члени поєднуються за допомогою інтонації і сполучників *і(ї), а, але*;
- 5) за відсутності сполучників між однорідними членами ставляться коми;
- 6) перед сполучниками *а, але* завжди ставляться коми.

Відповідно до вимог програми вивчаються однорідні члени лише з неповторюваним сполучником *і (книжка і зошит)*, однак, коли в поле зору учнів потрапить речення з повторюваним сполучником, учитель не повинен залишити це поза увагою.

Для аналізу, як правило, пропонують речення з одним рядом однорідних членів (наприклад: *На столі лежать червоні, сині, зелені олівці*). Проте варто ознайомити учнів і з реченнями, у яких є два або більше рядів однорідних членів, щоб діти привчалися їх розпізнавати і групувати. Так, під час аналізу речення *Хлопчики і дівчатка скопали і заскородили грядки, посіяли чорнобривці й айстри* можна запропонувати учням встановити групи однорідних членів за питаннями: хто? — *хлопчики і дівчатка*; що зробили? — *скопали і заскородили, посіяли; посіяли* що? — *чорнобривці й айстри*. У практиці живого спілкування та й у писемному мовленні учні нерідко конструюють такі речення, тому аналіз подібних структур допоможе усвідомити їх будову і виробити в учнів пунктуаційні навички.

Учні мають засвоїти, що однорідні члени речення можуть мати при собі залежні слова. Передусім треба зосередити увагу учнів на поширенні однорідних членів. Пропонується, наприклад, поширити речення за питаннями: *Наша країна багата (якими?) лісами, (якими?) полями, (якими?) ріками*. Спочатку називають однорідні члени (*лісами, полями, ріками*) і слово, до якого вони відносяться (*багата*). Потім добирають залежні слова до кожного з однорідних членів за питаннями: *лісами*

(якими?) *зеленими, полями* (якими?) *безкраїми, ріками* (якими?) *повноводими*. Учитель повинен пояснити дітям, що слова *зеленими, повноводими, безкраїми*, хоч і відповідають на одне й те саме питання (якими?), не є однорідними, бо кожне з цих слів є залежним від різних слів.

Роботу над однорідними членами не слід завершувати уроками, присвяченими їх вивченню. Вона має тривати до кінця навчального року під час опрацювання інших тем граматики. У текстах вправ є чимало речень з однорідними членами, і вчитель повинен постійно сприяти принагідному повторенню теоретичних відомостей, закріпленню пунктуаційних умінь і навичок учнів. Крім того, слід заохочувати учнів використовувати однорідні члени під час написання робіт творчого характеру. Цьому сприятиме насамперед добір завдань, які вимагали б використання однорідних членів. Наприклад: напиши:

- 1) що ти бачив у лісі під час прогулянки;
- 2) що сталося з небом під час грози;
- 3) що змінилося в парку (в лісі, в полі, в степу) з настанням холодів;
- 4) яку працю дорослих доводилось тобі спостерігати;
- 5) про свої домашні обов'язки;
- 6) що ти найбільше цінуєш у своїх однокласників тощо.

Учні повинні не тільки знати, що таке однорідні члени, а й самостійно вживати їх в усному й писемному мовленні.

Ознайомлення зі складним реченням

Програма передбачає практичне ознайомлення четвертокласників зі складним реченням: учні не вивчають жодних теоретичних відомостей, ознайомлення відбувається у процесі аналізу речень, роботи над побудовою складних речень за поданим зразком, за схемами.

Для аналізу варто добирати різні за будовою речення: складносурядні (*Тихесенький вечір на землю спадає, і сонце сідає в темнесенький гай.* — В. Самійленко), складнопідрядні (*Тихо пливе поважний місяць над селом і придивляється, що доброго зробили люди за довгий день*), безсполучникові (*Сонце заходить, гори чорніють, пташечка тихне, поле німіє.* — Т. Шевченко). Однак частини складного речення мають бути не надто поширеними, а такими, в яких легко можна встановити граматичну основу (підмет і присудок). Не слід пропонувати для аналізу складні речення, частини яких є односкладними чи двоскладними неповними реченнями.

На уроці ознайомлення зі складним реченням учитель насамперед пропонує вправу на зіставлення простих речень зі складними. Наприклад, записують на дошці (або спроектовують на екран) два речення:

Молодші школярі працювали на ділянці.

Старшокласники допомагали батькам у полі.

Під час бесіди вчитель з'ясовує, скільки речень записано на дошці, визначає головні члени, нагадує, що в кінці кожного речення голос знижується і робиться пауза. Після цього пропонує об'єднати два речення в одне (*Молодші школярі працювали на ділянці, старшокласники допомагали батькам у полі*) і підводить до висновку, що речення бувають з одною граматичною основою і з двома (або кількома) основами. Речення з двома або кількома основами називається складним. Учитель звертає увагу на те, як змінилася інтонація в складному реченні: пауза між частинами складного речення стала меншою.

Під час аналізу речень учні дізнаються й про те, що частини складного речення можуть з'єднуватися за допомогою не лише інтонації, а й певних слів — сполучників чи сполучних слів (без уживання термінів). У пригоді стане таблиця з найуживанішими сполучниками і сполучними словами:

Частини складного речення можна поєднувати за допомогою слів *і, а, але, що, щоб, коли, коли б, де, який (яка, яке, які)* та ін. Перед ними ставиться кома.

Школярі мають навчитися не тільки визначати складні речення за кількістю граматичних основ, а й самостійно будувати їх за поданим зразком, схемами, за змістом малюнка тощо. З цією метою можна пропонувати такі, наприклад, вправи:

1. Прочитай подані речення. Склади подібні речення самостійно. Підкресли в них граматичні основи.

Батьки завжди радіють, коли їхні діти добре вчать. Настає осінь холодна, пташки відлітають у теплі краї.

2. Розглянь малюнок «Осінні роботи». Склади за його змістом кілька складних речень.

3. Склади речення за схемами:

1) ... _____ , _____ .

2) _____ , а _____ .

Утворюючи речення за поданими зразками і схемами, учні практично засвоюють сполучники і сполучні слова, якими зв'язуються частини складного речення, набувають пунктуаційних навичок.

Робота зі складним реченням має проводитися не тільки на спеціально відведених програмою уроках, а й на уроках вивчення інших тем, розвитку зв'язного мовлення. Учитель не повинен залишати поза увагою складні речення, які потрапляють у поле зору під час читання текстів вправ або речень, складених самими учнями.

У процесі вивчення частин мови, повторення в кінці чверті або року потрібно пропонувати учням вправи на аналіз і побудову складних речень. Доцільними будуть, наприклад, такі завдання:

1. Поділіть складне речення на кілька окремих речень. Відшукайте в кожному з них головні члени. Назвіть, якими частинами мови вони виражені.

Любить мене матуся, що я гарно вчуся, любить мене тато, що читаю я багато (М. Підгірянка). *Минали роки, виростили у лісника діти, розростався дубок, а лісник старів* (В. Сухомлинський).

З'єднайте за змістом два речення у складне. Використайте для зв'язку сполучники (*а, але, бо, хоч*).

Надворі йшов дощ. Хлопці не переставали грати. Вони дуже люблять футбол.

3. Відшукайте помилки і виправте їх.

Будівельники говорять. Що їх будинки будуть жити вічно. Котик ходить тихо, а на лапках він має подушечки.

4. Серед поданих речень відшукайте складні.

Колишеться безкрає поле. Вітер гонить одну ва одною колоскові хвилі, пурхають перепели. Ще мине тиждень, і почнуться жнива. Микита сидить на сторожовій вишці і вдивляється у степ.

5. Поділіть текст на окремі речення. Врахуйте, що одне з них — складне. Розставте розділові знаки.

Олег виліз з-під човна коли злива прокотилася над Дніпром надворі було тихо над головою світили зорі на землю спустилася тепла ніч Олег узяв весла і сів у човен (За Д. Бедзиком).

Види вправ із синтаксису і пунктуації

У методиці навчання мови в початкових класах вправи з реченням ділять на аналітичні, якщо переважає аналіз готових речень, і синтетичні, які передбачають самостійне складання речень. І ті, і ті вправи використовуються на різних етапах навчання. Найчастіше синтетичні вправи виконуються на основі аналітичних. Спочатку діти аналізують готове речення, вказуючи, зі скількох слів воно складається, визначають основу речення тощо, а потім самостійно конструюють речення такої самої будови. Синтетичні вправи можуть виконуватись і без попередніх аналітичних, але обов'язково супроводжуються внутрішньою аналітичною роботою мислення, у процесі якої здійснюється контроль за правильністю побудови речення, поєднання слів і т. ін.

Залежно від ступеня самостійності і пізнавальної активності учнів вправи з реченням діляться на три групи: на основі зразка, конструктивні, творчі¹.

Вправи за зразком використовуються на різних етапах навчання. Суть їх полягає в тому, що учні спостерігають, аналізують речення, відтворюють їх інтонаційну будову і складають свої власні такої самої будови на основі наслідування зразків. Спостереження речень має велике значення для засвоєння граматичної будови рідної мови, для розвитку зв'язного мовлення школярів. Учні читають і записують зразки речень, відтворюють за вчителем їх інтонацію, нерідко й запам'ятовують. Граматичний аналіз при цьому може і не проводитись, головне полягає в тому, щоб діти почули і відтворили речення, наслідуючи зразок.

Перша книга учня — Буквар — містить багато речень, різноманітних за будовою, за метою висловлювання, за інтонацією, з однорідними членами і звертаннями. Спостерігаючи такі речення на письмі, читаючи їх і переписуючи, діти засвоюють зразки, наслідують їх під час складання власних висловлювань. Чувовим зразком для наслідування є українські народні казки, приказки, прислів'я й загадки.

На будь-якому етапі початкового навчання під час читання окремих речень і текстів учитель повинен привертати увагу учнів до всього, що сприяє засвоєнню граматичної будови рідної мови, збагаченню мовлення школярів, виробленню мовного чуття.

До конструктивних відносять вправи на побудову і перебудову речень. У їх виконанні учні спираються на теоретичні знання. Конструктивні вправи застосовуються в 2—4 класах після вивчення певних відомостей із синтаксису. Мета їх — закріпити набуті знання на практиці. До них належать такі:

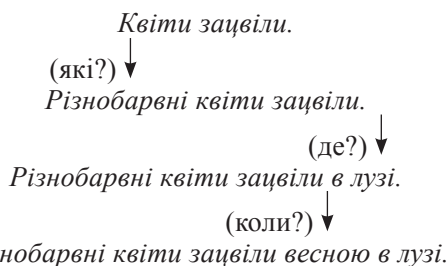
1. Відновлення або побудова речень із розрізнених слів. Виконуючи таку вправу, діти встановлюють порядок розташування слів у реченні, пов'язують слова за допомогою закінчень, прийменників і сполучників. Може бути кілька варіантів таких вправ: 1) усі слова деформованого речення подаються в потрібній формі:

¹ Див.: Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития: Пособие для учителей. — М., 1975.

Вітчизну, щиро, ми, рідну, любимо, і, дорогу; 2) деякі слова даються в початковій формі: *ми, щиро, дорога, любимо, рідна, Вітчизну;* 3) усі слова подаються в початковій формі: *щиро, рідна, любити, дорога, і, ми, Вітчизна.*

2. Поділ деформованого тексту, надрукованого без великих букв і крапок, на окремі речення. Виконуючи такі вправи, учні замислюються над змістом написаного, вчаться правильно оформляти речення на письмі. Таку роботу корисно проводити в кожному з початкових класів, поступово ускладнюючи завдання добром деформованого тексту з більш поширеними реченнями.

3. Поступове розгортання (поширення) речень за допомогою питань. Це — перші вправи, спрямовані на вироблення навичок удосконалення написаного, редагування. Дуже важливо організувати роботу так, щоб діти чітко уявили процес поширення речень. Тому хід розгортання речення слід показати на дошці:



4. Поступове згортання (скорочення) речень. Такі вправи допомагають простежити, як речення втрачає виразність, усвідомити, до якої межі можливе скорочення.

Малий синьоокий хлопчина захоплено читає цікаву книжку про тварин.

Малий хлопчина захоплено читає цікаву книжку про тварин.

Хлопчина захоплено читає цікаву книжку про тварин.

Хлопчина захоплено читає книжку про тварин.

Хлопчина читає книжку про тварин.

Хлопчина читає книжку.

Далі речення вже скорочувати не можна, бо відсутність слова «книжку» надасть реченню зовсім іншого змісту: «Хлопчина читає» вже сприймається зі значенням «хлопчина вмів читати» або «хлопчина зайнятий читанням».

5. Об'єднання кількох речень в одне з однорідними членами.

Івасик уміє добре читати. Івасик уміє гарно писати. Івасик може і гарно малювати. — *Івасик уміє добре читати, гарно писати і малювати.* Це також вправа на вдосконалення висловлювання: учні вчаться уникати без потреби повторення одних і тих самих слів.

6. Складання речень з конкретними завданнями: з головних членів і одного другорядного, залежного від присудка; з двома однорідними підметами; з двома (або кількома) однорідними присудками; з однорідними другорядними членами, які відповідають на питання *яка?* і т. ін.

7. Складання речень за схемою. Вони можуть бути різні:

1) др. чл. підмет др. чл. присудок.

2) підмет \longleftrightarrow присудок

який? ↓ як? ↓
др. чл. др. чл.



Схеми можна доповнювати і видозмінювати залежно від виучуваного матеріалу і навчальної мети уроку.

Творчі вправи передбачають повну самостійність виконання. Тому важливо сформулювати завдання так, щоб не обмежувати творчої ініціативи учня. Назвемо кілька видів таких вправ.

Складання речень: 1) на задану тему (про озеро в сонячну погоду; про прогулянку в осінній ліс; про відліт птахів; 2) за сюжетним малюнком; 3) за 2—3 опорними словами (даються, наприклад, недавно почуті учнями слова, які ще не увійшли до їхнього активного словника, або форми слів, під час вживання яких учні припускаються помилок; 4) за опорними словосполученнями (*високе небо, наполеглива праця, сумлінне навчання*) або порівняльними зворотами (*щедрий, як осінь; летів, як стріла*) чи фразеологізмами (*сім раз відміряй, а раз відріж; не кидати слів на вітер*); 5) речень-запитань і речень-відповідей; 6) на основі власних спостережень за змінами в природі (якою стала земля; що сталося з деревами; які зміни сталися в полі); 7) на основі переглянутого фільму чи вистави (що особливо сподобалося; яка подія дуже вразила; які вчинки не сподобалися); 8) складання різних варіантів речень про одне і те саме. Наприклад, за одним і тим самим малюнком можна скласти різні речення: *Вітер нагинає берізку. Берізка нагинається від вітру. Берізка, яку нагинає вітер. Берізка, зігнута вітром.* Можливий інший варіант завдання: з трьох речень (*Лісова галявина. Одинокa берізка. Вітер її нагинає*) скласти одне (*Вітер на лісовій галявині нагинає одинокy берізку. Одинокa берізка на галявині нагинається від вітру. Берізка, яка одинокo росте на галявині, нагинається від вітру*). Порівнюючи їх, учні переконуються, що про одне і те саме можна сказати по-різному; 9) складання питальних або спонукальних речень з поданими звертаннями (напр., *сестричко, друже, Іване Васильовичу, Маріє Петрівно*) або самостійно дібраними. Причому варто пропонувати дітям вживати звертання не тільки на початку речення, а й в середині та в кінці, постійно нагадувати про розділові знаки та інтонаційне виділення звертань в усному мовленні.

Оскільки вправи творчого характеру часто позбавлені конкретних завдань, то їх виконанням керувати важче. Тому вчитель має використовувати різні форми заохочування учнів. Можна організувати роботу у формі творчого змагання, в якому виграє той, хто складе речення швидше і краще, виразніше за змістом, більш поширене другорядними членами, ускладнене однорідними членами тощо. Творчі вправи є однією з форм заохочення учнів до складання й таких речень, вивчення яких не передбачене програмою початкових класів, але дуже потрібних для розвитку мовлення молодших школярів. Тому творчі вправи необхідно проводити систематично і цілеспрямовано під час підготовки до переказів і різних видів творчих робіт.

Різноманітні вправи над реченням є складовою системи занять з розвитку зв'язного мовлення школярів.

До вправ з реченням належить і синтаксичний розбір, який у початкових класах буває, звичайно, неповним, частковим, відповідно до тих знань із синтаксису, які учні засвоюють на різних етапах навчання. Найповніший синтаксичний розбір проводиться в 4 класі після опрацювання однорідних членів речення.

■ Схема усного синтаксичного розбору речення:

1. Прочитайте аналізоване речення.
2. Визначте, яким є речення за метою висловлювання.
3. Визначте, яким є речення за інтонацією.
4. Визначте основу речення.

5. Назвіть підмет і присудок, встановивши між ними за допомогою питань двосторонній зв'язок. Назвіть, якими частинами мови вони виражені.

6. Назвіть другорядні члени речення, залежні від підмета, поставивши до них питання від підмета.

7. Назвіть другорядні члени, залежні від присудка, поставивши до них питання від присудка.

8. Назвіть другорядні члени, залежні від інших другорядних членів.

У 6, 7 і 8 пунктах можна вимагати визначення способів вираження другорядних членів, якщо ці частини мови учням уже відомі.

■ Схема письмового аналізу речення:

1. Запишіть аналізоване речення.

2. Підкресліть умовними лініями головні і другорядні члени речення.

3. Випишіть з речення всі сполучення слів парами, у дужках запишіть питання від слова до слова.

Для письмового аналізу даються неускладнені речення з чотирьох-шести слів. Для усного можна пропонувати й більші за обсягом речення, ускладнені звертанням та однорідними членами. Аналіз таких речень проводиться під безпосереднім контролем і за допомогою вчителя.

Елементи синтаксичного розбору обов'язково включаються у схеми морфологічного розбору частин мови: встановлюється залежність між словами за допомогою граматичних питань, з'ясовується синтаксична роль слова в реченні.

Запитання і завдання

1. Які теми із синтаксису вивчаються в початкових класах?
2. Які основні синтаксичні поняття засвоюють учні?
3. Яке значення має засвоєння елементів синтаксису в початкових класах?
4. Як ви думаєте, чому відомості із синтаксису в кожному класі вивчаються на початку навчального року?
5. Як навчати учнів визначати основу речення? Доберіть вправи, які можна використовувати на різних етапах засвоєння знань під час вивчення теми «Основа речення», проаналізуйте їх.
6. Як навчити учнів установлювати зв'язки між словами в реченні? Обґрунтуйте значення таких умінь для розвитку зв'язного мовлення школярів.
7. Які пунктуаційні правила засвоюють учні?
8. Які види вправ використовуються для роботи над реченням? Які з них сприяють розвитку зв'язного мовлення школярів?
9. Обґрунтуйте доцільність розміщення вправ у підручнику «Рідна мова» для 4 класу під час вивчення теми «Однорідні члени речення».
10. Доберіть 2—3 ускладнені однорідними членами і звертаннями речення і розберіть їх за схемою аналізу для початкових класів.
11. Доберіть різні види вправ для роботи з реченням під час повторення вивченого за рік у 2, 3 і 4 класах.

Тематика курсових робіт до розділу «Методика вивчення елементів синтаксису»

1. Ознайомлення з будовою речення в 1—2 класах.
2. Вивчення розділу «Речення» в 3 класі.
3. Опрацювання розділу «Речення» в 4 класі.
4. Робота над засвоєнням інтонаційних особливостей речень різних типів.
5. Практичне засвоєння логічного наголосу в реченнях.

6. Робота над засвоєнням звертання.
7. Навчання учнів установлювати граматичні та смислові зв'язки між членами речення.
8. Робота над засвоєнням граматичної основи речення.
9. Пропедевтичне ознайомлення учнів 3—4 класів з різними способами вираження головних членів речення.
10. Робота над поширенням, побудовою та перебудовою речень на уроках вивчення граматики.
11. Робота над практичним засвоєнням поняття «однорідні члени речення».
12. Практичне ознайомлення учнів початкових класів зі складним реченням.
13. Особливості проведення синтаксичного розбору речення в початкових класах.
14. Використання ефективних прийомів у процесі вивчення елементів синтаксису в 3—4 класах.

Тематика дипломних робіт до розділу «Методика вивчення елементів синтаксису»

1. Вивчення розділу «Речення» в початкових класах.
2. Синтаксичне конструювання в початкових класах.
3. Вправи за зразком, конструктивні і творчі під час опрацювання розділу «Речення».
4. Взаємозв'язок аналізу і синтезу під час вивчення елементів синтаксису в початкових класах.

Тематика магістерських робіт до розділу «Методика вивчення елементів синтаксису»

1. Вивчення елементів синтаксису в початкових класах.
2. Вивчення елементів пунктуації в початкових класах.
3. Методика роботи над словосполученням і реченням у початкових класах.
4. Роль і місце роботи із синтаксису у вивченні рідної мови в початкових класах.

Список рекомендованої літератури

1. Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням // Початкова школа. — 2000. — № 8. — С. 41 — 44.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посібник. — К.: Освіта, 2006.
3. Діль Я.С., Федик О.С. Синтаксичні вправи для другокласників // Поч. школа. — 1983. — № 11.
4. Заболотний О. Деякі спостереження над узгодженням присудка в числі з однорідними підметами // Укр. мова і літ. в школі. — 2002. — № 6.
5. Каньоса П.С., Потеха Л.І. Формування в учнів синтаксичних понять // Початкова школа. — 1990. — № 12.
6. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М. Методика викладання української мови: Навч. посібн. для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. — Тернопіль: Астон. — 2008. — 287 с.
7. Лобода В.В. Питання синтаксичного розбору простого речення в початковій школі // Початкова школа. — 1970. — № 5.
8. Мельничайко О.І. Вивчення елементів синтаксису в початкових класах: Методичний посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2006. — 72 с.
9. Пономарьова К. Формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання. — Початкова школа. — 2005. — № 11. — С. 29—33.
10. Прокопович І.Е. Работа над предложением в начальных классах. — М: Просвещение, 1976.
11. Фомичева Г.А. Изучение однородных членов предложения // Начальная школа. — 1985. — № 9.
12. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. — М.: Просвещение, 1981.
13. Явір В.В. Розвиток зв'язного мовлення учнів 2—3 класів під час вивчення відомостей з синтаксису // Початкова школа. — 1977. — № 12.

Завдання вивчення лексикології в початковій школі

Проблема реалізації визначеної в Державному стандарті загальної початкової освіти (2006) мовленнєвої лінії вивчення мови на одне з чільних місць висуває роботу над словом з огляду на ту важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому оволодінні мовою.

Робота над вивченням лексичного матеріалу в початкових класах має велике загальноосвітнє і практичне значення. Вивчення його розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови — словом, є головним джерелом збагачення словника учнів. Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому.

Завдання кожного вчителя, як зазначав видатний педагог і методист К. Д. Ушинський, — «виправляти і поповнювати словниковий запас дитини відповідно до вимог її рідної мови, і при тому вводити ці поправки й доповнення не тільки у знання дитини, а й у число її звичок»¹.

Саме в початкових класах потрібно, на думку В. О. Сухомлинського, ввести дітей у сад, назва якому — рідне слово, домогтися, щоб кожна дитина пережила відчуття здивування, відкриваючи красу рідного слова.

Важливою умовою мовленнєвого розвитку молодших школярів є робота над збагаченням й увиразненням їхнього словника, формування вмінь правильно, точно й образно використовувати лексику рідної мови під час продукування власних висловлювань. Саме тому змістом початкового навчання мови, як зазначається в Державному стандарті, є «слово, його лексичне значення, багатозначні слова, найуживаніші синоніми, антоніми, омоніми». Учні повинні «вміти пояснювати пряме значення вживаних у мовленні слів і переносне (у найпростіших випадках), розпізнавати в текстах синоніми, антоніми та найуживаніші омоніми»².

Щоб успішно розв'язати ці завдання, учитель повинен сам добре знати словникову систему мови і ті процеси, які в ній відбуваються. Лінгводидактичною основою організації роботи над формуванням уявлення про слово, словниковий запас молодших школярів є *лексикологія* (розділ науки про мову, який вивчає її словникову систему).

У початкових класах лексикологія як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише деякі відомості про лексику, зокрема практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слів, багатозначністю, омонімією, синонімією й антонімією в розділі «Слово».

¹ Ушинський К. Д. Вибрані твори: У 5 т. — К.: Рад. шк., 1977. — Т. 3. — С. 456—457.

² Державний стандарт загальної початкової освіти. — К.: Початкова шк., 2006. — С. 8.

Знання, яких набувають учні, мають стати основою для подальшого вдосконалення засобів вираження думок в усному й писемному мовленні.

Один із авторів сучасної концепції вивчення рідної мови академік М. С. Ващуленко, говорячи про зміст розділу «Слово», зазначає: «Ми ставили завдання подолати однобічний підхід до вивчення слова в початковій школі, розширивши коло лексико-граматичних та суто лексичних ознак, які б допомогли сприйняти слово в єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами у словосполученні, реченні, мікротексті»¹. Далі він зауважує: «Знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створювання тексту»².

Зі словом як одиницею мовлення учні мають справу з перших днів свого навчання у школі. Ще в період навчання грамоти вчитель пояснює першокласникам значення окремих слів, практично (без уживання термінів) учні спостерігають явища омонімії (*коса, лист*), багатозначності (*іде, дзвоник*), синонімії (*йде, поспішає, біжить*) та антонімії (*великий — малий*). Саме тут учнів привчають стежити за власним мовленням, доречно вживати слова.

У 2 класі школярі спостерігають за вживанням образних слів і висловів у текстах. Найбільше уваги автори програми приділяють роботі над семантикою (значенням) слова у відповідному розділі «Слово», а також в інших розділах. Учні ознайомлюють із такими лексичними явищами, як омонімія, полісемія (без уживання термінів), синонімія, антонімія, відзначають роль таких слів у мовленні, зокрема для усунення повторення в текстах тих самих слів.

У 3 класі продовжується спостереження за значенням слів, прямим і переносним, випадками багатозначності, із синонімами, антонімами, учні виконують практичні завдання з найуживанішими омонімами. З цією метою до програми введено вивчення теми «Значення слова». Під час опанування інших розділів програми школярі мають можливість виконувати вправи на використання зазначених лексем у власному мовленні.

У 4 класі знання учнів про слово розширюються внаслідок практичного використання різних лексем в усному і писемному мовленні і спостереження за їх уживанням у художніх текстах.

У роботі над вивченням лексичних понять можна визначити такі основні напрями:

I. Лексичний аналіз мови художніх текстів: виявлення незнайомих слів і висловів, уточнення відтінків значень окремих слів і висловів; виявлення слів, ужитих у переносному значенні; з'ясування смислових відтінків ужитих у тексті синонімів, антонімів; аналіз інших зображувальних засобів, зокрема порівнянь.

II. Пояснення значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета чи дії, демонстрація малюнка, слайда із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини, добір синонімів, антонімів, уведення нового слова до контексту тощо.

III. Виконання завдань на добір слів із певним значенням: дібрати з поданого синонімічного ряду потрібні за смислом речення іменники; дібрати прикметники

¹ Ващуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. — К.: Освіта, 2006. — С. 158.

² Там само. — С. 159.

з переносним значенням для опису предметів, характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, до товариша тощо.

IV. Уведення поданих або самостійно дібраних лексем у власне мовлення школярів: складання речень і текстів за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами, редагування поданих текстів тощо.

Так в учнів поступово виховується увага до значення слів і висловів, доречно-го їх використання, що є передумовою успішної роботи над розвитком мовленнєвих умінь молодших школярів.

Наукові засади методики навчання елементів лексикології в початковій школі

Методика вивчення лексикології в початковій школі є однією з галузей методики викладання рідної мови. Необхідність ознайомлення молодших школярів зі словом, організації систематичної планомірної роботи з метою вдосконалення словникового запасу дитячого мовлення обґрунтували видатні педагоги і методисти минулого Ф. Буслаєв, І. Срезневський, К. Ушинський та ін. У ХХ ст. завдяки науковим дослідженням М. Баранова було уточнено мету і завдання словникової роботи на уроках мови і читання, розроблено типологію вправ лексичного характеру, методику їх проведення. Сьогодні особлива увага вчених-методистів приділяється мовленнєвій спрямованості вивчення слова в початковому курсі рідної мови, удосконаленню комунікативних умінь і навичок молодших школярів як на рівні сприйняття чужого мовлення, так і на рівні створення власних зв'язних висловлювань різних типів і стилів.

Методика вивчення лексикології спирається на дані лінгвістики, психології і педагогіки.

Лінгвістичною основою методики вивчення лексики в початковій школі і різноманітної роботи в галузі словника дитячого мовлення є сучасні концепції лексикології української літературної мови, які дають можливість розкрити учням суть лексичних явищ. Це передусім лексичне й граматичне значення слова, слово як носій різних лексичних значень, уживання слова в різних сферах мовленнєвої діяльності, сполучуваність слів.

Слово є центральною, найголовнішою мовною одиницею, носієм значень. У ньому, на думку лінгвістів, реалізуються і звукова, і семантична, і граматична складові мовної системи. Основне призначення слова — бути засобом номінації (найменування) реалій навколишнього світу (предметів, ознак, дій, кількостей) і формування відповідних понять.

Оскільки номінативні слова безпосередньо співвідносяться з реальною дійсністю, вони мають лексичне значення, тобто позначають щось конкретно існуюче або таке, що мислиться як існуюче явище. Саме такі номінативні слова і вивчаються, як відомо, лексикологією.

Словами називають конкретні предмети й абстрактні поняття, словами виражають емоції. Будь-яке висловлювання складається зі слів, які сполучаються між собою, розташовуються в певній послідовності. Отже, поза сумнівом важливість оволодіння словом для успішного користування ним як мовним засобом. Багатий словник забезпечує мовцеві широкі можливості вибору лексики і більш точного, виразного й оригінального оформлення думки. Саме тому кількісний склад словникового запасу, його різноманітність, упорядкованість, активний стан розглядаються сучасною методичною наукою як передумова успішного вдосконалення мовленнєвих умінь молодших школярів.

Мовлення не існує поза мисленням, як і мислення — поза мовленням. Розумові операції вдосконалюються за допомогою мови, значення слова є мовленням і мисленням водночас, тому що воно є одиницею мовного мислення (Л. С. Віготський). Цілком справедливим є те, що процес опанування слова розглядається у психолого-педагогічній літературі в системі розумового розвитку дитини. Це та першооснова, на якій мають будуватися всі заняття з рідної мови.

Словник сучасної української літературної мови нараховує близько 160 тисяч слів. Це загальноживана лексика без професійних слів, наукових термінів, назв географічних об'єктів. А таких слів ще багато тисяч.

Слід пам'ятати і про те, що більшість слів є багатозначними. Отже, додається ще багато тисяч, по суті, нових лексичних одиниць, семантика яких стає зрозумілою лише в контексті.

➤ Надзвичайно важливо забезпечити усвідомлення молодшими школярами того, що слово може мати кілька різних форм, таким чином, звукова оболонка слова може частково змінюватися, однак лексичне значення в усіх випадках залишається незмінним (червоний — червоного; ходити — ходжу; пекти — печеш).

У доступній формі (без термінів) учням слід розкрити відмінність лексичного і граматичного значень слова. Якщо під лексичним значенням слова розуміємо його смисл, співвідносний з конкретною реалією (і поняттям), то граматичним значенням слова є його відношення до інших слів у контексті словосполучення або речення. Якщо лексичне значення слова відразу усвідомлюється мовцем під час говоріння або сприймання ним мовлення на слух, то граматичне значення слова виявляється внаслідок спеціальної аналітичної діяльності.

Молодші школярі здатні усвідомити, що в реченні лексичне значення слова проявляється по-різному. В одному випадку слово вжито в прямому значенні, в іншому — у переносному. Крім того, частина слів є нейтральними, решта — експресивно та стилістично забарвлені слова. Унаслідок опрацювання лексикологічного матеріалу в початковому курсі рідної мови учні мають зрозуміти, що в слові може бути кілька різних лексичних значень, розкрити які можна, лише спираючись на контекст.

➤ Надзвичайно важливим концептуальним положенням сучасної лексикології є погляд на слово як елемент лексичної системи української мови. Слова існують не в ізоляції одне від одного, а перебувають у різноманітних асоціативно-смыслових (синонімічні, антонімічні, споріднені, тематичні, лексико-семантичні тощо) відношеннях. На основі цих зв'язків навколо певного слова утворюється семантичне поле. Наприклад, слово *добрий* має такі відношення з іншими одиницями лексичної системи:

а) лексико-семантичні: *чуйний, лагідний, веселий* і т. ін.;

б) споріднені: *добрішати, доброта, добренький, добре, добряк, предобрий* і т. ін.;

в) антонімічні: *злий*;

г) синонімічні: *чуйний, гуманний, лагідний* і т. ін.

Семантичне поле слів може бути різним за повнотою.

Оскільки в шкільному курсі рідної мови поняття «системні відношення» і «лексична парадигма» не розглядаються, системно-лексичний підхід до слова виробляється в учнів суто практично. Так, молодші школярі в розділі «Слово» знайомляться з окремими елементами лексичної парадигми, а саме — із синонімами, антонімами, омонімами, зі спільнокореновими словами, з лексико-семантичними та тематичними групами слів. Численні вправи, запропоновані сучасними підручниками, допомагають учням усвідомити системність у лексиці української мови.

➤ Надзвичайно важливо в процесі опрацювання елементів лексикології в початковій школі передбачити розкриття сполучуваності слів, її особливостей у контекстах різних функціональних стилів. Це сприятиме не тільки глибокому розумінню учнями лексичних явищ, але й виробленню в них умінь правильно вживати слова у власному мовленні.

Для ефективної організації навчання молодших школярів лексикології принципово важливими є психологічні концепції, зокрема положення загальної, вікової та педагогічної психології. Так, науковцями виділено низку психологічних чинників, що зумовлюють успішне засвоєння лексичної системи мови. Розглянемо їх.

Відомо, що слово вичленовується з мовного потоку. Від розуміння лексичного значення слова залежить глибина усвідомлення тексту. У свою чергу розуміння значення слова розглядається як результат взаємозв'язку мислення і мовлення людини. Оцінюючи мовленнєві можливості молодшого школяра, психолог М. І. Жинкін пише: «Вона [дитина] розуміє у навкіллі більше, ніж уміє передати словами»¹.

➤ Важливими для методики навчання лексикології, організації словникової роботи на уроках мови є психолінгвістичні праці, в яких описано процес породження висловлювання від виникнення загального задуму до планування тексту, мовного оформлення думок і контролю за власним висловлюванням. Так, задум як важливий компонент висловлювання регулює відбір змісту, слів, синтаксичних конструкцій, засобів виразності усного мовлення тощо.

За твердженням М. І. Жинкіна, розвиток думки і словесне оформлення її залежать від мовленнєвого досвіду людини, запасу мовних засобів, злагодженої, чіткої роботи оперативної і довготривалої пам'яті. Отже, механізм словесного оформлення думки, реалізацію авторського задуму важко уявити без участі пам'яті. Довготривала пам'ять зберігає весь лексикон людини, матеріал для конструювання синтаксичних одиниць. «Кожне слово має свій статистичний індекс. У доборі слів легше й швидше за все спливатиме в пам'яті те слово, яке частіше вживалося. Маловживані слова будуть менш активними і можуть перейти в пасивний словник. Цими співвідношеннями визначається динаміка переходу слів із пасивного словника в активний і, навпаки, з активного в пасивний»².

У психологічних працях знаходимо низку корисних порад щодо організації мовленнєвої роботи на лексичному рівні. Так, М. І. Жинкін стверджує, що «будь-яке слово вводиться в пам'ять за допомогою проговорювання спочатку вголос, потім подумки». Механізм підготовки усного повідомлення, на думку психолога, передбачає попереднє його промовляння в різних варіантах. «Тоді відбір слів не становитиме труднощів. Він легко здійснюється в ті стислі терміни, які відведені для усного мовлення... Слід оживити адекватні слова і потурбуватися про синонімічні варіанти»³.

Оперативна (короткочасна) пам'ять виконує дві функції:

- 1) утримує вже сказане, а також загальний смисл висловлювання;
- 2) випереджує висловлювання, відбирає синтаксичну модель і слова для побудови речення. Саме робота оперативної пам'яті забезпечує плавність, легкість, точність та інші характеристики мовлення. Після кожного речення короткочасна пам'ять «відкидає» відпрацьовані слова і створює нове речення.

Серед психологічних чинників, на які спирається методика лексикології в школі, науковці називають особливості мислення, пам'яті, сприймання, уваги,

¹ Жинкін Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. — М., 1966. — С. 12.

² Там само. — С. 49.

³ Там само. — С. 49.

мотивації. Саме їх має враховувати вчитель початкової школи. Добре відомо, що засвоєння нових слів стимулюється стійкою увагою дітей, використанням зорової і слухової наочності, тренуванням вербальної (словесної) пам'яті, систематичною роботою, спрямованою на запобігання забуванню слів.

Методика лексикології спирається на традиційні загальнодидактичні принципи (науковості, наочності, свідомості й активності, доступності, систематичності, послідовності, зв'язку теорії з практикою тощо). Дотримання принципу наочності на уроках вивчення лексики передбачає використання вчителем як конкретно-образного матеріалу, ретельно дібраних мовних ілюстрацій, так і моделей, схем, які сприяють більш свідомому й міцному формуванню в учнів лексикологічних понять.

Організація вивчення лексикології на уроках рідної мови. Основні принципи опрацювання лексичних тем

Відбір змісту лексикологічного матеріалу для вивчення в початковій школі здійснено з урахуванням частотно-мовленнєвого принципу. Це означає, що до чинної програми включено найбільш значущі для розуміння лексичної системи рідної мови і для мовленнєвої практики молодших школярів поняття. Тобто передусім учні засвоюватимуть знання про ті лексичні явища, які мають місце у більшості функціональних стилів (багатозначні слова, синоніми, антоніми). Саме ці групи слів свідомо вживатимуть молодші школярі у власних усних і письмових висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів.

На основі засвоєних учнями лексикологічних знань на уроках з розділу «Слово» мають проводитися словниково-семантичні і словниково-стилістичні вправи, кінцевою метою яких є формування вмінь уживати слова в різних стилях мовлення відповідно до їх значень і стилістичних властивостей. Значну увагу слід приділити запобіганню можливим лексичним помилкам у зв'язних висловлюваннях молодших школярів, навчанню їх самостійно виявляти й усувати недоліки у вживанні слів.

У початковій школі склалася така етапність процесу вивчення лексики: пропедевтичний (підготовчий) етап (1—2 класи), спеціальний (3 клас) і аспектний, або етап удосконалення лексикологічних умінь (4 клас).

На пропедевтичному етапі учні практично ознайомлюються зі словом, набувають досвіду оперування лексичними одиницями, виділення їх із мовленнєвого потоку, протиставлення слова реалії, спостереження за окремими (найдоступнішими) лексичними явищами.

Спеціальний етап має на меті сформуванню в учнів важливі лексикологічні поняття, виробити навчально-мовні лексикологічні вміння, передбачені чинною програмою, тренувати школярів у вживанні слів у власному мовленні.

Слід зауважити, що у структурі початкового курсу рідної мови лексика посідає науково обґрунтоване (виправдане) місце: вона вивчається перед морфемікою і словотвором, морфологією і синтаксисом. Оскільки зазначені розділи оперують словом, учні мають приступити до їх опрацювання, докладно ознайомившись із лексичною стороною мови.

На завершальному (аспектному) етапі повторюють знання з лексикології, закріплюють, удосконалюють практичні вміння з цього розділу. У результаті зіставлень лексичних явищ із граматичними явищами української мови лінгвістичні знання молодших школярів глибше осмислюються, набувають цілісного, системного характеру.

У методиці опрацювання лексикологічного матеріалу в початковій школі реалізуються, крім загальнодидактичних принципів, специфічні принципи, зумовлені особливостями лексичних явищ української мови. До них відомий методист М. Т. Баранов зараховує екстралінгвістичний, лексико-граматичний, системний, функціональний та історичний. Розглянемо кожний із них.

Екстралінгвістичний принцип у вивченні лексикології вимагає зіставлення слова і реалії. Цілком зрозуміло, що втілення цього принципу передбачає використання предметної або ілюстративної наочності під час організації спостережень учнів за словами з конкретним значенням.

Суть лексико-граматичного принципу полягає в зіставленні лексичних і граматичних значень слова. Дотримуватись цього принципу конче необхідно в розкритті суті багатьох лексичних явищ, коли семантичний аналіз слів супроводжується визначенням їх приналежності до певної частини мови. Наприклад, уміння групувати слова-синоніми ґрунтується на врахуванні їх граматичної характеристики.

➤ Надзвичайно важливим у вивченні лексичних явищ є системний принцип, реалізуючи який, учитель постійно пропонує школярам зіставляти багатозначні слова й омоніми, синоніми й антоніми тощо.

Функціональний принцип передбачає розгляд лексичного значення слова з урахуванням його вживання в різних стилях мовлення. Ігнорування вчителем зазначеного принципу призводить до закріплення численних помилок і недоліків у використанні молодшими школярами лексичних одиниць у зв'язному мовленні. Наприклад, учні на уроці склали зі словом «рослина» такі речення: «У мене на клумбі розцвіла гарна рослина», «На день народження мені подарували красиву рослину». Учитель має неодмінно відреагувати на таку словесну «творчість» учнів.

Історичний принцип вивчення основ лексикології в початковому курсі рідної мови лише певною мірою втілюється на практиці. Молодшим школярам цілком доступні відомості про походження окремих слів (етимологію), про джерела і шляхи поповнення лексичного запасу української мови, історію «життя» певного слова. Саме засвоюючи таку інформацію, діти усвідомлюють факт розвитку мови, неперервного оновлення її словникового складу.

Отже, реалізація всіх зазначених спеціальних принципів у вивченні лексикології дасть учителю можливість забезпечити органічний взаємозв'язок цього розділу з граматику, стилістику, мовленнєвою практикою учнів, сприятиме формуванню в учнів високої культури усних і письмових висловлювань.

У навчанні молодших школярів лексикології застосовуються такі досить поширені методи, як зв'язний виклад матеріалу вчителем, робота з підручником, бесіда, спостереження й аналіз мовних (лексичних) явищ, метод вправ. Добір методів залежить від лінгвістичної суті, специфіки виучуваного лексичного явища, рівня підготовленості учнів до сприймання певної теми, етапу роботи над лексикологічними поняттям та інших чинників.

Досвід свідчить, що більшість понять із теми «Слово. Значення слова» засвоюються молодшими школярами в ході застосування евристичної бесіди, основою для побудови якої є зв'язний текст. Результативність цього методу залежить від багатьох чинників, а саме: змісту й логічної послідовності запитань учителя, поєднання бесіди зі спостереженнями учнів за лексичними явищами, доцільного використання ілюстративної та схематичної наочності, якості й кількості дидактичного матеріалу та ін.

Види вправ із лексики

На етапі осмислення учнями лексикологічних знань і формування необхідних умінь не можна обійтися без спеціальних вправ. Загальноприйнятою є така їх класифікація:

1) Відшукування виучуваного лексичного явища в поданій групі слів, словосполученнях, реченнях, зв'язних текстах. Такі вправи є аналітичними за своєю сутністю і застосовуються з метою закріплення знань учнів про істотні ознаки кожного лексикологічного поняття.

2) Добір (самостійний або з використанням друкованих джерел) прикладів, які ілюструють виучуване лексичне явище.

3) Спостереження за роллю виучуваного лексичного явища у зразкових текстах різних стилів.

4) Групування виучуваних лексичних явищ за певною ознакою.

5) Відшукування і виправлення лексичних помилок і недоліків (у групах слів, словосполученнях, реченнях і текстах).

6) Лексичний розбір (характеристика слова на основі знань про лексичні явища).

Такі вправи спрямовані на розширення і збагачення словника учнів, а головне, для вироблення в них уміння обирати зі свого словникового запасу ті слова, які найкраще відповідають змісту висловлювання — усного чи писемного.

У процесі виконання лексичних вправ перед дітьми, з одного боку, розкривається багатство рідної мови, а з другого — учні вчаться вживати ці слова у власному мовленні.

Вправи з лексики слід класифікувати за такими критеріями:

I. За дидактичною метою. Вправи, які використовує вчитель під час роботи над лексичним матеріалом, спрямовані на усвідомлення школярами функції слова в мовленні. З огляду на це можна розрізнити:

1. Вправи, розраховані на пояснення значення слів:

— пояснити значення слова *клас* у такому тексті:

Значень слова *клас* багато:

Перше — це шкільна кімната.

Друге — група школярів,
підлітків чи малюків.

Клас об'єднує людей

Спільних поглядів, ідей.

Клас каюти визначають.

І у класи діти грають.

Алла Свашенко

— вписати сполучення слів із дієсловом *спати*, спочатку вжитим у прямому значенні, а потім — у переносному:

Ще сонно диха тихий сад,

ще сплять навколо квіти.

Ще не прокинулась роса

в бузковому суцвітті.

Спить чоловік і діти сплять

у затишних кімнатах...

Анатолій Костецький

— прочитати вірш, пояснити значення виділених слів:

Срібна зірка йде з водою,

срібні в зірки руки,

лється чисте *срібло* з відер

на ліси і луки.

Лється чисте *срібло* з відер

на маки й калину,

на завітчану у місяць

срібну Україну.

Євген Гуцало

— відгадати загадку, пояснити, які предмети названі словами-відгадками:

Мною в лузі трави косять,
ще мене дівчата носять.

На мені охоче влітку
Засмагають гарно дітки.

Анатолій Костецький

Вправи, розраховані на вживання слів у власному мовленні:

— скласти речення з різними значеннями багатозначного слова (*машина, голка*);

— скласти речення з кількома словосполученнями (*вишневе дерево, вишневе варення, вишнева хустка*);

— описати два предмети, використовуючи антоніми (*великий, новий і маленький, старий (будинок)*);

— скласти текст за малюнком, уживаючи певні лексеми (синоніми, слова в переносному значенні тощо).

II. За характером розумових операцій, які здійснюють учні під час роботи зі словом, слід розрізняти:

1. Аналітичні вправи (аналіз текстів чи їх уривків, уточнення відтінків у значенні слова, з'ясування мети вживання слова з тим чи іншим значенням тощо). Наприклад: Прочитати уривок з вірша Г. Громова. Знайти в ньому близькі за значенням дієслова. Поміркувати, чому автор не скористався тільки словом *ходити*.

Місячної ночі

В тихім гаї, над ярком,
походжає кіт Мурко.
Повний місяць степ оглянув.
Вибіг зайчик на галяву.
Через межі і покіс
чимчикує хитрий лис,
чимчикує, носом чує:

перепел в степу ночує.
Стиглим просом навпрошки
Ходять ситі кулики.
Спритний коник в житі цвірка.
А із мишачої нірки,
озираючись довкрузь,
тихо виповзає вуж.

2. Синтетичні вправи (складання речень із поданим чи дібраним словом, ужитим у певному значенні, дописування (закінчення) речень, виконання різних творчих вправ тощо):

— дібрати синоніми до слова *нероба*, виправити речення, використовуючи дібрані синоніми:

Ледар усе життя ледарює. Тільки нероба нічого не робить;

— до виділених слів дібрати антоніми і поставити їх у тексті замість крапок:

У великої річки був брат — ... струмок. Близькі родичі, вони були зовсім різними. Струмок вузький, а річка... . Струмок швидко мчав з гори, а річка... несла свої води. Та все ж мілководий струмок і... річка були вірними друзями

(Алла Свашенко).

3. Вправи на **порівняння** текстів чи речень, у яких відбувалася заміна одних слів іншими (усунення недоречних повторювань, уживання емоційно забарвленої й образної лексики тощо). Наприклад: Прочитати речення у стовпчиках ліворуч і праворуч, з'ясувати, які з них потребують редагування, а які — ні. Чому?

*Батьки навчають нас любити
Батьківщину.*

*Батьки навчають нас любити
Вітчизну.*

Будівельники будують новий
кінотеатр.

За селом починався березовий ліс.

Будівельники споруджують новий кі-
нотеатр.

За селом починався березовий гай.

III. За ступенем самостійності у виконанні слід розрізняти:

1. **Репродуктивні** вправи, розраховані на спостереження за вживанням і значенням слів у готових реченнях чи текстах:

— з казки «Рукавичка» виписати синоніми до слова *прийти*;

— пояснити значення прислів'їв або відгадати загадку і виписати антоніми парами:

Не хвались, як починаєш, а хвались, як кінчаєш. У вогні я розмокаю, у воді я висихаю (Г. Бойко).

2. **Конструктивні** вправи (складання словосполучень із поданих слів, введення в речення антонімів, заміна одних слів іншими тощо). Наприклад:

— прочитати текст, замінити підкреслені слова антонімами. Яку пору року буде тепер описано?

Прийшла весна. Зазеленіли дерева. Дні стали довгими, а ночі короткими. Прилетіли перелітні птахи. У полях починається гаряча пора.

— скласти можливі словосполучення зі словами *багрянний, багровий (мак, рубець)*;

— доповнити речення порівняннями: Усе було вкрите білим снігом, мов... .

3. **Творчі** вправи (самостійне складання словосполучень, речень із потрібним словом, текстів за опорними словами тощо). Наприклад:

— скласти словосполучення з багатозначними словами (за вибором учнів);

— скласти текст — розповідь, опис чи міркування за малюнком, на основі власних спостережень тощо.

IV. За формою виконання вправи з лексики бувають усні і письмові.

Ці критерії розпізнавання лексичних вправ дають змогу характеризувати не різні вправи, а кожну окремо. Зокрема, вправа «Прочитати текст. Назвати в ньому слова, ужиті в переносному значенні» є за дидактичною метою вправою на пояснення значення слів; за характером розумових операцій — аналітичною; за ступенем самостійності — на спостереження за вживанням і значенням слова в поданому тексті; за формою виконання — усною.

Звичайно, можуть використовуватися і комбіновані вправи. Так, скажімо, учні спочатку виділяють із тексту слова, ужиті в переносному значенні, а потім використовують їх під час створення власного тексту.

Використання лексичних вправ має носити системний характер. Вони повинні забезпечити поступове оволодіння лексичним матеріалом, ідучи від легших вправ до складніших, від дій за зразком до зростання самостійності і творчості в їхньому виконанні.

Поняття про слово

Поняття «слово» та його значення є основними в лексикології. Учні мають усвідомити, що кожне слово є звукокомплексом, за яким закріплене певне смислове (лексичне) значення. Саме тому ми розуміємо один одного.

Для свідомого оволодіння поняттям «слово» слід організувати спостереження учнів за такими істотними ознаками цієї мовної одиниці:

- слово виділяється в усному і писемному мовленні;
- більшість слів мають самостійне значення;
- більшість слів можуть змінювати свою початкову форму, при цьому їх значення залишається незмінним;
- кожне слово відіграє певну роль у реченні і в тексті, які складаються зі слів;
- кожне слово має звукове, а на письмі — буквене оформлення.

У результаті такого підходу в молодших школярів розвивається лексико-семантичний погляд на слово, який передбачає вміння виділяти в ньому лексичне значення і встановлювати семантичні (сміслові) зв'язки певного слова з іншими лексичними одиницями. Цілком зрозуміло, що лексико-семантичний погляд на слово в учнів не можна сформувати, не ознайомивши їх зі словниками (алфавітне розташування слів, типи словників, побудова словникових статей, способи тлумачення слів, текстові ілюстрації).

Слово — головна значеннева одиниця мовлення. Діти ще до школи засвоюють значну кількість слів, але предметом вивчення слово стає у школі.

Учні повинні усвідомити, що мова потрібна людям, щоб розмовляти, повідомляти один одному свої думки, почуття, бажання, дізнаватися про події, враження і думки інших людей. Без мови було б важко, а то й просто неможливо разом навчатися, працювати, гратися — взагалі жити в суспільстві.

Але для того щоб розмовляти, потрібні слова. Мовлення без слів не буває. Слова — це позначення, назви, імена всього того, що ми бачимо, відчуваємо, сприймаємо у світі, який оточує нас. Словами та їх сполученнями позначаються конкретні предмети, дії, ознаки (*калина, читати, блакитний*). Слово є назвою, позначенням не одного якогось предмета, а загальною назвою для цілої низки схожих предметів, як би вони між собою не відрізнялись. Наприклад, словом *стіл* називають різні за призначенням столи — обідній, письмовий; зроблений із дерева, заліза, пластмаси і скла; домашній і класний тощо. Однак слова позначають не тільки те, що існує насправді, а й те, що ми можемо собі тільки уявити, вигадати. Для прикладу, у казках розповідається про Котигорошка, Бабу Ягу, лісовика. Їх ніколи не існувало насправді, вони є народною вигадкою, фантазією, однак мають свої назви. Слова позначають і абстрактні поняття (*радість, гордий*). За допомогою слів людина може передавати свої почуття, емоції. Будь-яке висловлювання людини оформлюється за допомогою слів, розташованих у певній послідовності відповідно до задуму і ситуації висловлювання.

Слів у кожній мові стільки, скільки потрібно людям, щоб позначити, назвати все те, про що вони говорять, думають, що собі уявляють.

Усі слова мови утворюють її словниковий склад, або лексику (від грецьк. слова *lexix* — «слово»).

У навчанні мови молодших школярів необхідно домагатися, щоб учні усвідомлювали об'єктивно існуючу відмінність між навколишньою дійсністю, об'єктами, які її оточують і наповнюють, їхніми якостями, залежностями, що існують між ними, та словами, які позначають елементи цієї дійсності.

Звичайно, весь цей матеріал учні засвоюють у доступній їм, часом ігровій формі. Так, ще в добуковарний період учитель має ознайомити першокласників із номінативною функцією слова, навчити протиставляти предмет і його назву (слово). З цією метою вчитель дає кожній дитині аркуш і пропонує зробити з ним що завгодно. Сама вчителька зі свого аркуша робить човник, пілотку чи ще щось. Цілком природно, що роботи учнів будуть різними. Хтось аркуш розірве, хтось що-небудь на ньому намалює. Головне, щоб діти зрозуміли, що з аркушем можна

виконати безліч дій. А тепер учителька пропонує виконати ці дії зі словами *аркуш* або *папір*. Учні переконуються, що зі словами ті самі дії, що і з предметом, виконати не можна. Далі вчителька запитує: «А що можна зробити зі словами? (*Вимовити, прочитати, написати, почути*). Для чого ж нам потрібні слова? (*Щоб називати все, що нас оточує, спілкуватися*)».

Наступне завдання вчителя — показати, що все, що нас оточує, має свою назву, позначене словом, що спілкуватися ми можемо тільки за допомогою слів. Вивчення цього матеріалу можна розпочати з гри-мовчанки. На полиці чи столі виставляється кілька іграшок: лялька, м'ячик, або вивішуються їх малюнки. Учні хором промовляють:

Чок-чок-чок —
 губи на гачок.
 У мовчанку мовчки граєм,
 ніби зовсім слів не знаєм.

Після цього вчителька викликає двох учнів. Їм дозволяють узяти той предмет, на який вона здалека показує. Який би предмет учень не брав, учитель заперечливо хитає головою: «Ні!» Після трьох-чотирьох таких спроб гру припиняють. Чому не змогли виконати умов гри? Як виправити ситуацію? Вихід лише один: скористатися словом, назвою предмета. Учитель називає іграшки. Діти беруть їх.

➤ Важливим завданням учителя в роботі над словом є поповнення словникового запасу молодших школярів, що має велике значення в мовленнєвому розвитку дитини, оскільки він ґрунтується саме на словниковому запасі учнів, бо дає змогу вільно оперувати словами під час висловлення думки, орієнтуватися на стильову і ситуативну особливість продуктивного висловлювання.

Дитина постійно стихійно поповнює свій словник. Джерелом його поповнення є навколишнє середовище, в якому перебувають діти: мова батьків, інших дорослих, товаришів, мова літературних творів, кіно- і мультфільмів, радіо- і телепередач та ін. Проте відомо, що з побутового мовлення друзів, дорослих учні засвоюють часом діалектизми, жаргонізми, просторічні слова. Навіть із мови художньої літератури, теле- і радіопередач учні інколи можуть засвоїти слова, недоречні в дитячому побуті. Тому позитивним і надійним джерелом збагачення словника учнів має стати цілеспрямована робота вчителя, в арсеналі якого є досконалі твори художньої літератури, тексти шкільних підручників, спеціально розроблені лексичні вправи.

У роботі над формуванням словника молодших школярів відомий російський методист М. Р. Львов визначає такі основні напрями:

— збагачення словника учнів, тобто засвоєння нових слів, яких школярі раніше не знали зовсім, чи нових значень тощо;

— уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування їхніх відтінків, різниці між синонімами, антонімами, аналіз багатозначності, введення окремих слів у контекст, засвоєння емоційно забарвлених слів;

— активізація словника, тобто залучення якомога ширшого кола слів у мовлення кожного учня, з'ясування доречності використання того чи іншого слова;

— усунення нелітературних слів (діалектизмів, жаргонізмів, просторічних і знижених за значенням слів), які нерідко вживаються школярами, виправлення вад вимови, наголошування слів.

У збагаченні й уточненні словника учнів важливу роль відіграє робота над ознайомленням із лексичним значенням слова. У поясненні значення слова, як і в будь-якій навчальній діяльності, необхідно керуватися загальними дидактичними

настановами, спрямованими на підвищення ступеня самостійності і пізнавальної активності самих учнів. Із цього приводу М. Р. Львов зазначає: «Домогтися, щоб самі школярі не тільки напевно вловили значення нового слова в тексті, а й зуміли пояснити його значення — означає забезпечити їхній розумовий розвиток, виховувати самостійність»¹.

Завдання вчителя у проведенні словникової роботи полягає в тому, щоб школярі правильно сприйняли незнайоме слово в тексті, зрозуміли це слово з усіма його відтінками, засвоїли і закріпили у процесі виконання різних вправ і, головне, вжили його самостійно в потрібній ситуації.

Сучасній методиці відома низка способів і прийомів пояснення значення слова. Їх використання залежить від віку і загального рівня розвитку дітей, характеру пояснюваного слова.

Слова з предметним значенням можна пояснити, скажімо, прийомом демонстрації малюнка чи макета, а слова з абстрактним значенням вимагають інших прийомів: розгорнутого опису, добору синонімів тощо.

Для пояснення семантики нових слів учителі найчастіше вдаються до таких способів:

- показ предмета чи його зображення (малюнок, слайд, макет);
- використання контексту;
- найпростіший словотвірний аналіз;
- тлумачення слів (коротке пояснення, використання тлумачного словника тощо).

Кожний спосіб може бути здійснений одним із кількох різних прийомів залежно від конкретного випадку.

Пояснення значення слів за допомогою демонстрації (показу) можна здійснити, використавши такі прийоми:

- а) показ натуральних предметів (*бріль, мушля*);
- б) показ малюнків, діапозитивів, слайдів (*альтанка, дзигарики, пінгвін*);
- в) показ опудал, макетів, муляжів (*тетерук, кажан, екскаватор*).

Пояснення значення слів шляхом використання контексту здійснюється за допомогою різних прийомів:

- самостійне пояснення значення слова учнями. Цим прийомом учитель користується тоді, коли прозорий контекст підказує учням значення слова. Так, слово *чемно* в реченні *Чемно вітаюся: «Доброго ранку!»* учні пояснюють як «увічливо», «з повагою». Слово *багно* в реченні *Вози нові загрузли у багні* (О. Стефанович) пояснюють як «болото», «болотисте місце»;

- конкретизація значення слова, поясненого учнями на основі контексту, не зовсім точна. Наприклад, у реченні *Періциють дощ, як із відра* діти пояснюють слово *періциють* як «іде», «лле». Насправді ж, уточнює вчитель, *періциють* — *сильно б'є, січе*;

- введення невідомого слова в контекст. Наприклад, щоб пояснити значення слова *бані*, учитель може скористатися таким реченням: *Блищать золочені бані собору Святої Софії* (Ю. Тис).

Найпростіший словотвірний аналіз учні початкових класів здійснюють під керівництвом учителя, тому що навичками такого аналізу вони володіють недостатньо. Класовод запитує: «Від якого слова утворене пояснюване слово? Чому цей предмет (тварину, рослину) назвали саме так?» Наприклад, *очеретянка* — *пташка, яка живе в очереті*. *Верховіття* — *верхня частина дерева, верхні гілки (віти)*.

¹ Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М.: Просвещение, 1975. — С. 32.

Цей прийом пояснення значення слів досить ефективний. Він дає змогу не тільки пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю у значеннях спільнокореневих, зовні схожих слів — паронімів (без уживання терміна). Наприклад, дружний (згуртований) — *дружний клас, дружна сім'я*; дружній (приятельський, схвальний) — *дружній погляд, дружня усмішка*.

Тлумачення слів — найпоширеніший у шкільній практиці спосіб пояснення значення слів. Користуючись цим способом, учитель вдається до низки прийомів:

а) розгорнутий опис (пояснення): Берегиня — *за повір'ям, це хатня богиня, яка оберігає всю родину від хвороб та інших нещасть. У наш час берегинями називають жінок, які оберігають домівку, родинні традиції, національні цінності*;

б) розчленування загального поняття на часткові (цитрусові — *це апельсини, лимони, мандарини*; ошатний — *це гарний, красивий, святковий (одяг)*);

в) підведення часткових понять під загальні: Анемони, ряст, проліски — *це рослини, що починають рости напровесні, ще під снігом* (В. Пархоменко);

г) використання синонімів: Баский — *дуже швидкий, прудкий, жвавий (про коня)*. Слід мати на увазі, що пояснення значення слів шляхом добору синонімів тільки тоді буде ефективним, коли діти добре знають значення бодай одного з дібраних для пояснення синонімів. Так, слово рубіновий слід пояснити не словами-синонімами *багряний* чи *пурпурний*, яких, можливо, діти не знають, а добре їм відомим словом *червоний*. Часом у контекстах автори самі вживають синоніми, чим полегшують роботу вчителя і спонукають дітей до самостійного тлумачення слів. Наприклад: Брами отвором стоять — *навстіж всі ворота* (Д. Павличко);

г) добір антонімів (значення слова смуток, наприклад, стає зрозумілим через зіставлення зі словом *радість*; нероба — зі словом *працьовитий*);

д) пояснення шляхом перекладу з російської мови. В умовах українсько-російського білінгвізму, особливо на території північних і південно-східних говорів, де вплив російської мови все ще досить значний, значення окремих слів можна пояснити за допомогою російських відповідників, а саме: шкарпетки — *носки*, окуляри — *очки*, ковзани — *коньки*. В інших регіонах України слід скористатися перекладом іншою мовою — польською, угорською чи будь-якою іншою;

е) самостійне з'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових матеріалів (тлумачні словники, виноски в підручниках): гетьман, -а. *Начальник козацького війська та колись верховний правитель України. Спасибі, гетьмане Мазепо, що в нашій долі ви були* (В. Крищенко).

Класовод має обрати такий спосіб і прийом пояснення значення слова, який найбільше підходить до кожного випадку тлумачення слова, адже пояснити значення того самого слова можна різними способами і прийомами. Так, значення слова тайстрина можна пояснити за допомогою показу самого предмета чи його зображення або розгорнутим описом (тайстрина — *гуцульська, здебільшого різнокольорова, торбина, яку носять через плече*).

Важливою умовою засвоєння значення слів є не тільки їх усвідомлення, а й використання в мовленні, забезпечення засвоєння учнями нових слів з опорою на власний мовленнєвий досвід школярів, адже рівень мовленнєвого розвитку учнів залежить не тільки від запасу слів, а й від уміння користуватися ними для конструювання власних висловлювань. А. П. Коваль підкреслює: «Добре, гарно розмовляє тільки людина, яка засвоїла, крім норм літературної вимови, велику кількість образних її засобів, зокрема, засобів художньої виразності, бо тільки оволодіння ними може зробити правильну мову влучною, багатою, яскравою»¹.

¹ Коваль А. П., Культура української мови. — К.: Наукова думка, 1966. — С. 69.

Якомога частіше для визначення лексичного значення слова слід користуватися довідковою літературою (тлумачний словник, енциклопедичні збірники тощо). Поступово молодші школярі засвоюватимуть алфавітне розташування слів у різних типах словників, особливості побудови словникових статей, способи тлумачення слів, текстові ілюстрації тощо. Навчивши учнів самостійно пояснювати слова, користуватися словником, виробивши в них лексико-семантичний погляд на слово, можна успішніше формувати в молодших школярів читацьку самостійність, комунікативну компетенцію. Слід лише пам'ятати, що вибір прийому розкриття значення слова визначається характером лексичної одиниці, етапом навчання і рівнем підготовки учнів. Точність, стислість, доступність пояснення вчителя, опора на знання й досвід учнів, залучення їх до розкриття смислу слова — такі основні вимоги до організації роботи над словом і його лексичним значенням.

Досвід свідчить, що молодші школярі нерідко ототожнюють слово і його значення (предмет, ознаку, дію тощо). Причиною цього є неправильно поставлені вчителем запитання на зразок: «Подивіться і скажіть, які іменники є в нашій класній кімнаті». Отже, одним із найголовніших завдань вивчення лексикології є розкриття учням різниці між словом і тим, що воно називає, формування в них поняття про лексичне значення слова. З цією метою слід частіше пропонувати учням назвати предмети, які демонструє вчитель, їх ознаки, дії, кількість. Корисно організувати читання слів (*стіл, стілець, дошка, підручник*), записаних на дошці, і показ предметів, названих цими словами. Аналогічно учні підводяться до розуміння того, що слова можуть називати ознаки предмета і його дії.

У чинних підручниках з рідної мови для початкової школи семантиці слова приділено належну увагу. Тлумачення багатьох не зрозумілих дітям слів у доступній формі подається на сторінках навчальних книг. Наприклад: *шатувати* — різати на тонкі довгі смужки (3 клас, ч. I, впр. 98); *шати* — багате, розкішне вбрання (там само, впр. 111); *навзаєм* — взаємно (4 клас, ч. I, впр. 111), *резиденція* — місце перебування уряду, керівників держави і високопоставлених осіб (там само, впр. 122).

Робота над переносним значенням слів

Початкова школа не ставить за мету дати учням теоретичні відомості про засоби художньої виразності мовлення. Як зазначається в чинних шкільних програмах, уся робота на уроці повинна мати практичне спрямування і підпорядковуватися системі формування мовленнєвих умінь. Саме через необхідність розв'язання цього завдання слід посилити увагу до виражальних можливостей слова, а отже, і до роботи над його переносним значенням.

Переносне значення слів з'являється на основі асоціативних зв'язків між поняттями (предметами, ознаками, діями). Найявністю схожості між ними є передумовою того, що одна назва використовується для найменування іншого поняття. Тому важливо показати учням, що перенесення найменування відбувається за схожістю різних ознак: за подібністю форми (*дзвіночок* — квітка і *дзвіночок* — металевий сигнальний інструмент), за подібністю кольору (*каштанове* волосся — волосся кольору плоду каштана), за місцем розташування (*хвіст* коня і *хвіст* поїзда), за призначенням (*двірник* — працівник, який підтримує порядок і чистоту на подвір'ї, і *двірник* — пристрій для механічного витирання скла автомобіля) тощо.

Із прямим і переносним значенням слів школярі стикаються постійно, але не завжди усвідомлюють це мовне явище. Так, діти ще в дошкільному віці можуть сказати: «Сонечко пішло спати», «Кошеня сміється». У той же час дошкільник нерідко запитує: «Чому ти говориш, що годинник стоїть? Він же висить на стіні».

Таким чином, діти ще не розуміють переносного значення слів, а отже, і пов'язаної з ним багатозначності (полісемії) слів.

Школярі теж часто плутають пряме і переносне значення слова і тому роблять помилки, уживаючи в мовленні слова з переносним значенням, або зовсім їх не використовують. Завданням класовода є навчити школярів:

- розрізняти пряме і переносне значення слів;
- уживати слова з переносним значенням у мовленні.

Щоб упоратися з цими завданнями, учитель має відвести вправам на спостереження за прямим і переносним значенням слів належне місце в загальній системі вправ із мови і мовлення.

Під час ознайомлення школярів із прямим і переносним значенням не слід обмежуватися тільки спеціально відведеним для цього розділом шкільного підручника. Слід використати той лексичний матеріал, який є у вправах підручників з української мови і пов'язаний із вивченням частин мови (іменника, прикметника, дієслова), а також трапляється в текстах читанок.

Ознайомлення школярів із прямим і переносним значенням слова розпочинаємо зі спостереження над спеціально дібраними реченнями чи текстом, яке організовує вчитель. З метою створення мовленнєвої ситуації (участь дітей в обговоренні питання) можна використати проблемно-пізнавальне завдання:

- Прочитайте вірш Алли Свашенко.

В нашій класі зажила
шовкошитоčka мала.
Говорить вона уміє
так, неначе шовком шиє.
Каже: «Сонечко сміється.
Солов'їна пісня ллється.
Вітер з гаєм розмовляє.
Верба коси заплітає».

А Назарчик засміявся:
— Я щось тут не розібрався.
Де язик у вітру й гаю?
Чи в піснях вода буває?
Хіба сонечко сміється?
Щось мені це видається
дуже дивним. А тобі?

Учитель пропонує поміркувати над запитаннями Назарчика, з'ясувати, чи має він рацію, які саме слова здивували хлопчика. У ході евристичної бесіди вчитель з'ясує також значення слова *ніс* у таких, наприклад, словосполученнях: *ніс людини* і *ніс пароплава*, *крило птаха* і *крило літака*, *дитина плаче* і *хмарка плаче*. Робиться висновок про те, що переносне значення у слові з'являється тоді, коли назва предмета, його ознаки чи дії переносяться з одного предмета, його ознаки чи дії на інші. Слід підкреслити, що слова з переносним значенням роблять нашу мову точнішою, красивішою, поетичнішою. Вони допомагають людині чітко висловлювати свої думки, передавати почуття.

Щоб школярі переконалися в тому, наскільки виразнішим стає мовлення внаслідок використання того чи іншого слова, вжитого в переносному значенні, вчитель вдається до порівняння двох речень із нейтральними в одному і образними в другому прикметниками:

У моєї мами працюючі руки. У моєї мами золоті руки.

На закріплення учні виконують різні вправи, зокрема на визначення прямого і переносного значення слів. Наприклад:

- Визначити в кожному рядку слова, вжиті в прямому і переносному значенні:

Хлопчик іде — сніг іде.
Пшеничний чуб — пшеничний колос.
Хлопчик спить — клен спить.

— Списати речення, підкреслити слова *кришталевий* і *вишневий*, ужиті в переносному значенні:

1. Три дівчинки-школярки купили гарну вазу, вишнева, кришталева — вона одна була (*С. Михалков*).

2. Кришталева зимонька в срібнім кожушку, ти кругом насипала білого сніжку (*Г. Бойко*).

3. Садок вишневий коло хати (*Т. Шевченко*).

Поряд із вправами, які виконуються під керівництвом учителя, слід пропонувати дітям також завдання на самостійне відшукування в реченнях чи текстах слів — різних частин мови з переносним значенням. Наприклад:

— Прочитати текст. Визначити в ньому дієслова, вжиті в переносному значенні. Які ще частини мови вжиті в переносному значенні?

Молодий веселий Вітер прилетів здалека. Він мчав наввипередки з теплими хвилями океану, жартував з високими гнучкими пальмами. Грався в піжмурки з маленькими мавпочками в непрохідних зелених джунглях. Надвечір він зморився і заснув

(Юрій Ярмаш).

З метою формування навичок самостійного вживання дітьми слів із переносним значенням слід пропонувати конструктивні вправи, наприклад, на заміну прямого значення слів синонімічними словами або виразами, що мають переносне значення:

— Замінити виділені слова відповідними словосполученнями з дужок, поставивши їх у потрібній формі:

Вечоріло. Небо потемніло. На ньому з'явилися зорі. Затих вітерець. Листочки перестали шелестіти. (Розповідати свої захоплюючі історії; засвітити золоті ліхтарики; вкритися таємничим чарівним килимом; укластися спати).

Особливе місце посідають творчі вправи, у процесі виконання яких учні мають удосконалити вміння вживати під час продукування власного мовлення слова в переносному значенні. Такі вправи не тільки збагачують словниковий запас дітей, а й виховують у них уважне ставлення до слова, розвивають мовне чуття. Наприклад:

— Утворіть і запишіть ті словосполучення, в яких прикметники вжито в переносному значенні:

Глибокий (озеро, горе). Золотий (ланцюжок, серце). Чистий (совість, одяг) тощо.

— Розглянути малюнок (наприклад, на тему «Морський пейзаж»). З поданих слів обрати ті, за допомогою яких можна скласти текст «На морі», уживаючи слова в переносному значенні:

Бігти, пливти, прозорий, летіти, хвилюватися, легкий, подорожувати, корабель, вітрило, лебідь, крило, хмари, білосніжний, небесний, шатро.

— Скласти твір-мініатюру «Гуляв у лісі вітерець» або «Біг веселий струмочок», використовуючи слова в переносному значенні.

Робота з багатозначними словами

Розширенню й активізації словника учнів, розвитку їхнього мислення і мовлення сприяють і спостереження за багатозначністю слів. Робота над ознайомленням учнів із багатозначністю слів передбачає:

— усвідомлення учнями того, що слово має два або більше лексичних значень;

— точність уживання багатозначних слів у мовленні. Розпочинаючи опрацювання матеріалу про багатозначність слова, учитель пропонує дітям для аналізу речення з багатозначним словом. Наприклад, можна скористатися такою скоромовкою:

Чайки чаю захотіли.
На чай чайок запросили.
Чайка чайок зустрічає,
Чайок часем напуває.

Діти з'ясовують, про що повідомляє слово *чай*, що воно називає. У процесі такої роботи виявляється, що слово *чай* має кілька значень:

— вічнозелений кущ, із висушеного листа якого виготовляють запашний напій (*На Кавказі вирощують чай*);

— висушене й особливо оброблене листя цих кущів для приготування напою (*пачка чаю*);

— напій, виготовлений, настояний на цьому листі (*розлити чай по чашках*);

— процес пиття чаю, гостини (*запросити на чай*).

Іншим варіантом такої роботи може бути демонстрація малюнків, на яких зображені, наприклад, *журавель* — птах і пристрій для набирання води з колодязя, *груша* — дерево, плід і спортивний (боксерський) інвентар. Учні розглядають перші два малюнки й усвідомлюють, що назви виникли на основі зовнішньої подібності предметів. Працюючи з іншими малюнками, учитель запитує, чи можна до них дібрати спільну назву (*груша*). Таким чином виявляється, що в основі багатозначності лежить певний зовнішній або внутрішній зв'язок.

Доцільно ознайомити школярів із тлумачним словником. У ньому всі можливі значення багатозначного слова визначаються в одній статті і позначаються цифрами 1, 2, 3 та ін. — у залежності від того, скільки значень має слово.

Наступна робота над багатозначністю передбачає самостійне з'ясування учнями значення слів, ужитих в окремих словосполученнях, реченнях чи текстах. Із цією метою вчитель пропонує виконати різні вправи, як от:

— Пояснити значення слова *іде* в таких реченнях:

Людина іде (пересувається). Літак іде на посадку (летить). Пароплав іде в порт (пливе). Урок іде (триває). Доц іде (лє) і т. ін.

— Прочитати, визначити, скільки значень має слово *хліб* у такому тексті:

Хліб наші предки завжди вважали священним продуктом, що вміщував у собі щастя і благополуччя господи. Хліб дбайливо вирощували, називали його Божим даром.

В Україні жодне свято чи обряд не обходилися без паляниці. Народжувалася дитина — ішли з хлібом, виряджала мати сина в далеку дорогу — давала окрасць хліба.

З метою формування вміння користуватися багатозначними словами в мовленні дітей учитель передбачає виконання ними вправ творчого характеру, наприклад:

— скласти речення з іменником *земля*, уживаючи його в таких значеннях: а) назва нашої планети; б) ґрунт; в) країна;

— скласти речення з поданим словом (*носик, зелений*), щоб воно було вжите в різних значеннях;

— описати предмети, назвами яких є багатозначні слова (*клас, голова* та ін.);

— з'ясувати за допомогою тлумачного словника, скільки значень мають слова *полотно, алфавіт, язик, рукав, ходити*. Скласти речення з багатозначними словами та ін.

Усвідомлення природи багатозначних слів готує учнів до засвоєння явища омонімії.

Зі словами-омонімами учні практично ознайомлюються (без уживання терміна) ще в період навчання грамоти (*ключ і ключ, лист і лист, лисички і лисички*). У наступних класах учні продовжують спостерігати за новими для них словами-омонімами. Хоча автори чинних шкільних програм не наполягають на використанні терміна, однак для зручності можна ввести його.

Робота над вивченням омонімів має на меті:

— усвідомлення учнями того, що в мові існують однакові за звучанням і написанням, але зовсім різні за значенням слова;

— точне вживання слів-омонімів у мовленні.

Важливо, щоб діти зрозуміли, що у значенні слів-омонімів, на відміну від багатозначних слів, немає нічого спільного. У тлумачному словнику значення кожного слова-омоніма пояснюється окремою словниковою статтею.

Ознайомлення учнів зі словами, які звучать однаково, але мають зовсім різні значення, починається в першому класі. Саме тут використовуються малюнки буквара, на яких зображені, наприклад, *коса* (дівоча і знаряддя праці), *котики* (вербові і кошенята) чи *лист* (рослини і поштовий). Називаючи зображені предмети, діти переконуються в тому, що різні предмети можуть мати однакову за звучанням назву (складатися з тих самих звуків).

Щоб визначити значення слів-омонімів, слід звертатися до тлумачного словника чи складання з ними речень. Допомогти засвоїти цей прийом може робота над віршем Алли Свашенко:

Дивні слова

Є такі слова на світі,

Схожі, як близнята-діти.

Слово чуєш, а не знаєш,

Що це слово означає.

Якщо ж хочеш зміст пізнати,

Треба речення складати:

Косу дівчина плете.

На косі трава росте.

Пляж найкращий на косі,

Поки ще трава в росі.

Із косою йде на косу

Хлопець той, що трави косить.

Учитель проводить бесіду: «Про які коси йдеться у вірші? Це різні предмети чи ті самі? Чи є якісь схожі в них ознаки? Що треба зробити, щоб зрозуміти значення слів? Як про це сказано у вірші?»

У 2—4 класах учні неодноразово натрапляють на омоніми. Учитель під час вивчення морфемної будови слова або частин мови може запропонувати виконати різноманітні вправи. Наприклад:

— Прочитати вірш, визначити слова, які звучать однаково. Чи однакове в них значення?

— *Чуєш, Диме! — каже Пара.*

— *Пара ми, а чи не пара?*

— *Ти з вогню, а я з води, швидше відповідь знайди*

(Л. Біленька).

— Дібрати потрібні за змістом слова. Якими вони є — багатозначними чи омонімами?

Я люблю тканину... (байку),
вона тепла і м'яка.
Прочитали в класі... (байку)
про kota і про вовка.

Алла Сващенко

— Відгадати загадки-жарти, пояснити значення виділених слів:

1. *Із якого **граната** не зробиш намиста?*
2. *На якому **балі** ніхто не танцює?*
3. *Яка **балка** не може порости травою?*
4. *Яка **лава** не кипить у вулкані?*

Із метою формування мовленнєвих умінь учитель може запропонувати дітям скласти словосполучення чи речення за малюнками із зображенням різних предметів, назви яких однозвучні (*ключ* — предмет, яким відмикають двері, і *ключ* — джерело); скласти словосполучення і речення з поданими словами, показавши при цьому, що їхнє значення зовсім різне (*нота* і *нота*, *літній* і *літній*, *топити* і *топити* і т. п.); розповісти, які малюнки можна намалювати до слів *лисичка*, *коса*, *череда*; скласти свої загадки, відгадками до яких були б слова *бал*, *шах*, *скат*, *крона*; пояснити значення слів і дописати речення:

1. *Кілька — невизначена мала кількість чогось (когось). Кілька — ...*
2. *Чайка — старовинний козацький човен. Чайка — ...*
3. *Мандарин — колись давно чиновник у Китаї. Мандарин — ...*

Подібні вправи, як правило, зацікавлюють дітей, сприяють розвитку їхнього мовлення, а також готують до вивчення омонімії в середніх класах.

Робота над синонімами

Лексичне багатство мови значною мірою забезпечується її синонімією. Чим більше в словнику людини синонімів, які позначають різні предмети, дії, ознаки, тим багатші виражальні можливості як мови, так і мовлення.

Синоніми — однакові або близькі за значенням слова, але різні за звучанням. Вони можуть означати ті самі поняття, але з різним найменуванням (*бегемот* — *гіпопотам*, *плаття* — *сукня*, *айстри* — *царигрядки* — *зірочки* та ін.). Синоніми можуть відрізнятися відтінками лексичного значення (*сказати*, *мовити*), емоційно-експресивним забарвленням (*мама*, *матінка*, *матуся*, *матусенька*), стилістичною належністю (*дім*, *хата*, *будиночок*, *палац*), ступенем уживаності і поєднанням з іншими словами (*карі очі*, але *коричневі черевики*).

Робота над синонімами допомагає учням тонше сприймати слово, бачити в ньому, крім основного значення, ще й різні смислові та експресивні відтінки, а отже, бути точнішими у слововживанні.

Слід зазначити, що засвоєння синонімів не завжди легко дається молодшим школярам. Діти, як правило, легко сприймають і засвоюють твердження, що синоніми — це слова, різні за своїм звуковим складом, але близькі за своїм лексичним (смысловим) значенням. Значно важче учні сприймають твердження, що синоніми не завжди тотожні між собою за значенням, розрізняються значеннєвими відтінками. Багато середніх і навіть сильних школярів часом не можуть упоратись із завданням вибрати в синонімічному ряду той синонім, який за відтінком свого значення є найвлучнішим для певного контексту.

Школярі часом не вміють практично користуватися у власному мовленні навіть тими синонімами, які їм відомі. Це пов'язано не лише з бідністю словника, а й із невмінням уживати синоніми. Останнє пояснюється тим, що учні найчастіше засвоюють тільки одну властивість поняття про синоніми — подібність у значенні, хоча вчителі у процесі вивчення цієї теми не повинні обходити іншу властивість — відмінність між синонімами, обумовлену додатковими відтінками у їх значеннях.

У процесі роботи над синонімами вчитель має сформувати в дітей уміння:

- розрізняти в мовленні близькі за значенням слова;
- самостійно добирати синоніми;
- замінювати в тексті те чи інше слово відповідним синонімом;
- самостійно вживати в готовому тексті дібране синонімічне слово;
- самостійно вибирати зі свого лексичного запасу найвлучніші і найдоречніші для висловлення власної думки синоніми і використовувати їх під час продукування власного мовлення.

У відборі певного лексичного мінімуму для організації роботи із синонімами, на думку акад. М. С. Вашуленка, слід керуватися «такими відомими в сучасній методиці навчання рідної мови критеріями:

- 1) частотністю відібраних слів у загальнонавчальній лексиці сучасної української літературної мови;
- 2) урахуванням словникового запасу молодших школярів;
- 3) відбором синонімів у межах виучуваної теми;
- 4) наявністю (забезпеченням) синонімів і синонімічних рядів у текстах вправ;
- 5) доступністю відібраних синонімів і синонімічних рядів для розуміння учнями початкових класів;
- 6) необхідністю створення бази для роботи над синонімами в середній ланці загальноосвітньої школи»¹.

У початкових класах учням не повідомляються теоретичні відомості про синоніми, хоча загальне визначення поняття *синоніми*, закріплене в терміні, дається. Вивчення цієї групи слів здійснюється у практичній роботі. Уміння користуватися синонімами формується в учнів поступово протягом тривалого часу, під час вивчення не тільки відповідних параграфів у підручниках, але й у процесі засвоєння відомостей про лексичне значення слів, що належать до різних частин мови.

У процесі цієї роботи вчитель добирає різні типи вправ:

I. Вправи на виявлення близьких за значенням слів у пропозованих учителем (чи підручником) текстах, пояснення значень і відтінків у значеннях цих слів.

Наприклад, учитель пропонує прочитати два тексти:

1. *Першого вересня всі діти йдуть до школи. Ось йдуть наввипередки друзі Мишко та Юрко. За ними йдуть подружки Марійка та Наталочка. Поважно йдуть старшокласники.*

2. *Першого вересні всі діти йдуть до школи. Ось біжать наввипередки друзі Мишко та Юрко. За ними поспішають подружки Марійка та Наталочка. Поважно крокують старшокласники.*

Спочатку діти знаходять слова, якими відрізняються між собою подані тексти. Ці слова діти виписують, з'ясовують їх лексичне значення: всі вони називають дію, пов'язану з пересуванням (ходінням), проте відрізняються відтінками в зна-

¹ *Вашуленко М. С.* Українська мова і мовлення в початковій школі. — К.: Освіта, 2006. — С. 168.

ченнях, тобто вказують на те, як саме пересуваються діти (поспішають, дуже швидко пересуваються — біжать, ідуть поважно). Отже, учитель, звертаючи увагу на спільне і відмінне у значеннях слів-назв тієї самої узагальненої дії, вводить термін *синоніми*. До цієї групи вправ належать і вправи:

а) на вибір і групування слів, близьких за значенням:

— Прочитати загадку Алли Свашенко і знайти в ній близькі за значенням слова. Виписати їх.

Хто дід?

З'їжджалися дочки у гості до діда:
ось там Завірюха санчатами їде,
за нею Метелиця слідом мете,
хурделиця Хугу з собою веде,
а тільки-но вітер у полі завіє,
як стануть на лижі Хуртеча й Завія,
нарешті удвох з Заметіллю приїхала
найменша — улюблена донечка Віхола.

(Дід Мороз)

Тут особливу увагу слід приділити тому, що слова, які входять до певного синонімічного ряду, завжди належать до однієї частини мови. З цією метою доцільно використовувати такі вправи:

— Згрупуйте близькі за значенням слова:

крик, кричати, гам, галас, лементувати, крикливий, голосний, лемент.

— Знайдіть зайві слова в кожному синонімічному ряду:

сум, сумувати, смуток, журба, туга; діти, малеча, малята, дитлахи, дитячий.

Проте синонімічні відношення в українській мові спостерігаються не тільки між окремими словами, які належать до тієї самої частини мови (*діти, дівчора, малята; червоний, багрянний; ходити, бігти, мчати*), а й між словами і фразеологічними зворотами (*мовчати — набрати в рот води; мало — кіт наплакав; спати — поринути в сон* тощо). Синонімічні відношення існують також і між граматичними конструкціями (*міська вулиця — вулиця міста*).

Розумінню цієї функції синонімів сприяють вправи на спостереження за такими, наприклад, готовими текстами:

— Прочитайте. Знайдіть синоніми:

Голі дерева вже давно готові до зими, сплять. Поринули в сон жуки й навуки, ховрашки й бабки, змії та жаби. Дрімають лини й карасі в мулястих озерних виймах

(В. Севастьянов).

б) на виявлення стилістичної доцільності використання синонімів у тексті:

— Виписати синоніми, пояснити, з якою метою вони вжиті:

Хоч наш клас — одна сім'я,
вдача в кожного своя:
Миколаєнко Людмила
дуже швидко говорила,
поспішала, скільки сили,
цвірінчала, торохтіла.
А Ганнушка-щебетушка

щебетала всім на вушко,
щебетала, наче пташка,
а про що — сказати важко.
Ціну слів Максимко знав —
урочисто промовляв,
не базікав, не патякав,
говорив, а не балакав.

Алла Свашенко

в) на розташування синонімів за ступенем зростання чи зменшення вияву ознаки (складання синонімічних рядів):

— Виписати групи синонімів, враховуючи зростання розмірів: *дощ, велетенський, гігантський, малий, злива, мжичка, крихітний, великий*.

— Записати синоніми за зростанням швидкості руху: *нестись, бігти, іти, летіти, повзти, мчати, плентатись*.

II. Вправи на добір синонімів, які можуть слугувати заміною поданому, і з'ясування відповідних відтінків значень, виявлення різниці в їхньому вживанні. Виконуючи з дітьми такі вправи, учитель повинен домагатися, щоб школярі осмислено обирали слово, яке є найвлучнішим, найдоречнішим для конкретного випадку.

До цього типу вправ належать:

а) вправи на самостійний добір синонімів до поданого слова:

— Доберіть і запишіть синоніми до слів *іти, веселий, тиша, плакати*.

— Доберіть синоніми і за їхньою допомогою виправіть подані рядки так, щоб вони стали римованими:

1. *Пролісок ніжний з росточком тендітним в небо дививсь оченятком голубим (блакитним).*

2. *Зима в убранні сніжно-білим несе з собою **завірюхи** (заметілі).*

б) вправи на заміну синонімів у словосполученнях і реченнях:

— Замінити виділені слова виразнішими синонімами:

1. ***Неголосними** (тихими, нечутними) кроками проходить ніч по верхів'ях Карпат.*

2. *Для туристських походів добре мати спортивне **вбрання** (одяг).*

3. ***Весела** (радісна) звістка облетіла всю школу.*

в) вправи на вибір одного з поданих синонімів для точного поєднання їх з іншими словами в реченні. Ці вправи дуже важливі для формування мовленнєвих умінь молодших школярів. Необхідно показати учням, що синоніми, попри їхню близькість у значенні, не завжди можна вільно поєднувати з іншими словами у словосполученні чи реченні. Цій меті можуть слугувати такі, наприклад, вправи:

— Із поданих синонімічних рядів слів дібрати потрібні, щоб поєднати їх із поданими в дужках іменниками:

густий, дрімучий (ліс, туман);

старий, старовинний (дід, танок);

древній, давній (Київ, рукопис).

— Записати речення, обравши з дужок найточніший синонім:

1. *(Спить, куняє, дрімає) земля під глибоким снігом.*

2. *Верби (сумують, журяться, нудьгують) над водою.*

3. *Пожезжна машина по вулиці (іде, мчить, летить), вона поспішає вогонь загасить.*

Виконуючи з учнями вправи такого типу, учитель повинен домогтися, щоб діти осмислено обирали синонім, який найкраще підходить за змістом. Працюючи, наприклад, над останнім із наведених вище речень, учні відкидають слово *іде* як таке, що не передає швидкості руху, залишають слово *мчить*, бо воно допомагає зберегти ритм вірша.

III. Вправи на використання синонімів у власному мовленні. Такі вправи є головною метою вивчення синонімічних слів. Вони мають на меті формування навичок самостійного добору слів із власного лексичного запасу і використання їх у власному мовленні. До таких вправ належить:

а) використання синонімів під час доповнення речень чи текстів (у разі утрудненнє можна подати для довідки синоніми, з яких учні мають вибрати потрібні):
— Прочитати текст, добираючи потрібні синоніми до слова *сміялися*:

На спектаклі в ляльковому театрі було дуже весело. Ми всі голосно... . Михайлик так..., що сусіди на нього зашикали. Він довго стримувався, а потім як... . Тільки Настя, як завжди, була серйозною і лише зрідка... . (сміялися, реготав, пирснув, хихикала);

б) самостійне складання текстів із використанням синонімів (за малюнком, опорними словами тощо). Наприклад:

— Розглянути малюнок (на тему «Пташина їдальня»), скласти текст, обираючи потрібні синоніми:

*діти, малюки, дівора, дітлахи;
змайстрували, зробили, виготували;
птахи, пернаті друзі; дивляться, спостерігають; щебечуть, цвірінкають,
співають;
годують, пригощають, частують;
веселі, радісні, щасливі;*

в) редагування речень із метою усунення повторів того самого слова або вживання спільнокореневих слів:

— Поміркувати, чому в поданому реченні слово *швидка* потрібно замінити його синонімом:

Швидка білочка швидко перестрибувала з гілки на гілку. (Прудка білочка).

— Поміркувати, чи потребує редагування речення: *Сильна метелиця замела все навколо. Якщо потрібно, відредагувати його. (Сильна завірюха);*

г) стилістичне редагування текстів за допомогою використання синонімів. У процесі виконання таких вправ слід показати учням, що місце слова в синонімічному ряду часом визначається його багатозначністю. Так, залежно від лексичного значення слово може бути членом різних синонімічних рядів. Наприклад:

*сьогоднішній (свіжа газета, свіжий хліб);
холодний (свіжий вітер);
чистий (свіжа білизна).*

Спостерігаючи за такими словами, учні повинні зрозуміти, що для правильного добору синоніма слово необхідно ввести в контекст. Крім того, доцільно ознайомити учнів із контекстуальними синонімами (без уживання терміна). Контекстуальні синоніми творяться у процесі індивідуального акту мовлення в тому разі, коли мовцеві не вистачає в мові відомих йому синонімів для висловлення тієї чи іншої думки або потрібно усунути повторення того самого слова. Наприклад, пропонуємо виписати слова, які в реченнях замінили слово *дуб*, і з'ясуємо, що синонімічними вони стають тільки в цьому тексті:

Посеред галявини, гордо розкинувши свої віти, стояв дуб. Це був справжній велетень. Його гілля, здавалося, сягало до самих хмар. Скільки ж було йому років? Кого за своє довге життя бачив цей сивочолий дідуган? Ми тільки могли здогадуватися про це. Одні знали точно: це було найстаріше дерево в лісі. Його справжній патріарх.

Поза контекстом слова *дуб, дерево, дідуган, велетень, патріарх* на основі їхніх лексичних значень зарахувати до синонімів не можна.

Практичне ознайомлення з контекстуальними синонімами полегшує редакторську роботу дітей. Наприклад, редагуючи поданий нижче текст, діти використовують контекстуальні синоніми *Київ, місто, столиця*:

Київ! Скільки сонця і тепла випромінює це слово! І ось я вперше в чарівному Києві. Київ здався мені незвичайним. Прекрасний у крилатих каштанах Хрещатик! Чудовий Дніпро! Я мрію знову приїхати до Києва.

Вивчення антонімів

Антоніми — це слова, що мають протилежне значення. «Вони, — відзначає М. Р. Львов, — використовуються в мовленні для контрасту, для побудови антитези. Контрастні картини, поставлені поряд, сприймаються яскравіше. Різкий перехід від світла до темряви, від радощів до смутку зачіпають почуття читача»¹.

Вивчення антонімів у початкових класах має передусім практично-мовленнєве спрямування. Учитель повинен показати дітям, що використання в мовленні антонімів робить його виразнішим, допомагає яскравіше змалювати контрастні предмети, події. Крім того, учитель має враховувати, що, виконуючи вправи з антонімами, учні користуються такими логічними операціями, як порівняння (зіставлення і протиставлення), які сприяють розвитку розумових здібностей школярів. Слід також пам'ятати, що не всі слова можуть мати антонімічні пари, а лише ті, у значенні яких наявні часові, якісні або кількісні ознаки: *багато — мало, багатий — бідний, учора — сьогодні, піднімати — опускати* тощо. Важливо також показати учням, що антонімами можуть бути ті слова, які належать до однієї частини мови, хоча часом антонімічні лексичні сполучення можуть утворювати не окремі пари слів, а й фразеологізми: *працювати — байдики бити, пізно — ні світ ні зоря*.

Протилежними за значенням словами діти послуговуються ще в дошкільному віці. Значна кількість таких слів вміщена в сучасних букварях (*ліворуч — праворуч, високий — низький, рано — пізно* та ін.).

У 2—4 класах дітей вчать порівнювати протилежні за значенням слова, розуміти їх, здійснювати спостереження за роллю антонімів в усному і писемному мовленні, використовувати такі лексеми у власному мовленні. Здійснюється ця робота як під час опрацювання розділу «Слово», так і під час вивчення інших тем («Будова слова», «Частини мови», «Речення» та ін.).

Для того щоб навчити дітей розрізняти антоніми і правильно користуватися ними у своєму мовленні, потрібні спеціальні вправи, які залежно від висунутої мети можуть проводитися як на окремих парах слів чи словосполученнях, так і в реченнях і текстах. Серед них найдоступнішими й найефективнішими є такі:

- добір антонімів до поданих слів;
- виділення з речення чи тексту антонімів і групування їх парами;
- заміна в тексті виділених слів їхніми антонімічними парами;
- дописування речень словами, що мають протилежний зміст, самостійно дібраними антонімічними парами.

Ознайомлення дітей зі словами протилежного значення починається з їх добору. Наприклад, учням пропонується розглянути малюнки, на яких зображені висока дівчинка і низенька, худенький хлопчик і огрядний, і розповісти, якою є Маринка, а якою — Ганнуся, який Сашко, а який — Іванко. Можна також запропонувати поєднати слова з протилежним значенням у стовпчиках ліворуч і праворуч:

<i>високий</i>	<i>сьогодні</i>
<i>важкий</i>	<i>низький</i>
<i>учора</i>	<i>легкий</i>
<i>мовчати</i>	<i>розмовляти</i>

¹ Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М.: Просвещение, 1975. — С. 37.

Ефективним видом вправ є виділення антонімів із поданого тексту і з'ясування мети їхнього вживання:

— Прочитати текст. Виписати пари антонімів:

Хіба можна передати словами соловейкову пісню? Вона злітала кудись угору, то стрімголов падала вниз, і сміялася, і сплакувала, ніби в ній сплелися воєдино радість і печаль (Д. Приток).

Звичайно, головна увага вчителя має зосереджуватися на виробленні в дітей вміння самостійно вживати антоніми у своєму мовленні. З цією метою вчитель виконує такі варіанти вправ:

а) дібрати антоніми і закінчити речення:

У лісі ростуть дерева товсті і... . Ми збирали яблука кислі і... . У нашому місті є вулиці широкі і... . Річки бувають глибокі і... (А. Гамалія).

б) до поданих слів дібрати антонімічні словосполучення і скласти з ними речення:

хвалять за працю — ..., полохливий заєць — ..., ледачий хлопець;

в) дібрати словосполучення і закінчити ними прислів'я:

1. *Що влітку за день згубиш, то... й за тиждень не...*

2. *Ліпше своє маленьке, ніж...*

3. *Як є початок, то й... буде.*

г) у реченнях замінити виділені слова антонімами. Про що тепер у тексті повідомляється?

Закінчився урок. У школі — гомін. Заговорив шкільний радіовузол. Лунає музика. Школярі відпочивають.

д) складання невеличких текстів із використанням у них антонімів (описати двох учнів або учениць свого класу, розповісти про спортивні змагання тощо).

Як і під час роботи над синонімами, у процесі вивчення антонімів учитель мусить показати дітям, що вибір антонімів часто визначається контекстом. Це зумовлено тим, що багатозначні слова можуть утворювати кілька антонімічних пар. Наприклад:

гіркий (перець) солодкий кислий (виноград) солоний (огірок)

Працюючи з антонімами, учитель має змогу повторити синоніми. Для цього найкраще використовувати комбіновані вправи: учні спочатку добирають до поданих слів синоніми, а потім — антоніми, як от: *сумний, зажурений, похмурий — веселий; цікавий, захоплюючий — нудний*.

Як видно з наведених прикладів, до кількох синонімів можна дібрати один антонім. За допомогою антонімів можна показати дітям різницю в значенні синонімів. Наприклад, різницю у значенні синонімів *плакати* й *ридати* можна показати за допомогою антонімів *сміятися* й *реготати*.

Засвоєння молодшими школярами явища омонімії

З інтересом сприймають третьокласники матеріал про існування в нашій мові слів-омонімів (без терміна). Від багатозначних слів вони відрізняються тим, що омоніми називають різні, ні в чому не схожі предмети, ознаки, дії. Між лексичними значеннями цих слів немає спільних елементів смислу. Істотними ознаками

омонімів є також приналежність до однієї й тієї самої частини мови, однакові вимова і написання (*ключ* — *ключ від дверей, журавлиний ключ, скрипковий ключ, ключ — джерело*).

З огляду на те, що перехід від полісемії до омонімії є тривалим і поступовим, у мовознавчій літературі певні лексичні факти нерідко трактують неоднаково. Так, у шкільних підручниках з рідної мови до багатозначних слів належать *ключ, коса*, а до омонімів — омоформи, омофони, омографи, які найчастіше розглядаються як суміжні з омонімією явища (*злий, три, ніс, поле, брати, сорок* та ін.). Не вдаючись у лінгвістичні тонкощі, зазначимо, що організація спостережень учнів за вживанням у контексті таких слів є вельми корисною для виховання в них лексичного чуття, розвитку інтересу до вивчення рідної мови, збагачення й уточнення словникового запасу дітей.

Засвоєння явища омонімії (термін у початковій школі не подається) вимагає широкого використання різноманітного мовного матеріалу (словосполучення, речення, тексти), який би яскраво ілюстрував семантику однакових слів (*роз-в'язувати приклад, брати приклад з когось; на сорок сорок сорок морок*). До того ж учні вправляються в поясненні значень однакових за вимовою й написанням слів, словесно ілюструють їх пари. Важливо привернути увагу школярів до того, що ізольоване слово не може бути омонімом. Це завжди два або більше слів, які зіставляємо (*пара* — *газоподібний стан води і пара* — *двоє*, наприклад: *пара голубів*).

Під час вивчення морфемної будови слова учні тренуються в розмежуванні споріднених слів і слів з омонімічними коренями. З цією метою їм пропонуються такі завдання:

1. Чи можна об'єднати слова лівого і правого стовпчиків у групу споріднених слів? Доведіть, чому:

<i>мільний</i>	<i>милий</i>
<i>мільниця</i>	<i>милуватися</i>
<i>милити</i>	<i>милішати</i>
<i>мільце</i>	<i>миленький</i>

2. Які з поданих слів є спільнокореневими? Поясніть:

*бережливий, бережок, бережний, бережливість;
дорогий, дорога, дорожні, подорожчати, придорожній;
сирість, сирник, сирий, відсиріти.*

3. Випишіть із орфографічного словника всі слова з коренем *син-*. Чи можна віднести їх до споріднених? Чому?

4. Гра «Закресли зайве слово»:

*сова, совеня, совок, совиний;
смуга, смугастий, смужка, смуглий.*

Подібні вправи створюють надійне підґрунтя для успішного вивчення лексикології в основній школі, прискорюють процес кількісного і якісного збагачення словника молодших школярів.

Оскільки розпізнавати омоніми, відрізнити їх від багатозначних слів молодшим школярам досить складно, опрацювання цієї лексикологічної теми передбачає загальне ознайомлення з омонімами як мовним явищем, поповнення запасу таких слів, засвоєння сфери їх уживання в мовленнєвій практиці.

Жито хилитається з краю в край. Тут моя домівка, мій рідний край (Г. Бойко).

Отже, значення засвоєння дітьми лексичного матеріалу полягає в тому, щоб слово було правильно сприйняте школярем у тексті, зрозуміле з усіма його відтінками і забарвленнями, засвоєне, тобто увійшло до активного словника дитини й уживалося школярами самостійно у власних висловлюваннях.

Методика лексичного розбору

Систематичне і цілеспрямоване проведення лексичного розбору на уроках рідної мови в початковій школі створює умови:

— для повторення й узагальнення основних понять з лексикології під час вивчення інших тем програми;

— роботи з розвитку мовлення учнів, формування в них уміння точно вживати слова з урахуванням їх значення, стилістичного та емоційного забарвлення, сполучуваності тощо.

У методичній літературі лексичний розбір розглядається як вид словникової роботи (А. В. Текучов, Л. П. Федоренко та ін.), проведення якого може бути здійснене на різному мовному матеріалі і в різних варіантах. У школі практикують лексичний розбір слова і лексичний розбір тексту. Розглянемо їх особливості.

Лексичний розбір слова — це характеристика слова, яка розкриває його лексичне значення й особливості вживання. Обсяг цієї характеристики визначаємо, виходячи із тих відомостей, які вміщено в розділі «Слово» в чинному підручнику для 3 класу. А це такі поняття: лексичне значення слова, багатозначні й однозначні слова, пряме й переносне значення слова, синоніми, антоніми, омоніми. Отже, молодшим школярам слід запропонувати такий план лексичного розбору слова.

1. Яке значення слова в поданому реченні? Указати, є слово однозначним чи багатозначним.

2. У прямому чи переносному значенні вжито слово?

3. Які синоніми й антоніми має це слово?

Цілком слушною є рекомендація науковців щодо проведення лексичного розбору слова з використанням тлумачного словника. Віддаючи перевагу усній формі цього виду аналізу, слід домагатися від учнів зв'язної характеристики слова. Наприклад: У реченні «У зайця під козушком виросло густе підшерстя» прикметник «густе» вживається у значенні: який складається з багатьох однорідних частин, предметів, розміщених близько один біля одного. Слово є багатозначним. Інші значення: з великим вмістом чого-небудь (*густий кисіль*); непроглядний (*густий туман*); який звучить грубо (*густий бас*). Синоніми: *щільний, рясний, суцільний, тугий*. Антоніми: *рідкий, текучий, незвичайний, рідкісний*.

Під час виконання завдань на лексичний розбір тексту молодші школярі мають змогу спостерігати під керівництвом учителя над уживанням у мовленні багатозначних слів, синонімів, антонімів, слів з переносним значенням, фразеологізмів тощо. При цьому важливо не тільки констатувати факти використання автором різних лексичних засобів, а й з'ясувати, що він ставив собі за мету, якого ефекту досягав. Як правило, в початковій школі проводимо частковий лексичний розбір зразкового (досконалого) тексту. Однак під час мовної підготовки учнів до написання творчої роботи, наприклад детального переказу, намагаємося охопити весь спектр лексичних явищ: уточнення значень окремих слів, їх семантизацію, оцінку правильності й точності добору слів, складання синонімічного ряду до певного слова, стилістичний експеримент, відповідність використаної лексики жанровим і стильовим особливостям тексту, добір споріднених слів та ін. Наприклад:

Чудовий, пишний край! Чудові, здорові там люди. Їдеш селами і не надивишся на людей, гарних, привітних та поставних. Чи їдуть чоловіки возами, то сидять гордо, мов ті гетьмани. Чи йдуть хлопці селом, — всі гарні, сміливі, високі, мов козаки за-порожці. І дівчата там гарні, чорняві, рівні й високі, як тополі України.

Чудовий край! Хто живе у тобі, хто дихав твоїм повітрям, хто бачив твоє небо й чув про твою козацьку славу, той тебе повік не забуде... (І. Нечуй-Левицький).

1. Прочитайте текст. Доберіть заголовок.
2. Запишіть ряди синонімів: привітних — ..., поставних — ..., рівні —
3. Поясніть значення слів: *пишний, гетьмани*.
4. Який антонім до слова *стрункі* вжито в тексті?
5. Які мовні засоби виражають смисловий зв'язок між реченнями в цьому тексті? (Повтор слів, займенники, прислівники).
6. Які порівняння вживає автор? Як він виражає своє захоплення Україною?

Дбаючи про ефективність лексичного розбору, його вплив на учнівське мовлення, виховання любові до рідної мови та інтересу до її вивчення, педагог має ретельно добирати тексти, продумувати зміст і логіку лексичних завдань, уникати категоричності в оцінках відповідей школярів, терпляче й тактовно розвивати їхнє мовне чуття. Найголовнішим є те, щоб учні усвідомили роль лексичних засобів, доцільність їх добору у створенні тексту певного стилю, жанру, типу мовлення, переконалися в тому, що лексика впливає на розкриття теми й головної думки, реалізацію авторського задуму.

Порядок лексико-стилістичного аналізу тексту в початковій школі може бути таким:

- а) сприймання всього тексту (краще зором);
- б) виявлення аналізованих лексичних одиниць (за вказівкою вчителя);
- в) з'ясування особливостей їх функціонування в тексті (значення слова; його системні зв'язки; уточнення смислу слів, ужитих у переносному значенні; з'ясування стилістичного забарвлення слів тощо);
- г) висновок про стиль (без уживання терміна, у формі відповіді на запитання «Де можна зустріти такий текст?»).

Отже, загальний підхід до організації вивчення лексикології в початковій школі може бути охарактеризований як аналітико-синтетичний. Його реалізація сприятиме успішному формуванню в молодших школярів лексичних понять, удосконаленню словника їхнього мовлення, а саме умінь добирати лексичні засоби, компонувати їх з метою точного, правильного й виразного оформлення думок під час побудови зв'язних висловлювань.

Елементи фразеології в навчанні рідної мови

Відомо, що, крім слів для називання предметів, ознак і дій, існують і активно вживаються в мовленні фразеологізми, тобто стійкі сполучення слів, які за семантикою дорівнюють окремому слову, наприклад: *голова йде обертом, дерти ніс, ламати голову* тощо. Системні відношення простежуються між словами і фразеологізмами. Знання таких відношень допоможе учням користуватися фразеологізмами як членами синонімічних рядів.

Фразеологізми, як і слова, входять до лексичної системи мови і розглядаються лексикологією як окремі одиниці. Водночас вони мають низку специфічних ознак,

а саме: а) неможливість заміни слова у складі фразеологізму; б) втрата словом своєї смислової самостійності; в) відтворення фразеологізму в готовому вигляді, необхідність його попереднього запам'ятовування.

Практичне засвоєння молодшими школярами української фразеології набуває особливої актуальності у зв'язку з посиленням мовленнєвого спрямування початкового курсу рідної мови. Це допоможе їм точніше і лаконічніше, експресивно й образно висловлювати власні думки. Водночас фразеологічна робота на уроках і в позаурочний час сприятиме поглибленню інтересу до вивчення мови, до усної народної творчості українського народу.

Як і вся робота над словом, фразеологічні вправи мають на меті поповнення словникового запасу, засвоєння учнями сфери вжитку найпоширеніших фразеологізмів в усному і писемному мовленні для надання висловлюванню більшої точності й виразності. На думку відомого вітчизняного психолінгвіста І. О. Синиці, фразеологічна робота дає можливість сформувати в учнів потребу афористично оформляти свої думки, бажання самостійно застосовувати найрізноманітніші фразеологічні звороти.

Цілком зрозуміло, що молодші школярі засвоюють українську фразеологію на дотеретичному рівні, тобто практично. Це відбувається як на уроках мови і мовлення, так і під час опрацювання на уроках читання творів художньої літератури.

Обсяг фразеологічного матеріалу, його характер, методичні прийоми роботи над ним визначає вчитель, зважаючи на вік дітей, рівень розвитку їхнього мислення й мовлення, життєвий досвід тощо.

Корисно ознайомити молодших школярів із фразеологічним словником, навчити користуватися ним. Це дасть можливість поставити всю фразеологічну роботу на належний науковий рівень. Користуючись словником, учні тренуватимуться у знаходженні різних фразеологізмів, дізнаватимуться про їх семантику, самостійно контролюватимуть правильність уживання певного сталого виразу в чужому і власному мовленні.

Описані в методичній літературі вправи з фразеологізмами поділяються на такі види:

- а) відшукування фразеологізмів у тексті;
- б) з'ясування лексичного значення фразеологізму;
- в) відшукування фразеологізмів у словнику;
- г) знаходження і виправлення помилок у вживанні фразеологізмів;
- д) установлення синонімічних та антонімічних відношень між словами й фразеологізмами;
- е) з'ясування стилістичної ролі фразеологізмів у тексті.

Для прикладу наводимо кілька тренувальних вправ:

1. Знайти і записати стійкі словосполучення зі значенням (*червоніти, втекти, обманювати* тощо).
2. Знайти сталі словосполучення (5—7), до складу яких входять дієслова неозначеної форми.
3. Пояснити значення таких сталих зворотів: *узяти себе в руки, взятися за голову*.
4. Замінити вказані фразеологізми одним словом (синонімом).
5. Скласти речення з поданими фразеологізмами.

Пам'ятаючи про кінцеву мету роботи над фразеологізмами, доцільно пропонувати молодшим школярами завдання на складання словосполучень, речень і зв'язних текстів, уведення сталих зворотів у діалоги й монологи. Наприклад:

1. Скласти текст за опорними словами. Якою може бути тема цього тексту? Доберіть заголовок до нього. Сформулюйте головну думку.

Братися до діла, як мокре горить, з усіх сил, засукавши рукава.

2. Придумати ситуацію, в якій доцільно використати сталі звороти: *робити з мухи слона, пекти раки*.

3. Скласти діалог, використавши прислів'я: *Не треба робити з мухи слона*.

4. Скласти гумористичне оповідання з такими зворотами: *зарубати на носі, сидіти склавши руки*.

5. Дібрати до кожного вислову з колонки праворуч відповідний синонім і записати поряд:

пекти раків

не чути ні рук, ні ніг

робити з мухи слона

накивати п'ятами

втекти

червоніти від сорому

стомитися

перебільшувати

6. Якими зворотами можна передати стан людини?

7. Пояснити значення кожного з прислів'їв.

8. Якими уявляються вам малюнки до таких сталих зворотів: *сидіти склавши руки, крутитися під ногами*?

9. Які сполучення зайві? Чому? *Бити байдики, теревені правити, намити голову, купити книгу, темний ліс*.

Особливу увагу слід приділити навчанню молодших школярів доцільно вживати сталі вирази, сполучати їх з іншими словами. Наприклад: З якими сталими виразами сполучаються дієслова *бігти, їхати, летіти, мчати, рухатися*?

Характеристика словника молодшого школяра

Щоб приступити до систематичної роботи з розвитку дитячого мовлення, учитель має бути обізнаний з віковими особливостями мовленнєвої діяльності першокласників, основними тенденціями оволодіння ними мовою як засобом спілкування і мислення.

Діти приходять до школи з різним запасом слів, значення яких їм відомі. Першокласники, які оволоділи значною кількістю слів рідної мови, повноцінно сприймають, а отже, розуміють звернене до них мовлення. Ці діти без особливих труднощів висловлюють власні думки. Інша річ, коли з певних причин словник дитини залишився нерозвинутим, бідним. Ідеться як про активний, так і про пасивний лексичний запас її мовлення.

Варто нагадати, у чому полягає різниця між активним і пасивним словником. В обох випадках це — сукупність слів, значення яких відомі мовцеві. Якщо цей лексичний запас функціонує в усному і писемному мовленні (репродуктивний і продуктивний рівні), маємо справу з активним словником; якщо ж слова тільки усвідомлюються мовцем під час сприймання чужого мовлення на слух чи зором (читання), така сукупність слів розглядається методичною наукою як пасивний словник.

З приходом дитини до школи починається цілеспрямований процес удосконалення дитячого мовлення на лексичному рівні. Правильно організувати різноманітну роботу над словником учнів можна лише тоді, коли педагог має наукові знання про стан та перспективи розвитку лексичного запасу молодшого школяра.

Зазначена проблема досліджувалася психологами, методистами (Л. Й. Айдарова, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, А. І. Ліпкіна, Л. М. Марченко, А. М. Матвеева, Ю. В. Новікова, М. І. Оморокова, Г. В. Пархоменко, К. І. Пономарьова, Л. Б. Попова, І. О. Синиця, Г. І. Сніткіна, Л. О. Соловець та ін.). Так, науковці стверджують, що обсяг пасивного словника шестирічної дитини становить 3—4 тис. слів.

Відносна обмеженість лексичного запасу дітей, що приходять до школи, пояснюється кількома причинами.

1. Коло знань та уявлень про суспільне життя, природу в дітей ще вузьке.
2. Нерідко за словами, вживаними дітьми шести-семирічного віку, немає точних уявлень і понять.
3. Словник учнів ще не впорядкований і не систематизований; діти, користуючись словами, не бачать подібності і відмінності між багатьма близькими, але не тотожними словами.
4. Словник школярів розвинутий однобічно: у ньому більше конкретних, загальноживаних слів.
5. Мовлення першокласників нерідко характеризується емоційною безбарвністю, невиразністю, повторенням тих самих слів.

За час навчання в початковій школі пасивний лексичний запас дітей збільшується вдвічі, а то й утричі. Однак, крім кількісного поповнення, збагачення словника, у ньому відбуваються якісні зміни. Вони стосуються уточнення значень слів, засвоєння їх смислових відтінків, розуміння явищ синонімії, антонімії, багатозначності слів, уживання фразеологізмів тощо. Початкове навчання створює сприятливі умови для активізації слів рідної мови в усному і писемному мовленні школярів. Загалом, змінюється ставлення дітей до слова, посилюється увага до найтонших відтінків його семантики, звукової оболонки, сфери вживання. У школярів виробляється лексичне чуття, смак до точного й виразного слова.

Слід прислухатися до порад психологів, які вважають, що «завдання розвитку пасивного й активного словника дитини виходять за межі суто «словникової роботи» у сферу загального розумового виховання учня»¹.

Отже, напрошується висновок про необхідність організації активної розумової діяльності дітей під час засвоєння ними нових понять, систематичної роботи над диференціюванням слів, їх лексичним і граматичним аналізом. Корисними, на думку вчених-психологів, є логічні вправи на порівняння, класифікацію, унаслідок чого учень піднімається до вищих узагальнень, закріплених у слові.

Цікавими для вчителя є дослідницькі дані, що підтверджують здатність молодших школярів установлювати смислові зв'язки між словами, і зроблені на основі їх аналізу висновки про необхідність організації спеціальної роботи з метою розширення запасу словесних асоціацій. Так, Г. І. Сніткіна виявила напрями асоціювання слів у дітей-першокласників. Найпоширенішими типами асоціацій, що утворюються в них, є:

— синтагматичний (почувши певне слово, наприклад, *олівець*, дитина називає інші слова, які зв'язані граматично зі словом-стимулом і можуть бути використані під час побудови тексту: *червоний, жовтий, малює, пише, мій*);

— парадигматичний (на слово-стимул, наприклад *школа*, першокласник називає слова, що належать до тієї самої частини мови: *учень, учитель, клас, перерва, урок*);

¹ Гільбух Ю. З., Пенькова О. І. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів // Поч. шк. — 1979. — № 12.

— словотворчий (сприйнявши слово на слух, наприклад, *книга*, учень називає низку слів, що перебувають із поданим словом у словотворчих зв'язках: *книжка, книжечка, книжковий*);

— смисловий (учень усвідомлює зв'язки між явищами, названими певними словами, і тому на слово-стимул *сніг* називає низку слів: *зима, валянки, ковзани, мороз, кататися, ліпити*).

Заслугують на увагу дослідницькі дані про співвідношення слів різних лексико-граматичних категорій у словнику молодших школярів. Так, якщо іменників і дієслів приблизно порівну (близько 42 %), то прикметники становлять лише 3—4 % їхнього словникового запасу. Серед іменників переважають слова з конкретним значенням (назви предметів, рослин, тварин, явищ природи, видів транспорту та ін.) Абстрактні іменники становлять лише 1 % від загальної кількості слів цієї частини мови. Конкретністю значень вирізняються і дієслова, що вживаються в дитячих висловлюваннях (стан людини, природи, положення в просторі тощо).

Найуживанішими в мовленні молодших школярів є якісні прикметники на позначення всіх тих властивостей предмета або особи, які сприймаються аналізаторами (розмір, форма, вага, колір, смак тощо). Найменшою є кількість відносних прикметників. Як правило, словосполучення на зразок *вишневий сік, шкіряний м'яч* учні замінюють на словосполучення *сік із вишень, м'яч зі шкіри*.

Серйозних труднощів молодші школярі зазнають і тоді, коли потрібно зрозуміти слово, вжите в переносному значенні, або самостійно використати його в реченні.

Зазначені особливості словника дитячого мовлення, безумовно, впливають на якісні характеристики висловлювань учнів, а саме на точність, емоційність, виразність, логічність, лексичне багатство і граматичну вправність.

Отже, результати досліджень словника молодших школярів дають підстави зробити висновки про необхідність організації систематичної роботи з метою його кількісного і якісного збагачення. Слід цілеспрямовано розвивати мовленнєві здібності дітей, постійно привертати їхню увагу до існуючих у нашій мові смислових зв'язків між словами, розширювати запас асоціацій, удосконалювати його за рахунок засвоєння синонімічних та антонімічних засобів.

Словникова робота в початковій школі

Слід сказати, що серед вітчизняних методистів немає єдиного, загальноприйнятого розуміння словникової роботи. Більшість авторів розглядає словникову роботу як сукупність цілеспрямованих і систематичних вправ з метою засвоєння учнями лексичних, граматичних, вимовних і орфографічних норм літературної мови (П. А. Грушников, Н. В. Костроміна, І. С. Олійник). Сучасною методичною наукою словникова робота визначається як система навчально-виховної роботи над словом, яка охоплює засвоєння учнями нових слів і значень, відтінків значень, емоційно-експресивного забарвлення слів, сфер їх уживання, їх багатозначності і переносних значень, засвоєння синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо.

Як уже зазначалося, лінгводидактика розмежовує поняття «вивчення лексики» і «лексична (словникова) робота», хоч обидва вони тісно пов'язані між собою насамперед спрямованістю на засвоєння лексичного багатства мови, оволодіння словом як одиницею мови і мовлення. Різноманітна планомірна словникова робота, що має місце на всіх уроках уже в 1 класі, спирається спочатку на елементарні

увявлення дітей про лексичні явища, а пізніше, в 3 класі, — на набуті школярами теоретичні знання з розділу «Слово».

У процесі словникової роботи поглиблюється розуміння учнями того, що слова називають усі явища дійсності, що слово і те, що воно називає (предмет, дія, ознака), — це різні речі, які школярі мають навчитися чітко розмежовувати. Словникова робота не може залишити поза увагою системні об'єднання слів, які розглядаються під час опрацювання лексикологічних тем. Отже, учені-методисти наголошують, що будь-яка словникова вправа, під час виконання якої учні з'ясовують семантику слова, встановлюють смислові зв'язки тощо, перетворюється на лексичну вправу. Водночас традиційні лексичні вправи, скажімо, на групування або заміну одного слова іншим, синонімічним, залишаються мовними доти, доки вони виконуються ізольовано від тексту, від мовленнєвої ситуації. Якщо ж словникова вправа має на меті добір, заміну лексичних одиниць у тексті, у зв'язному висловлюванні, вона з мовної перетворюється на мовленнєву. Наприклад, перед школярами ставиться завдання: замінити в поданому тексті невдало, неточно вжиті слова синонімами. Таке завдання відразу переходить до розряду мовленнєвих вправ.

Кінцевою метою вивчення лексики і словникової роботи на уроках рідної мови є навчання молодших школярів розуміти значення слів, пояснювати їх, сполучати слова з іншими, добирати і точно, виразно вживати лексичні одиниці у висловлюваннях різних типів і стилів, виправляти лексичні помилки й недоліки, контролюючи власні усні й письмові перекази і твори, вдосконалювати їх.

Комплекс завдань мовленнєвої роботи на лексичному рівні це:

1) збагачення словникового запасу учнів, кількісне поповнення його за рахунок опанування нових лексичних одиниць;

2) уточнення значень слів на основі засвоєння системно-лексичних зв'язків;

3) активізація словника, формування вмінь і навичок правильно вживати лексичні одиниці, доцільно використовувати їх у мовленні, у текстах різних типів і стилів;

4) боротьба з нелітературними словами (діалектизми, жаргонізми та ін.), викорінювання їх з дитячого мовлення.

Систематична робота із зазначених напрямів дасть можливість виробити в молодших школярів лексичне чуття, смак до краси і виразності слова рідної мови.

Дослідники стверджують, що успішність словникової роботи забезпечується дотриманням низки методичних рекомендацій:

— удосконалення лексичного запасу дитячого мовлення має відбуватись систематично на кожному уроці як рідної мови, так і інших шкільних предметів;

— добір змісту і прийомів словникової роботи слід здійснювати з урахуванням вікових особливостей школярів, рівня розвитку їхнього мовлення;

— організація словникової роботи має враховувати всі лексико-граматичні властивості слова й особливості його вживання в мовленні, забезпечувати тісний взаємозв'язок з вивченням різних розділів початкового курсу рідної мови;

— усі словникові вправи необхідно будувати на основі тексту, розкривати учням сполучуваність слів, точність і доцільність їх уживання в мовленні.

Методика вдосконалення дитячого мовлення на лексичному рівні

Ефективність словникової роботи значною мірою визначається вмінням дитини встановлювати зв'язки між словом і предметом, процесом, властивістю, які воно називає. К. Д. Ушинський слушно зауважував, що вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і завжди виражається у формі слова. Якщо ж учень не звик вникати у зміст слова, погано розуміє або зовсім не знає його справжнього значення і не володіє навичками вільно оперувати ним в усному й писемному мовленні, то завжди страждатиме від цього недоліку, вивчаючи будь-який інший предмет.

На думку В. О. Сухомлинського, правильний розвиток мовлення дитини — це шлях від дійсності до слова і, навпаки, від слова до дійсності. Видатний педагог не тільки пристрасно пропагував, а й організовував подорожі дітей до джерел живого слова.

Об'єктом словникової роботи є слово як складна й багатогранна мовна одиниця, що охоплює лексичне значення, граматичні властивості, вимову і правопис, можливості сполучатися з іншими словами. Саме тому словникова робота має супроводжувати вивчення молодшими школярами всіх розділів початкового курсу української мови. Відповідно до цього визначають і види словникових вправ (лексико-семантичні, лексико-граматичні, лексико-орфографічні, лексико-стилістичні). Під час їх виконання увага учнів зосереджується навколо:

- слів, значення яких вони не розуміють;
- лексико-семантичних рядів слів; лексико-граматичних розрядів;
- лексичних засобів, їх функціонування в текстах різних типів і стилів;
- помилок і недоліків у вживанні слів, відповідності лексичного запасу літературній нормі.

Сучасний погляд на процес породження висловлювання передбачає пошук слова, вибір із кількох імовірних лексичних одиниць однієї найточнішої. Мовцєві потрібно забезпечити нормативні зв'язки слів у складі мовленнєвого цілого, правильність лексичних комбінацій.

У структурі лексичної мовленнєвої навички сучасні вчені-методисти виділяють такі компоненти:

- знаходження потрібного слова в пам'яті;
- вимова слова на основі володіння його фонетичною формою;
- побудова сполучення слів на основі смислової узгодженості й володіння граматичною нормою;
- введення словосполучення в речення, текст.

Накопичення словника завжди було і нині є важливим елементом у системі роботи з розвитку мовлення школярів. Методика ознайомлення учнів з новими словами докладно описана в різних методичних посібниках і розглянута нами. Цілком зрозуміло, що від технології засвоєння слова залежатиме міцність його запам'ятовування, легкість здійснення пошуку лексичної одиниці під час побудови усного чи писемного висловлювання.

Науковці радять супроводжувати пояснення, розкриття смислового значення слова використанням наочності, мотивуючи це посиленням впливу на сприймання образу слова разом з його предметним значенням.

Учитель початкових класів має постійно пам'ятати про те, що сформувати в дітей читацьку самостійність, комунікативну компетентність не можна, не навчивши їх самостійно пояснювати слова, з'ясовувати їх значення. Основними

прийомами тут мають стати використання контексту, елементарний словотвірний аналіз, звернення до тлумачного словника.

Різні словники все більше стають важливими довідниками, що допомагають учням дізнатися про семантику слова, його походження, вимову і правопис тощо. Для збагачення дитячого мовлення особливо цінним є користування тлумачним словником. Учителеві лише необхідно дати учням елементарні відомості про тлумачний словник і словникову статтю. Виконуючи завдання на відшукування певного слова, школярі поступово засвоюють структуру словникової статті, навчаються точно орієнтуватися в її змісті. Головне ж те, що вони бачать, як слово вживається в мовленнєвій практиці: у словосполученні, реченні, зв'язному висловлюванні. Слово стає зрозумілим, «своїм».

К. Д. Ушинський писав: «У дітей запас слів і форм рідної мови зазвичай не малий, але вони не вміють користуватися цим запасом, і ось ця навичка відшукувати швидко й точно в пам'яті потрібну форму є однією з найважливіших умов розвитку дару слова. Учитель має дати дітям цю навичку, водночас, збагачуючи поступово розумовий запас, розвивати в дітях чуття мови, яке вгадує, що форма не та, яка потрібна»¹.

Виходячи з розуміння слова як сукупності форми, значення і призначення, всю роботу над ним слід організовувати, забезпечивши засвоєння «формальної» правильності слова, його семантики, різноманітних смислових зв'язків слова з іншими словами, співвіднесеності слова з мовленнєвою ситуацією.

Традиційний підхід до організації роботи над засвоєнням нових слів на уроках рідної мови в початковій школі сьогодні нерідко кваліфікують як такий, що має істотні недоліки. Першим із них називають «нав'язування» учням нових лексичних одиниць, не актуальних у момент їх засвоєння. Другим недоліком є пасивний характер запам'ятовування нових слів без використовування їх у мовленнєвій практиці. І, нарешті, третій недолік традиційної практики словникової роботи полягає у недостатній увазі до зв'язків слова, до засвоєння його призначення, функції.

Отже, напрошується висновок про необхідність оновлення підходу до організації роботи на лексичному рівні, про надання їй ситуативного характеру, коли слово засвоюється як функціональна одиниця. Слід забезпечити умови, за яких би учні відчували потребу вжити певне слово для вираження власних думок і почуттів.

Сучасна методика пропонує технологію цілісного оволодіння лексику через функцію. Це означає, що передусім необхідно викликати в учнів бажання брати участь у спілкуванні, обговоренні. Цього можна досягти за умови тематичного принципу добору лексичного матеріалу, організації ситуативного засвоєння слів та їх зв'язків з іншими словами. Тематичні групи слів легше запам'ятовуються молодшими школярами і сприяють виробленню в них умінь правильно вживати лексичні одиниці в різних умовах спілкування.

Важливою складовою лексичної роботи є запобігання помилкам у вживанні слів і виправлення їх у дитячому мовленні. Причин таких помилок і неточностей декілька. Це і бідність словника молодшого школяра, і неволодіння синонімією, нерозуміння переносного значення слів, обмежений життєвий і мовленнєвий досвід учня, а також негативний (інтерферуючий) вплив мовного оточення тощо.

Типовими лексичними помилками в мовленні молодших школярів є помилки у слововживанні, у виборі потрібного слова. До таких помилок належать пору-

¹ Ушинський К. Д. О первоначальном преподавании русского языка // Избр. пед. соч. — М., 1954. — Т. 2. — С. 689.

шення лексичної норми, вживання слова в не властивому для нього значенні або з не властивим йому забарвленням, невиправдані повторення одних і тих самих слів, уживання в тексті слів різної стильової приналежності, діалектних і розмовних слів у літературному мовленні, неточний добір лексичної одиниці для висловлення думки.

Крім лексичних помилок, трапляються ще й лексичні недоліки як результат прояву неточності, бідності, невиразності дитячого мовлення. Це:

- а) порушення лексичної сполучуваності, невдалий добір синонімів;
- б) уживання зайвого слова, повторення спільнокоренових слів (плеоназми, тавтологія);
- в) заміна українських слів російськими, калькування російських слів і словосполучень, неправильне вживання міжмовних омонімів.

Під час створення зв'язних висловлювань, реалізації авторського задуму надзвичайно важливо володіти вміннями формулювати думки, добирати слова, відповідно до лексичних норм сполучати їх, контролювати точність, виразність мовлення та ін. Отже, опрацьовуючи тему «Слово. Значення слова», учитель передусім домагається запобігання лексичним помилкам, виправлення їх, тренування школярів у нормативному (правильному) вживанні лексичних одиниць.

Водночас слід подбати про формування точності й виразності дитячого мовлення, максимальної відповідності мовних засобів комунікативній доцільності, мовленнєвій ситуації, мовленнєвому завданню. Забезпечити зазначені якості мовлення можна лише за умови систематичного вправління у використанні лексичного багатства рідної мови.

Сучасною методичною наукою розроблено типологію вправ, за допомогою яких школярі вчитимуться формулювати думки відповідно до вимог культури мовлення:

- 1) спостереження за вживанням мовних засобів у зразкових текстах (знайти слова, які допомагають нам побачити, уявити... Знайти слово, яке точно змалює... і т. ін.);
- 2) лінгвістичний (стилістичний) експеримент («псується» текст, а далі зіставляється з оригіналом і робиться висновок щодо переваг першого варіанта);
- 3) редагування висловлювання з погляду вживання в ньому мовних засобів;
- 4) конструювання складніших мовних одиниць з елементів нижчого рівня (словосполучень, речень зі слів);
- 5) трансформація (перебудова) синтаксичних конструкцій;
- 6) підбір слів, словосполучень для певного тексту.

З-поміж усіх можливих чинників впливу на мовлення молодших школярів насамперед слід виділити мовлення вчителя. Усілякого схвалення заслуговують прагнення молодих педагогів оволодіти такими якостями професійного мовлення, як чіткість, смислова точність, дохідливість, виразність, образність, емоційність, впливовість, упевненість, оптимальний темп. Для подолання хиб у мовленні, піднесення його культури надзвичайно важливо виробляти звичку постійно користуватися словниками, виховувати в себе чутливість до рідної мови, внутрішню потребу систематично читати кращі твори класиків української та зарубіжної літератури.

Словниково-логічні вправи

У роботі над лексичним значенням слова важливу роль відіграють логічні ряди слів — слова однієї тематики, але розміщені за ступенем узагальнення смислу,

за родо-видовими ознаками, наприклад: *сосна* — *дерево* — *рослина*. Чинною програмою з рідної мови передбачено навчання молодших школярів добирати родову назву до низки видових та, навпаки, розподіляти слова на тематичні групи та групувати ряди слів за певною змістовою ознакою (видовою або родовою). Отже, в учнів 1—4 класів має бути сформовано досить широке коло логічних понять.

Спостереження показують, що діти часто не розуміють смислової різниці між групами слів на позначення видових та родового понять. Так, до **меблів** вони помилково зараховують *телевізор, килим*, до **фруктів** — *малину, агрус*. У свідомості учнів *комахи, риби, плазуни* не належать до **тварин**. Отже, перед учителем постає завдання систематичного включення спеціальних вправ з метою формування в молодших школярів логічних і лексичних понять, умінь співвідносити слова з відповідними об'єктами, визначати найістотніші ознаки предмета, узагальнювати їх, з'ясувати смислові відношення між словами.

Аналіз науково-методичної літератури (К. Д. Ушинський, М. О. Корф, В. К. Ягдовська, Л. Б. Попова та ін.) дає можливість виявити типологію словниково-логічних вправ. Основними їх видами є:

- 1) називання предметів (*хто це? або що це?*);
- 2) визначення ознак предметів за кольором, розміром, формою, матеріалом, смаком, запахом тощо;
- 3) підведення видових понять під родові та розчленування родового поняття на видові;
- 4) визначення предмета за його ознаками (колір, форма, розмір, матеріал, смак тощо);
- 5) визначення предмета за його діями;
- 6) порівняння предметів за певною ознакою;
- 7) вилучення зайвого предмета або слова, що його називає;
- 8) доповнення групи однорідних предметів;
- 9) розподіл предметів або слів, що їх називають, по групах;
- 10) логічне визначення предмета.

Виконання учнями словниково-логічних вправ є ефективним за певних методичних умов:

- активізації розумової діяльності дітей, розвиток їх логічного мислення;
- зв'язку з лексикою підручників;
- зв'язку з виучуваною мовною темою;
- уведенням «конфліктних» слів;
- зв'язку з роботою над зв'язними висловлюваннями різних типів і стилів;
- використанням унаочнення (предмети, малюнки);
- поступовим ускладнення вправ.

Подаємо зразки словниково-логічних вправ.

1. Прочитайте вірш.

Портфель — мій друг і помічник,
Я до портфеля дуже звик.
Портфель для мене залюбки
І ручку носить, і книжки.
(В. Бойченко)

- Які предмети учень носить у портфелі? Назвіть їх.
- Продовжте цей ряд. (*Зошити, щоденник, олівці, пенал, гумка*).
- Як ці предмети назвати по-іншому? (*Шкільне приладдя*).

— Що тут зайве? (*Зошит, лінійка, пенал, іграшковий автомобіль, булочка*).
Чому так вважаєте?

— Від імені кого розповідається про портфель?

— Що вам допомогло здогадатися?

— Як би ви описали свій портфель?

2. Прочитайте вірш.

Гей ти, вітре, вітровію,
Не пустуй! Я квіти сію.
Сію айстри, нагідки
І гвоздик аж два рядки,
І пахучу матіолу,
Щоб цвіло усе довкола.
(*Л. Диркавець*)

— Чим займається маленька господиня?

Подивіться на малюнки квітів і правильно назвіть їх (малюнки гвоздики, нагідки, матіоли, айстри).

— Як називається те місце, де ростуть квіти?

— Які квіти ви ще знаєте?

— А які квіти називають польовими? Спробуйте пригадати їх.

— Порівняйте волошку й ромашку.

Оперування родовими словами-назвами як синтетична робота значно просуває школярів у розвитку їхнього мислення і мовлення. Якщо вчитель звертає увагу на те, що для розкриття значення лексичної одиниці потрібно починати з головного, більш загального слова, то учні поступово відмовляються від функціональних визначень на зразок «ручка — це якою пишуть».

Методика роботи з діалектизмами

Необхідною умовою формування гармонійно розвиненої особистості є озброєння її комунікативними вміннями й навичками вільного володіння всіма засобами літературної мови. Одним із першочергових завдань вищої школи в підготовці вчителів початкових класів як словесників є прищеплення студентству любові й пошани до живого народного слова, творчого ставлення до процесу взаємодії літературної мови з територіальними діалектами (наріччями).

На території України функціонують три наріччя (північне, південно-західне, південно-східне), у межах яких виділяють говори і говірки.

Живучи і працюючи в умовах діалектного середовища, вчитель щоденно відчуває поетичну силу народної мови. Батьки довірливо передають йому право всебічно впливати на мовлення й мислення своїх дітей. Готуючись до активного, «дорослого» життя в суспільстві, школяр сприймає знання про навколишній світ з вуст учителя, який подає інформацію у словесно-образній формі. Саме тому вчитель початкових класів повинен помічати діалектні помилки в мовленні учнів, тактовно і наполегливо їх виправляти й водночас навчати молодших школярів правильного й доцільного користування діалектною лексикою рідного краю. Про необхідність ознайомлення вчителів з місцевою говіркою писав свого часу К. Д. Ушинський. А відомий етнограф і діалектолог В. Г. Кравченко у 20-х роках ХХ ст. розгорнув діяльність, спрямовану на вивчення фольклору, особливостей

народного побуту та народної мови на території Житомирського і Коростенського районів, залучивши до цих досліджень учителів сільських шкіл. При сільських школах було створено етнографічні гуртки, де педагоги разом зі своїми вихованцями збирали зразки народної мови за тематичними питальниками.

Хоча проблема діалектного впливу на мовну культуру учнів привертала увагу науковців ще в перших десятиріччях ХХ ст., у лінгводидактиці вона знайшла своє втілення лише з кінця 50-х років, коли в російській, а потім і в українській методичній літературі з'явився термін *діалектні помилки*. Про досягнення методики в цій галузі свідчать численні праці (С. А. Врубель, О. А. Дорошенко, Г. О. Козачук, С. І. Котков, А. Я. Мановицька, Г. М. Муқан, Л. М. Симоненкова, Т. М. Левченко, О. В. Текучов, В. А. Чабаненко та ін.). До діалектних помилок, зазначали методисти, слід ставитись обережно, запобігати їм саме у молодшому шкільному віці, коли формується культура зв'язного мовлення, оскільки говіркові особливості стійко закріплюються в усному мовленні дітей. Діалектна мова здатна зберігати протягом тривалого часу й передавати від покоління до покоління деякі фонетичні, граматичні й лексичні особливості. Навіть зараз ми стикаємось із парадоксальною, на перший погляд, ситуацією, коли людина, засвоївши норми літературного мовлення у вищому навчальному закладі, повертається до рідного села й одразу (причому свідомо, із задоволенням) підкоряється «рефлексу материнської говірки» (термін Т. В. Назарової [2]). Проблема взаємодії літературної мови й діалектів перебуває у центрі уваги як мовознавців-діалектологів, так і методистів, які розглядають методи й прийоми, для їх упровадження в процесі викладання української мови в навчальних закладах різних типів, розташованих на території функціонування говірок.

Отже, формування в майбутніх учителів початкових класів системи лінгводидактичних знань, умінь і навичок роботи з діалектизмами у мовленні школярів зумовлене нагальною потребою суспільства в учителях, спроможних на плідному ґрунті рідної мови виховувати гідних громадян України. Вивчення діалектологічних відомостей, особливостей говіркового впливу на мовлення мешканців різних регіонів має стати одним із компонентів професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів.

Експериментально доведено, що рівень мовленнєвої культури учнів початкових класів, які відчувають вплив говірки рідного населеного пункту на власне мовлення, значно підвищиться за умов, якщо:

- 1) вчитель застосовуватиме ефективні методи і прийоми, що ґрунтуються на різних формах навчальної діяльності дітей, а також сам глибоко і свідомо засвоїть необхідні для мовленнєвої діяльності теоретичні відомості з діалектології;
- 2) систематичну і цілеспрямовану співпрацю вчителя початкових класів, його вихованців та членів учнівських родин з вивчення діалектизмів органічно поєднувати з вихованням у майбутніх громадян дбайливого ставлення до живого народного слова як джерела збагачення літературної мови;
- 3) систему вправ, спрямованих на подолання мовленнєвих помилок діалектного походження, підпорядкувати основним лінгвістичним, дидактичним і психологічним вимогам.

Ураховуючи сучасний стан вивчення проблеми діалектного впливу на мовлення носіїв у сучасній лінгводидактиці та спираючись на ґрунтовні мовознавчі дослідження в галузі діалектології [1, 2, 5, 10, 11, 15, 19], доцільно проаналізувати *типові орфоепічні та граматичні помилки діалектного походження, визначити особливості вживання лексичних діалектизмів у мовленні дітей молодшого шкільного віку – вихідців з різних регіонів України*. Це дасть змогу майбутнім учителям

початкових класів застосувати оригінальні методи й прийоми роботи з діалектизмами у мовленні школярів. Розробка системи вправ, спрямованої на подолання мовленнєвих помилок діалектного походження у дітей, водночас стимулюватиме інтерес педагогів до вивчення діалектної мови рідного краю.

Від першого дня роботи зі школярами, тобто з початком *навчання грамоти*, вчитель спостерігає розбіжності в артикуляції окремих звуків і звукосполучень літературної мови і територіальних діалектів, представлених у місцевості, де мешкають учні та їхні родини. Сформувати в дітей первинні уявлення про звуки й букви в умовах діалектного впливу значно важче: учні вимовляють окремі звуки й звукосполучення так, як чують їх у родинному колі. Отже, беручи за основу норми української фонетики й графіки, учитель особливо ретельно працює над подоланням діалектних фонетичних (орфоепічних) помилок і відповідно — орфографічних помилок фонетичного походження. При цьому важливим у роботі вважається диференційований підхід до учнів початкових класів, оскільки особливості діалектної вимови властиві їм неоднаковою мірою. Тому вчителеві слід знати як мовні особливості місцевої говірки, так і ступінь вияву цих особливостей у мовленні кожного учня. Це дасть можливість послідовно й системно проводити індивідуальну роботу з діалектизмами вже з першого класу (в добукарний період, коли діти вчаться правильно вимовляти звуки та поділяти слова на склади; у букварний період, коли, паралельно зі звуком, школярі вивчають усі букви українського алфавіту і в них формуються початкові графічні навички; у післябукварний період, коли вдосконалюються навички читання й письма).

Використовуючи за умов діалектного впливу традиційні методичні прийоми звукового аналізу та синтезу (виділення звука в потоці мовлення, спостереження за артикуляцією, голосне артикулювання, зіставлення слів, що розрізняються одним звуком, утворення складів, добір слів із певним звуком, демонстрація таблиць тощо), учитель насамперед є зразком для наслідування. Однак слід пам'ятати, що протистояти «рефлексу материнської говірки» на фонетичному рівні надзвичайно складно, оскільки в позаурочний час на звуковимову учнів знову-таки впливає родина. Розвиток у таких дітей мовленнєвого слуху, що відбувається в процесі реалізації звукового аналітико-синтетичного методу, є запорукою подальшого успішного вивчення української фонетики й орфографії. Рівень культури усного й писемного мовлення молодших школярів значною мірою визначатиметься рівнем сформованості в них чуття мови – вмінням виявити і виправити в себе та інших фонетичні (і відповідно орфографічні) помилки діалектного походження.

Охарактеризуємо типові *відхилення від орфоепічних літературних норм, зумовлені впливом регіональних діалектів на мовлення учнів:*

Північне наріччя:

Вимова голосних звуків: рефлексія давнього «ятя»: на місці [i] утворилися дифтонги [ie], [ue] у наголошеній позиції; у багатьох формах на місці [i] під наголосом чується монофтонг [u]; [y] та дифтонг [uo] на місці давнього [o] та ін. особливості: хліе'б, хліе'в, рие'чка; ви'тер, гори'х, би'лий, оби'д, ви'тер, сми'х, дид, ди'ти, на столи', бе'лий, обе'д, ве'тер, сме'х, дед, де'ти, на столе', біе'лий, оби'д, віе'тер, сміе'х, діед, діе'ти, на століе' (білий, обід, вітер, сміх, дід, діти, на столі). Бляск, блеск (блиск); цьолува'ть, целува'ть, цилува'ть, цалува'ть (цілувати); тьо'тка, тью'тка, тюо'тка, тью'тка, (тітка); пареся', парася' (поросся), куо'нь, хруо'н, вуо'н, хвуо'рточка, двоо'р, конь, кунь, пудло'га, кума'р, аго'нь, вада', йон.

Наявність протетичних фрикативних h та w: гону'ча, гуру'к, губі'дати, гупце'ньки, гучи'телька. вужи'на, во'сінь, во'стрий, вону'ча.

Диспалаталізований р: бу'ра, мра'ка, С'є'ро'жа, пара'док, бараки', ку'рачий, порі'а'док, чирйачо'к.

Ствердіння [ц] в абсолютному кінці слова і в кінці слова перед голосним: ву'лиця, хло'пец, молоде'ц.

Твердий кінцевий [т] числівникових форм: двана'ццат, двана'нцат.

Тверда вимова постфікса -ся зворотних дієслів: одружи'вса, роби'лоса, вмива'ласа.

Вимова м'якого приголосного звука з можливим сполученням з [й] на місці м'якого [в]: ся'то, сь'я'то.

Південно-західне наріччя:

Ствердіння [р]. Тверда вимова [ц] в кінці слів: расни'й, бура'к, пора'док. Хло'пец, удове'ц.

Голосний звук на місці давнього «ятя»: видро', ведро' (відро).

Ненаголошений [о] зазнає «укання»: тубі', субі', куро'ва.

Відсутність подовження приголосних в іменниках середнього роду між голосними (крім окремих південноволинських говірок): жите', знане' (життя, знання).

Паралельна вимова о,е після шиплячих приголосних: шостий – ше'стий. Ше'пка, чес.

Вимова голосних звуків: на місці давнього [e] (мед – мід), на місці давнього носового [e] після приголосного [р] та губних приголосних: запрі'жу', запре'жу', па'мнять, па'мніть.

Тверда вимова [т] у кінці дієслів: біжа'т, лю'бит.

Приставні приголосні перед [о]: гора'ти, горі'х, вора'ти, ворі'х.

Твердість і м'якість приголосного [л]: ме'лник.

Відсутність подовження приголосних: житя', обли'чя, розу'ти.

Вимова слова соняшник: со'нешник, соло'нешник, со'яшник.

Перехід приголосних [н'], [д'], [т'] перед приголосними в [й]: со'не'йко, ді'войка, шісна'йціть.

Наявність звукосполук [ир], [ил], [ер], [ел]: керва'вий, гирмі'ти, кирва'виця, кирни'ця.

Поширеність звукосполучень кі, гі, хі: но'гі, рі'кі, тро'хі, хі'трий.

Південно-східне наріччя:

Етимологічні [e], [o] заступаються [i]: кін'ь, сті'л, піч.

Відповідно до давнього «ятя», як і в південно-західному наріччі, вживається [i]: ді'ло, сні'г, біда.

Пом'якшення колишнього твердого [р] та збереження кінцевого м'якого [р]: р'ама, квартир'а, косар', базар'.

Альвеолярний [л]:* л*ебідь, пол*е.

Вставний [н] після [м]: мнята, мнясо, памнять.

Пом'якшення шиплячих [ч'], [дж']: курч'я, дж'міль.

Вживання [к] замість [т] перед голосним і в словах тісто, тісний: кісто, кісний.

Вживання школярами діалектизмів у зв'язному тексті вчитель може дослідити, використавши метод фонетичного транскрибування (див. таблицю).

**Спрощений варіант фонетичної транскрипції
для запису діалектних текстів**

Вимова звука або звукосполучення	Позначення на письмі
[йа], [йу], [йе] на початку слова, після голосного, апострофа, м'якого знака або [а], [у], [е] в інших позиціях	я, ю, е
´ — знак м'якості приголосного	я, ю, є, і або ь
˘ — знак напівпом'якшення приголосного	
[ĭ], [ÿ] — нескладова вимова у та і	у, і
[e ^н], [и ^е] — вимова ненаголошених	е, и
[o ^у] — вимова перед наголошеним у	о
[н] — знак подовження приголосного	Приголосні
[дж], [дз] — африкати з лігатурою	дж, дз
[шч] — два звуки	щ
, або на місці пауз	розділові знаки
[yo], [ui], [ye], [yi], [ie] — дифтонги	
[и ^і], [і ^и] — вужча артикуляція	и, і

Наведемо приклад:

[рукавичка || жиу-буу д'ід || јакос' пошоу д'ід у-л'ес і-згубив рукавицу || подб'єгла до-је миш || загл'анула в-рукавицу і-подумала | добра буде м'іч'е хата || подб'єгла до-рукавици ж'аба | а-хто-хто в рукавици живе || мишка-норушка || а-ти хто || ја жапка-кре"котушка | даваі разом будем жит || даваі || аж бе"жит за јец || побачиу рукавицу і-питајаца | а-хто-хто в-рукавици живе || мишка-норушка | жапка кре"котушка | а-ти-хто || ја зајчи"к-постри"бајчи"к || ўпуст'ет і-менє || заход | ве"се"л'єі буде || зајшоу і-во"н || живут собје-живут | аж-тут хто"с' стукаје і-питаје | а-хто-хто в рукавици живе || мишка-норушка | жапка- кре"котушка | зајчи"к-постри"бајчи"к | а-ти-хто || ја ли"сичка-се"стричка | ўпуст'ет і-менє || заход | тики скрајечку || вл'є"зла і-ли"сица || жи"вут-собје-поживајут || аж-тут кушчє" тре"шчат | кабан суне || побачиу рукавицу ди"і-питаје || а-хто-хто в-рукавици живе || мишка-норушка | жапка-кре"котушка | зајчи"к-постри"бајчи"к | а-ти-хто || ја кабан-је"клан | ўпуст'ет і-менє || да-м'нєсц'а немаје-ж || ну-ўпуст'ет | ја помалу буду л'єзти || ну-залаз'-ўже || зал'єз і-во"н || т'єсно з'вє"рам | зате"вєсе"ло || коли-це чујут вони собачи гавкот || пови"скакували з-рукавици і-давај вте"кат хто-куда || то-була д'є"дова собака || вона забрала рукавицу і-одала д'є"ду || од'о-вам казочка | а-м'іч'е бубликоу в'јазочка ||]

(записано вчителькою М. Бовсунівською, уродженкою с. Бовсуни Лугинського району Житомирської області від учня 4 класу Сергія Л.).

З метою вдосконалення орфоепічних умінь молодших школярів доцільно використовувати завдання на спостереження за вимовою окремих звуків та звукосполучень в українській літературній мові. За допомогою звукового та звукобуквеного аналізів учитель усуває в мовленні учнів вимовні відхилення діалектного походження і відповідно — орфографічні помилки в словах, написання яких здійснюється за фонетичним принципом української орфографії. Наведемо приклади завдань, пропонує для роботи з учнями:

Прослухайте уривок із казки «Вовк і семеро козенят» братів Грім. Учителю зачитує текст, відтворюючи особливості говірки Житомирщини. Чи правильно звучали слова у тексті?

[вѣрнец:а коза́ додому | постука́є рожкам'і ў-двѣр'і і – спе"ва́је || козен'ата | д'іѣтонк'і | одомкн'ѣт хатинон'ку | ва́ша ма́т'і пр'і"шлá | мо́лока пр'і"несла́ || козен'ата́ почу́јут ма́тер і – одм'і"ка́јут жо́і двѣр'і ||]

Прослухайте уривок іще раз. Учителю читає текст частинами. Діти під час читання виправляють орфоепічні помилки, правильно вимовляючи слова.

Прочитайте уривок. Учні читають текст, дотримуючись орфоепічних норм літературної мови.

Виконайте звуко-буквений аналіз слів: вернеться, дітоньки, відімкніть.

Поряд із фонетичними помилками діалектного походження в усному й писемному мовленні молодших школярів особливої уваги потребують граматичні помилки. До **граматичних помилок, зумовлених впливом регіональних діалектів на мовлення учнів**, відносять такі:

Північне наріччя:

*Форма називного відмінка однини займенника **той**: тей.*

Форма інфінітива дієслів з основою на голосний: сиді'т, сиді'ть (сидіти), хо'діт, хо'дить (ходити).

Форма 1-ї особи однини теперішнього часу дієслів II відміни з основою на зубні приголосні: хо'дю, во' дю, будю', сидю', но' сю, про' сю.

(ходжу, воджу, буджу, сиджу, ношу, прошу).

Форма 3-ї особи однини теперішнього часу дієслів II відміни: хо'дит, но'сит, про'сит, во'зит, ба'чит (ходить, носить, просить, возить, бачить).

Форма 3-ї особи множини теперішнього часу дієслів I і II дієвідмін: несу'т, стережу'т, хо'дять, про'сят, хо'дють, про'сють, но'сють (несуть, стережуть, ходять, просять).

Форма родового відмінка однини прикметників і прикметникової форми займенників жіночого роду: до'бреї, до'брей, до'брой, до'бри, на'шеї, на'шей, на'шой, на'ши.

*Форма орудного відмінка числівника **два**; називного відмінка числівника **двісті**: дви'ма, дві'ма, дво'ми, дву'ми; дві'сти.*

*Форма прислівника **літом**: лі'том, влі'то.*

Форма 1-ї особи множини наказового способу дієслів на -ом: ходь'ом, бер'ом, нес'ом.

Вживання іменникових суфіксів -ель-, -аш-: горобель', ліва'ш (горобець, лівша).

Вживання прикметникового суфікса -ейк-: лиге'йкий, мале'йкий, тоне'йкий (легенький, маленький, тоненький).

Форма місцевого відмінка множини іменників на -ох: дво'ро'х, грудь'о'х (дверях, грудях).

Форми родового відмінка однини прикметників і займенників на *-ей*: до^бреї, на^шеї (доброї, нашої).

Форма 1-ї особи однини дієслів майбутнього часу: бра^тим, коси^тим (братиму, коситиму).

Форми найвищого ступеня прикметників і прислівників з префіксом *нав-*; вищого ступеня прикметників – із суфіксом *-ийш-*: навста^рший, навскори^ше; білі^йший.

Поширеність у багатьох поліських говірках іменникового суфікса *-ухн-* і дієслівного *-ова-*: мату^хна, купова^ть.

Поширеність конструкцій давального відмінка з прийменником *ік*, *к*, родового відмінка з прийменником *ля*, *лє*; поширеність конструкцій зі сполучниками *да*, *дак*, *дик*, *дак*: к се^рцю, ля ха^ти.

Південно-західне наріччя:

Форми інфінітива на *-ти*, *-чи*; складені форми майбутнього часу недоконаного виду дієслів та складені форми минулого часу: носи^ти, могчи[!]; буду ходи^ти, му ходи^ти; ходи^лисьмо, були^хмо.

Форма давального відмінка однини іменників II відміни на *-ові*: това^ришові, коньо^ві. Бра^тови, коньо^ви. Конє^ви.

Форма орудного відмінка однини іменників I відміни на *-ою*: земльо^ю, душо^ю.

Форма 2-ї особи однини теперішнього часу від дієслів *дати*, *їсти*: їси^ш, даси^ш. Даси[!], їси[!], дась, їсь, даш, їш.

Форми 1-ї і 2-ї осіб однини теперішнього часу дієслова *лити*: ле^ю, ле^ш, ля^ю, ля^ш.

Форми 1-ї особи множини дієслів минулого часу та 1-ї і 2-ї особи однини умовного способу: ходи^лисмо, роби^лисмо, да^вбим, да^вбис.

Вживання часток *нехай*, *нех*, *най*, *ней*.

Форма орудного відмінка однини іменників I відміни м'якої групи. Форма орудного відмінка однини іменників жіночого роду та узгоджувані прикметники порядкові числівники, займенники мають стягнене закінчення *-оу*, *-еу*, *оїу*, *-ейу*: доло^нею – доло^нною, доло^нев, доло^ннем, доло^нньом, руко^у!, земле^у!, тобо^у!, собо^у!

Форма місцевого відмінка однини іменників II відміни з основою на *-ц*: у кінци[!], у вінци[!].

Форми давального та орудного відмінків однини іменників 4-ї відміни з суфіксами *-ат-*, *-ят-*: лоше^том, теле^том, лошати, теляті – лоше^ту, теле^ту, лоше^тови, теле^тови.

Форма називного відмінка числівника *дев'яносто*: девино^{ст}о, дев'ядесе^т, девідесе^т.

Варіанти сполучників *що*, *щоб*, *поки*, *доки*: шо, ож, же, щоб, жеб, жеби[!], шоби[!]. Коби[!], коб, кобись, кед, заки, заким, закля.

Варіанти частки *ся*: сі, си, се.

Форма множини іменників у родовому відмінку має закінчення *-ий*: лю^дий, ді^тий, го^стий.

Збереження давніх форм давального і знахідного відмінків однини особових і зворотного займенників: тя, ня, ся, ню.

Форми числівників *один*, *чотири*: їден, єден, оден, штири.

Форми інфінітива на *-ти*, *-чи*: бігчи, нести, могчи, печи.

Вживання безприйменникових конструкцій давального відмінка: отець дїтьо'м.

Вживання давального відмінка з прийменником к (т, ту, д, ід): к собі, д ньому, г вечору.

Вживання прийменника за (про) у знахідному відмінку: за нього казали.

Зворотна частка ся стоїть як у препозиції, так і в постпозиції: їм ся хотіло (хотілося), ме сердити си.

Південно-східне наріччя:

Ненаголошені закінчення іменників з основою на м'який приголосний і шиплячий змінюються з -ейу на -ойу: ди'ньою, ка'шою.

У частині говірок вплив прикметників м'якої групи на тверду: гарній, білій, народній (чол. рід).

Відсутність приставного [н] у займенниках чоловічого і середнього роду: до йо'го, за йо'го.

Інфінітив дієслова на -ть: роби'ть, ходи'ть.

Відсутність чергування [д], [т], [з], [с] з відповідними шиплячими у формі I дієвідміни 1-ї особи однини дієслів теперішнього часу: ходю', крутю', возю', носю'.

Усічені (стягнені) форми дієслів: зна, гра, співа, літа (знає, грає, співає, літає).

Дієслова 2-ї дієвідміни в 3-й особі однини теперішнього часу з наголосом на основі втрачають кінцевий [т]: хо'де, лю'бе, но'се, во'де.

Форма вищого ступеня прикметників і прислівників на -іш поряд з -іщ: білі'щий, добрі'ще.

Заміна протиставного сполучника але: та, так, но, ну.

Відповідно до концентричного принципу (повторюваності та зростаючої складності), учні до кінця четвертого класу отримують уявлення про будову слова, частини мови, засвоюють елементи синтаксису, ознайомлюються з пунктуацією та інтонаційним оформленням речення. Спираючись на евристичний, частково проблемний, проблемний, пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи навчання граматики української мови, вчитель зосереджує увагу на застосуванні здобутих учнями теоретичних знань у мовленнєвій діяльності. У боротьбі з граматичними помилками діалектного походження ефективно використовувати схеми, таблиці-опори, індивідуальні картки; організовувати роботу в парах та малих групах, проводити різноманітні ігри (метаграми, кросворди, ребуси). Це можуть бути такі завдання: «Упізнай назви предметів за описом», «Склади слова з одного кореня, дібравши до нього різні префікси та суфікси», «Зміни слова за зразком», «Склади речення за малюнком»; вибіркове списування, зорово-слухові диктанти, вправи на доповнення речень, на групування слів за різними ознаками тощо. Зазначимо, що у зв'язних текстах-розповідях, описах, міркуваннях, складених учнями, граматичні помилки діалектного походження (йдеться не тільки про усні висловлювання, а й про орфографічні помилки морфологічного або фонетико-морфологічного характеру в писемному мовленні) не характеризуються такою частотністю, як фонетичні помилки, які є значно стійкішими. У диктантах діалектних граматичних помилок ще менше, однак учитель, аналізуючи письмові роботи школярів, обов'язково повинен у доступній формі пояснити (навіть якщо йдеться про одного-двох учнів) причину неправильного написання.

У процесі вивчення граматики в основу завдань, спрямованих на роботу з діалектизмами, слід покласти функціонально-комунікативний підхід. Наведемо приклади.

1. *Спишіть текст, розкриваючи дужки. Поставте слова, записані у дужках, в потрібній формі.*

Я живу у великій родині. Кожен з нас (любити) працю, гарно виконує свої обов'язки, тому будинок у нас гарний і затишний. Батько (носити) воду з криниці, дає (теля) їсти, а мама (місити) тісто на пироги, (працювати) з (бабуся) на городі. Я (водити) меншу сестричку до дитсадка, а сам разом із (двоє) братиками (ходити) до школи. Ми мріємо підрости і працювати у (своє) селі. Я хочу бути (вчитель), брати — (комбайнери), а маленька сестричка — (продавчиня) у нашій крамниці. Ми пишаємося нашою (сім'я).

2. *Поясніть значення слів комбайнер, продавчиня. Складіть із ними речення.*

3. *Випишіть із тексту прикметники і прислівники.*

4. *Підкресліть присудки у третьому і четвертому реченнях.*

Підхід педагогів до мовленнєвих помилок діалектного походження до 90-х років був досить беззаперечним – неухильно боротися з усіма діалектними виявами всіх мовних рівнів, протиставляючи їм унормовані літературні слова та форми слів. У сучасній методичній літературі поряд із думкою про очищення мови учнів від фонетичних та граматичних діалектних впливів знаходимо поради вчителям не відмовлятися від лексичних діалектизмів, а збирати їх, досліджувати разом з учнями семантику кожного з діалектних слів, добирати до них літературні відповідники.

Наведемо приклади лексичних діалектизмів, уживаних у кожному з трьох наріч (у переліку використано праці дослідників-діалектологів та матеріали спостережень учителів-словесників за мовленням школярів).

Діалектна лексика у мовленні молодших школярів

Північне наріччя:

Димар: ко'мин. *Кочерга:* кове'ня, кочу'ба. *Колодязний журавель:* звід. *Качка:* у'тка, у'тва. *Чорногуз, лелека:* гай'стер, бо'ццон, бо'цін, бо'ццюк, бу'сел, бу'цел, бу'силь, іва'н, бу'сол. *Заметіль:* хви'ща. *Селезень:* сел'ех. *Колиска:* не'нька. *Бураччиння:* нати'на. *Хмиз:* голя'че. *Чоловічий пояс:* ши'тик. *Ковтати:* клика'ти. *Кукурудза:* качани', ке'тяги, кі'кі. *Хмара:* о'боллок, по'м'яг. *Гриби:* ба'бки, козляки'. *Батіг:* пу'га. *Скатерть:* насті'льница. *Трясовина:* движ (здвиг). *Щавель:* щаве'р. *Райдуга:* веселу'ха. *Вигуки до домашніх тварин:* а-коту, а-коцю, катя, коцю (до котів); гей, гей-куди, а-ну (до корів); бар-бар, бир-бир, бра-бра (до овець); вутя (до качок); сю-сю (до собак); сьок-сьок, а-сю (до свиней). *Великий горщик:* варей'ка. *Торбинка для віддушівання сиру:* во'рох. *Посуд для відкидання сиру:* оскови'к, одки'дач. *Гаманець:* паляре'с, паляро'с, по'ляре'с, паральо'с. *Курчата:* ви'шепки. *Комаха сонечко:* бо'брік, пе'трик, бе'дрик, бе'дрік, бо'блик. *Руді мурахи:* живу'лькі. *Яблука зимових сортів:* зіму'хи. *Велика кількість попелиць:* ко'жу'х. *Великі мурахи:* козакі'. *Тварина, яка багато їсть:* требля'та. *Сережки:* заву'шниці, заву'шниці, занаву'шниці. *Товстий, гладкий (про людину):* закоме'льковати. *Торкнутися болючого місця:* вгразни'ть. *Виростати, робитись вищим на зріст:* вибуча'ться, вилю'днювати. *Нерозбірливо, у ніс говорити, гугнявити:* гамза'т. *Картопляні деруни:* бульба'ники. *Приміщення для голубів на даху будівлі:* голубо'вня. *Мала дитина:* гарбе'лок, габел', габел'ок. *Вередлива дитина:* мі'рза. *Кидати на воду камінці так, щоб вони стрибали по поверхні води:* жа'бки, пуска'т жа'бки. *Холод (дитяче):* зю'зя.

Південно-західне наріччя:

Кукурудза: тенгери'ця, кукури'ца, папшо'я. *Картопля:* кру'мплі, банду'рка, бу'ля, ріпа. *Вулик:* кіма'к. *Щавель:* щава'. *Батіг:* корба'ч. *Погода:* годи'на, хви'ля. *Горище:* гора', виш'ки, стрих. *Шматок:* кавал'ок, кавальчик, фалат, да'раб, да'рабчик. *Курча:* курі'тко, пі'тя. *Дятел:* довба'ч, гаракаль, жо'вна, довба'к. *Дядько:* ву'йко, стрий, стрий'ко. *Яблуко:* я'пко. *Віз для зерна, картоплі:* беста'рка, га'ра. *Квакати:* ра'хкати. *Батько:* дя'дьо, оте'ць, ня'ньо, ня'ньо, стрик, стрижко, та'то. *Виють (про вовків):* ру'ют, ви'ют. *Піч:* п'єц. *Півень:* кугу'т (когу'т). *Гончар:* горща'р. *Мурахи:* муравлі', му'хариці. *Скатерть:* партови'на, порто'к, обру'с, ска'терка, насті'льний. *Гарний:* фал'ний, кра'сний, шу'мний. *Мати:* ма'тира. *Кварта для води, молока, глек:* горне' (горня'), лі'тра, горне'ць, рябу'н, купа'ня, довжа'нка, товка'н, банячо'к. *Райдуга:* дуга', весні'вка. *Драговина:* трясучка. *Клуна:* стодо'ла. *Торба:* цані'стра, та'йстра (тра'йстра), бацу'л. *Яблуня:* пла'нка. *Хмиз:* рі'ща. *Холодно:* зи'мно, студе'но. *Гриби:* гу'би, печери'ці. *Вигуки до домашніх тварин:* а-куш, сі, не-гей, ге, на (до корів); куш, гуць-гуць (до свиней); кич (до овець); ксьов-ксьов, цонь-цонь, цісь-цьов, сьцьов-на, ня-ня, а-куш, ді, не-не, вйо, ді (до коней); пішов, а-но, а-ціби (до собак). *Білка:* ви'вірка, мо'вкушка, біли'ця, лави'рка, лоскорі'х, ла'сичка., ве'вириця. *Чорногуз:* весе'лик, бо'цок, бузьок, бо'цян, бузьок, го'вля. *Гойдалка:* го'мбалка, коли'сало, гу'цанка, ло'вганка. *Дитина:* йо'йлик. *Кропива:* жали'ва. *Пасіка:* пчоли'нок, пчільни'к, поли'нець. *Хата, садиба:* хи'жа, пляц, обша'ря, обійстя', обша'рня, фу'ндош. *Весілля:* сва'льба. *Кладовище:* ци'нтар, теметі'в (тенеті'в). *Кажан:* перга'ч, ли'лик. *Зозуля:* куко'вка. *Ковтати:* гилта'ти, ли'гати. *Почекай:* зажда'й, ижджа'й. *Гроші:* піня'зі. *Стежка:* пі'шак (пі'шник, пі'шка), пі'хурка. *Ловити:* іма'ти.

Південно-східне наріччя:

Будівля для снопів: клу'ня, стодола. *Будівля для свиней, свійських тварин:* свини'нець, пові'тка. *Кукурудза:* пші'нка. *Віз для снопів:* мажа'ра. *Димар:* ви'від, верх, труба'. *Зимові сходи:* пари'. *Рогач:* бра'чка, підньо'м. *Гойдалка:* ви'халка. *Торба годувати коней:* ре'птух, ша'нька. *Скатерть:* наки'дка. *Пояс:* реміня'ка. *Глечик:* кобу'шка, куши'н. *Вигуки до домашніх тварин:* сі-сі (до овець; гя-гя (до корів); на-на, кутю-кутю, цю-цю, вон, цюки, цібе, пішов (до собак); а-ля, чу-чу, паці-паці, вась-вась (до свиней); пуля (до качок), кося (до коней). *Криниця:* ко'пань. *Озимі сходи:* зеленя'. *Мурашки:* мура в'я', мура'вки, кома'шки, комашня'. *Кладовище:* гробки'. *Вулик:* ву'льник, ву'лень. *Мабуть:* мать. *Горох:* оро'х. *Відро:* цебе'рко. *Човен:* каю'к. *Селезень:* вута'к, ка'чур. *Садиба:* плець, уса'йба. *Картопля:* карто'ха. *Грядка:* підме'т.

У початкових класах лексикологія є лінгвістичною основою методики словникової роботи. Протягом чотирьох років молодші школярі спостерігають за вживанням у текстах слів із прямим і переносним значеннями, розрізняють родові й видові поняття, усвідомлюють суть багатьох лексичних явищ (багатозначності, синонімії, антонімії), ознайомлюються з фразеологізмами, поповнюють свій активний лексичний запас, вчаться користуватися тлумачним словником та під керівництвом учителя з'ясовують етимологію окремих слів, працюють над очищенням мовлення від славнозвісного суржику, жаргонної, вульгарно-просторічної лексики. Джерелами збагачення словника дітей є насамперед школа та позашкільне мовне оточення (родина, гуртки за інтересами, спортивні секції), а також книги та дитячі періодичні видання, радіо та телебачення. Нерідко, працюючи над текстом підручника, де лексика здебільшого унормована, або демонструючи предмет чи малюнок,

учитель чує від дітей оригінальні місцеві слова-відповідники до літературних назв предметів чи явищ. При цьому не слід називати яскраве народне слово помилкою, «виривати» його з дитячого лексикону, оскільки освіченому педагогу-словеснику відомо, що народна мова є одним із джерел поповнення літературної. Кращі твори класичної української літератури є переконливим на те підтвердженням. Отже, вчителеві початкових класів слід виробити раціональний і науково обґрунтований підхід до лексичних діалектизмів у мовленні школярів. Саме принцип науковості зумовлює перший крок у цьому напрямі – створення тематичного словничка місцевих слів. Зібрану діалектну лексику вчитель може систематизувати за такими тематичними групами: «Предмети побуту, господарської діяльності, знаряддя праці», «Тваринний і рослинний світ», «Зовнішність людини, одяг, прикраси», «Риси характеру», «Стан людини (фізичний та психічний), дії», «Родинні зв'язки, вид спільної діяльності», «Явища природи», «Страви», «Просторові назви», «Споруди, приміщення та будівельні матеріали», «Дитяча лексика». Окремою групою слід подати службові слова, прислівники, які також мають характерні особливості в діалектних говорах. Усі тематичні групи бажано записати за алфавітом. Такий словничок допоможе вчителям краще зорієнтуватися в діалектній лексиці, полегшить підготовку до розмови з учнями на уроці, стане основою для укладання лексичних вправ.

➤ Що ж повинен знати вчитель початкових класів про діалектну лексику?

Поняття «лексичний діалектизм» постає як сукупність власне лексичних діалектизмів (місцевих назв загальнонародних понять), етнографічних діалектизмів (діалектних назв місцевих реалій), лексико-семантичних (нове значення загальнолітературного слова в умовах діалектних говірок). Вивчати мовлення дітей на лексичному рівні, аналізувати лексичні діалектизми значно важче, ніж спостерігати за функціонуванням фонетичних та граматичних діалектизмів. Труднощі полягають у тому, що лексичні діалектизми (особливо власне лексичні та етнографічні) наближені інколи до просторіч та арготизмів. Тому робота зі словниками допомагає в дослідженнях лексики тієї чи іншої говірки. Кожне нове слово, почуте від учня-інформатора, «проходить перевірку» на приналежність до діалектної лексики (з використанням лексикографічних джерел). Ця перевірка передбачає:

1. Пошук аналізованої лексики у тлумачних словниках української мови [3, 13; 16].
2. Пошук слова в етимологічному словнику [4; 17].
3. Звертання до перекладних словників з метою з'ясувати походження слова [12; 14; 18].
4. Перегляд регіональних діалектних словників, лексичних атласів [9; 11].

Лексичні діалектизми надають живій розмовній мові своєрідного колориту, образності та виразності. Однак учителям не варто надто захоплюватися говірковими словами, а принагідно пояснювати учням, що звичні для них місцеві слова, не відомі мешканцям інших регіонів України, ускладнюють спілкування між людьми, сприймання висловленого. Лексичний діалектний матеріал є надзвичайно важливим у вирішенні проблеми формування мовленнєвої культури молодших школярів: він ставить методистів перед суперечністю, які лексичні діалектизми збагачують літературну мову, розширюють її можливості, а з якими діалектизмами слід наполегливо боротися, викорінювати з мовлення. Якщо ми переконливо можемо сказати про негативний вплив орфоепічних та граматичних особливостей рідної говірки на мовлення дітей, визначити орфоепічні та граматичні помилки в мовленні, то до лексичних помилок слід ставитись обережно і диференційовано.

Лексичні помилки діалектного походження в мовленні учнів характеризуються не виправданим уживанням діалектизму в літературному тексті (М. Р. Львов), хоча при цьому слід враховувати, що інколи діалектизм більш детально й точно, ніж літературна лексика, визначає поняття; неправильною етимологією літературного слова, яке мовець навмисне (для створення стилістичного забарвлення тексту) замінює діалектним відповідником; помилковим утворенням лексико-семантичних діалектизмів на зразок: *насіпати молока, накласти плаття*.

До діалектизмів нерідко відносять лексеми, що утворились і функціонують лише в межах однієї родини. Це слова так званого «родинного діалекту», які поряд із літературними та діалектними (говірковими) словами існують як окрема система. Стійкі родини мають досить яскраві індивідуальні риси, пов'язані з особливостями комунікації всіх родичів: тут і спільна господарська діяльність, і специфічний досвід у вихованні дітей, і моральна атмосфера взаємної довіри, яка створюється між молодшими і старшими поколіннями. Крім літературних, діалектних, загально-вживаних просторічних слів, у сімейному словнику знаходимо okazіonalіzmi однієї родини, що охоплюють інтимну сферу стосунків і, як правило, не виносяться за межі родини (пестливі імена, прізвиська, родинні фразеологізми, афоризми, слова так званої «таємної мови», табу — розмови дорослих у присутності дітей тощо). Широко використовується такий засіб, як граматична та фонетична зміна власне українських літературних слів та деформація запозичень. Почувши «сімейні слова» від учня, учитель коректно пояснює дитині, що поза родиною користуватися ними не бажано.

У роботі з лексичними діалектизмами в мовленні учнів доцільно застосовувати вправи на пояснення значень слів (за допомогою тексту, малюнків, фотографій), синтетичні вправи на добір відповідника з літературної мови до діалектизму. Ефективними є вправи на знаходження діалектного слова у синонімічному ряді. Наведемо приклади:

1. *Розгляньте малюнки, на яких зображено предмети. Під кожним предметом записано його діалектну назву. Доберіть до кожного діалектного слова пояснення, користуючись допоміжними матеріалами.*

Вілошнік, зрелблонка, козирок, пупашка, бабайка, буба, бегун, горшечня, хляпанця, голощак, серпа, мішанка, заколотка, няврати, вгразнить, хляпавка, резиняки, трепи, сояшник, живульки, верейка, зімухи, кожух. Пояснення: рогач, пристрій для збирання чорниць, старе взуття, сосячник, руді мурахи, великий горщик, зимові яблука, велика кількість попелиць, кашкет, брунька, страховисько, зерно гороху, пристрій за допомогою якого вчать дітей ходити, гончарня, відлига, ожеледь, юшка, салат, підлива, набридати, торкнутися болючого місця, балакун, гумові чоботи.

2. *Користуючись малюнками, поясніть значення слів:*

Завушниця, занавушниця, кўльчики (сережки); довбач, живна́ (дятел); лишки, капустелія (айстри); бон'дю́р, черногуз, боц'юк, бусько́, бусол (лелека).

Таким чином, опрацювання діалектизмів є невід'ємною частиною словникової роботи в початкових класах. При цьому в умовах діалектного мовленнєвого оточення традиційні методи і прийоми розкриття лексичного значення слів (в усій своїй розмаїтості) набувають нових відтінків – максимального наближення до народних джерел, до родини учнів.

Робота із фразеологізмами, взятими з народних джерел, спрямована на збагачення активного словника учнів. Доцільно увиразнювати мовлення школярів, збираючи разом із ними влучні вислови, що вживаються у рідному населеному пункті. Як правило, у таких фразеологізмах відображено традиції народного

виховання: засуджуються негативні риси характеру, шкідливі звички, схвалюється ширість, любов до праці: *нюхати хмару* (поводитися зухвало), *йти в три дороги* (бути п'яним), *трудитися, як бджілочка* та ін.

Підсумовуючи сказане, зазначимо: учитель початкових класів, послідовно і системно приділяючи увагу діалектизмам у рамках, передбачених програмою з мови, формує в учнів надійне підґрунтя для подальшого вивчення рідної мови в середніх і старших класах, учить шанобливо ставитись до батьківського слова і водночас уникати мовленнєвих помилок, зумовлених впливом рідної говірки.

Рекомендована література до методики роботи з діалектизмами

1. *Бевзенко С. П.* Українська діалектологія: Навч. посібник для філолог. факультетів університетів і пед. інститутів. — К.: Вища школа, 1980.
2. *Говори української мови: Збірник текстів / За ред. Т. В. Назарової.* — К.: Наук. думка, 1977.
3. *Грінченко Б. Д.* Словарь української мови. Т. 1—4. — К., 1907—1909, перевид. 1958.
4. *Етимологічний словник української мови. Т. 1—3.* — К.: Наук. думка, 1983—1987.
5. *Жилко Ф. Т.* Нариси з діалектології української мови: Навч. посібник. — К.: Рад. шк., 1966.
6. *Климова К. Я.* Психологічний аспект проблеми формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах діалектного оточення // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 3. — С. 179—184.
7. *Климова К. Я.* Готуймо майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах діалектного оточення // Початкова школа. — 2000. — № 1. — С. 52—53.
8. *Лемтюгова В. П.* Українсько-білоруський словник. — М.: Вышэйшая школа, 1980.
9. *Лисенко П. С.* Словник поліських говорів. — К.: Наук. думка, 1974.
10. *Матвійс І. Г.* Українська мова і її говори. — К.: Наук. думка, 1990.
11. *Никончук М. В.* Лексичний атлас правобережного Полісся. — К.; Житомир: Незалежний інститут екології Полісся, 1994.
12. *Новий російсько-український словник: 50 000 слів.* — К.: Аконіт, 1997.
13. *Новий тлумачний словник української мови: У 3 т.: 42 000 слів / Укладачі В. В. Яременко, О. М. Сліпушко.* — Вид. 2-ге, випр. — К.: Аконіт, 2004. — (Нові словники).
14. *Польсько-український словник.* — К.: Видавництво АН УРСР, 1958—1960. — Т. 1—2.
15. *Симоненкова Л. М.* Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів. — К.: Рад. школа, 1981.
16. *Словник української мови: В 11 т. / І. К. Білодід та ін.* — К.: Рад. школа, 1989.
17. *Словник староукраїнської мови XIV—XV ст. / За ред. Л. Л. Гумецької.* — К.: Наук. думка, 1977—1978.
18. *Ткачук П.* Засвоєння учнями орфоепічних норм в умовах місцевих говірок // Укр. мова і літ. в шк. — 1973. — № 6. — С. 73—76.
19. *Чесько-український словник.* — К.: Наук. думка, 1988—1989.
20. *Щерба Л. В.* Современный русский литературный язык: Избранные работы по русскому языку. — М., 1957.

Проблемні питання

1. Доведіть правильність своєї думки щодо необхідності вивчення в початковій школі основ лексикології.
2. У чому полягає розвивальне значення вивчення лексикології на уроках рідної мови?

3. Як ви розрізняєте поняття «вивчення лексикології» і «словникова робота»? Чому важливо їх розмежовувати?
4. Якими професійними вміннями необхідно володіти вчителю початкової школи, який приступає до опрацювання теми «Слово. Значення слова»?
5. Як посилити виховний потенціал уроків вивчення лексикології?
6. Які методи вивчення лексики є, на вашу думку, найефективнішими? Доведіть, чому.
7. Які лексичні вміння є спеціальними мовними, а які — мовленнєвими? Як ви їх розмежовуєте?
8. Що означає функціонально-стилістичний і комунікативний підходи до вивчення лексикології в початковій школі?
9. Доведіть, що вивчення лексики на основі тексту дає можливість забезпечити органічний взаємозв'язок мовної освіти й мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Запитання і завдання для самоперевірки

1. Яку роль у мовній освіті молодших школярів відіграє засвоєння ними лексикології?
2. Який вплив має вивчення лексичних категорій на мовленнєвий розвиток учнів початкової школи?
3. За якого методичного підходу до вивчення теми «Слово. Значення слова» можна забезпечити взаємозв'язок мовної освіти і мовленнєвого розвитку дітей?
4. Здійсніть самоаналіз змодельованого Вами конспекту уроку вивчення однієї з лексичних тем.

Тематика курсових, дипломних і магістерських робіт до розділу «Методика вивчення елементів лексикології»

1. Роль теоретичних знань з лексикології у збагаченні словника мовлення молодших школярів.
2. Ознайомлення молодших школярів із фразеологічним багатством рідної мови.
3. Типові порушення лексичних норм у мовленні молодших школярів. Методика роботи з їх усунення.
4. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення слова в початковому курсі української мови.
5. Методика роботи з омонімами на уроках рідної мови в початковій школі.
6. Робота над уживанням слів-паронімів у мовленні молодших школярів.
7. Робота над навичками культури мовлення учнів у зв'язку з вивченням теми «Слово. Значення слова».
8. Розуміння значень слів як передумова формування в молодших школярів повноцінних аудіативних умінь.
9. Методика роботи над лексичними засобами виразності мовлення на уроках рідної мови в початковій школі.
10. Методика формування точності мовлення молодших школярів.
11. Умови ефективності методики формування в молодших школярів основних лексикологічних понять.
12. Шляхи збагачення словникового запасу молодших школярів.
13. Прийоми формування в учнів навчально-мовних лексикологічних умінь.
14. Закріплення лексикологічних понять під час вивчення мови художніх творів на уроках читання.
15. Закріплення лексикологічних знань і умінь молодших школярів під час вивчення частин мови.
16. Практична спрямованість вивчення лексики у початковому курсі рідної мови.

17. Формування в молодших школярів лексико-стилістичних умінь.
18. Навчання молодших школярів роботи зі словниками.
19. Розвиток в учнів початкової школи лексико-семантичного погляду на слово як мовну одиницю.
20. Навчання молодших школярів уміння тлумачити лексичне значення слова.
21. Практичне ознайомлення молодших школярів із системністю лексики сучасної української мови.
22. Організація спостережень молодших школярів над лексичною сполучуваністю слів.
23. Типологія лексичних вправ на уроках рідної мови. Умови ефективності їх проведення.
24. Міжпредметні зв'язки української мови та їх реалізація під час вивчення теми «Слово. Значення слова».
25. Виховний потенціал уроків вивчення лексики рідної мови в 3 класі.
26. Шляхи забезпечення органічного взаємозв'язку мовної освіти і мовленнєвого розвитку молодших школярів під час вивчення теми «Слово. Значення слова».
27. Українознавчий аспект вивчення лексики в початковому курсі рідної мови.
28. Принципи добору дидактичного матеріалу для уроків вивчення лексикології української мови в початковій школі.
29. Опрацювання діалектологічних джерел у процесі підготовки вчителя до уроків рідної мови у початкових класах.
30. Формування мовленнєвої культури молодших школярів в умовах діалектного оточення (на прикладі говірки села...).
31. Психологічний аспект проблеми формування культури мовлення учнів початкових класів в умовах діалектного мовного впливу.
32. Роль педагогічної гри у розкритті й удосконаленні мовленнєвих здібностей учнів початкових класів в умовах діалектного оточення.
33. Освітні інноваційні технології в процесі навчання мови молодших школярів в умовах діалектного впливу.
34. Місце діалектизмів у родинній мові учнів початкових класів.
35. Лексичні діалектизми у творчості українських дитячих письменників.
36. Діалектний текст як дидактичний засіб розвитку активного словника майбутніх учителів початкових класів.
37. Система вправ з діалектизмами в початковій школі.

Список рекомендованої літератури

1. Баранов Н.П. Методика лексики і фразеології на уроках руского язика: Посobie для учителя. — М.: Просвещение, 1988.
2. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методів навчання української мови в 1—4 класах. Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. — К.: Рад. школа, 1991.
3. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Методичний посібник. — К.: Освіта, 2006.
4. Дідух К.І. Збагачення мовлення школярів синонімами // Початкова школа. — 1996. — № 8.
5. Канищенко А.П. Збагачення активного словника молодших школярів // Початкова школа. — 1988. — № 7.
6. Лисиченко Л.А. Бесіди про рідне слово (слово і його значення). — Х., 1993.
7. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М.: Просвещение. — 1975.
8. Марченко Л. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. — К.: Рад.школа, 1964.
9. Мовчун А. Лексика української мови з погляду її походження // Початкова школа. — 1998. — № 6.

10. Підлісна Г. Збагачення активного словника молодших школярів // Початкова школа. — 1990. — № 2.
11. Пономарьова К. Робота над синонімами як засобом увиразнення мовлення // Початкова школа. — 1997. — № 6.
12. Попова Л.Б. Засвоєння поняття «пряме й переносне значення слова» // Початкова школа. — 1989 — № 4.
13. Потоцька Т.Ф. Лексична робота з розділу «Будова слова» // Початкова школа. — 1990. — № 1.
14. Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах: Сб. статей / Сост. П.А. Грушников. — М.: Просвещение. — 1973.
15. Савицька В.П., Данилюк Л.А. Робота над лексичним значенням слова // Початкова школа. — 1988. — № 10.
16. Смовська О. Крилаті вислови і фразеологізми на уроках мови // Початкова школа. — 1989. — № 12.
17. Ткаченко Л.І., Сердюк М.Г. Роль міжпредметних зв'язків у збагаченні лексичного запасу школярів // Початкова школа. — 1989. — № 1.
18. Ужченко В.Д. Вивчення фразеології в середній школі: Посібник для вчителя. — К., 1990.
19. Усатенко Т.П. Лексична семантика і розвиток мовлення учнів. — К.: Рад.школа. — 1984. — 128 с.

У програмах початкових класів вивчення граматики посідає чільне місце, бо саме в цих класах учні ознайомлюються з будовою рідної мови, оволодівають навичками практичного її вживання.

У початкових класах вивчається матеріал, який є базовим для свідомого оволодіння мовою в середніх класах. Так, за час навчання в 1—4 класах учні повинні одержати відомості про будову слова і роль морфеми, ознайомитися з частинами мови (іменником, прикметником, дієсловом, займенником, прислівником, числівником) та їх граматичними категоріями (роду, числа, відмінка, часу, особи та ін.), засвоїти елементи синтаксису (загальне поняття про словосполучення і речення, речення розповідні, питальні, спонукальні, головні та другорядні члени речення (без уживання термінів), звертання у спонукальних реченнях, однорідні члени речення).

Елементи морфології і синтаксису вивчаються в кожному з початкових класів.

Матеріал розташований у порядку наростаючої складності. Наприклад, у період навчання грамоти школярі ознайомлюються зі словами, що є назвами предметів, ознак і дій (без уживання термінів «іменник», «прикметник», «дієслово»).

У наступних класах учні будуть вивчати такі частини мови, як іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник та їх граматичні категорії.

Перше знайомство з реченням відбувається ще в період навчання грамоти, коли діти виділяють речення з мовленнєвого потоку, складають речення з двох-трьох слів за сюжетними та предметними малюнками, продовжують речення за даним початком і вчать графічно його позначати. У 2 класі дається визначення поняття *речення*, виділяються типи речень за метою висловлювання, виленовується основа речення, встановлюється за питаннями зв'язок між словами. У 3 класі формується поняття про окличні речення, відзначається їх емоційний характер. Учні ознайомлюються з головними членами речення (підметом і присудком) і другорядними членами речення (без диференціації та вживання термінів). У 4 класі на основі спостережень учні повинні зробити висновок про інтонаційну специфіку окличних речень і зв'язок між інтонацією й пунктуацією (*Ми любимо свою Батьківщину* — речення розповідне, неокличне. *Ми любимо свою Батьківщину!* — речення розповідне, окличне).

Етапи і методика формування граматичних понять

У молодшому шкільному віці формується початкова система граматичних понять. Здійснюється це не одразу. Одні граматичні поняття засвоюються учнями за кілька уроків (наприклад, поняття про корінь, суфікс чи префікс). Інші (іменник, прикметник, дієслово) формуються протягом усіх чотирьох років навчання дітей у школі. Граматичні поняття формуються в результаті тривалої роботи над відповідним мовним матеріалом, запропонованим програмою і підручником. Ця робота складається з таких компонентів, як сприймання окремих однорідних мовних явищ, абстрагування, виділення істотних для певної групи явищ ознак, узагальнення їх у спеціальному слові-терміні.

Граматичні поняття можна засвоїти, спираючись тільки на логічну роботу мислення. Для того щоб граматичне поняття було свідомо засвоєне, учнів необхідно навчити прийомів розумової діяльності, за допомогою яких досягається виявлення, вичленовування й об'єднання істотних ознак об'єктів, що вивчаються.

Як і будь-який процес пізнання, засвоєння граматичних понять відбувається у процесі виникнення і вирішення своєрідних суперечностей, що є рушійною силою засвоєння.

Так, у початкових класах учні вивчають морфемну будову слова, частини мови, речення. У зв'язку з цим засвоюють поняття «корінь», «суфікс», «префікс», «закінчення», «іменник», «прикметник», «займенник», «дієслово», «прийменник», «підмет», «присудок» тощо. Щоб оволодіти цими поняттями, учням потрібно здійснити складну розумову роботу: вичленувати (абстрагувати) істотні ознаки, об'єднати (узагальнити) їх в одну групу, засвоїти (осмислити) спеціальну термінологію.

Засвоюючи, наприклад, поняття «іменник», «прикметник», «дієслово», учень мусить усвідомити, що означають і які граматичні форми мають слова, що належать до цих частин мови.

Процес формування граматичного поняття «частини мови» умовно можна поділити на чотири етапи¹.

Перший етап формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття.

Виконанням таких розумових операцій, як аналіз і синтез, на цьому етапі учні абстрагуються від лексичного значення слів і виділяють граматичні ознаки, типові для даного мовного явища. Зокрема, для формування поняття «частини мови» слід розвивати в учнів уміння абстрагуватися від конкретного лексичного значення слів і об'єднувати їх за спільними граматичними ознаками, тобто здатністю відповідати на однакові питання (*що?* або *що робить?*, *що?* або *який?*). З цією метою учитель ще в період навчання грамоти ознайомлює дітей з тим, що слово може називати предмет, ознаку чи дію і відповідати на певне питання: *хто?* *що?* *який?* *яка?* *яке?* *що робить?*. Ці показники і виступають на цьому етапі як істотні ознаки поняття «частини мови».

Другий етап формування граматичних понять полягає в узагальненні істотних ознак, установленні зв'язків між ними та у введенні терміна.

Після того як учні навчилися, наприклад, ставити питання до окремих частин мови і визначати групи слів як такі, що є узагальненими назвами предметів

¹ Див.: Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987. — С. 203.

чи дій, тобто виділяти істотні ознаки кожної частини мови, вводяться спеціальні терміни — «іменник», «прикметник», «дієслово».

Однак слід мати на увазі, що оволодіння поняттям на цьому етапі полягає не тільки в заучуванні слова-терміна. Відомо, що учні, які легко визначають корінь слова як спільну частину споріднених слів, називають спорідненими і слова з однаковою за звуковим оформленням частиною. Тому й потрапляють до споріднених слів слова з омонімічними коренями (*вода, водити*), а слова *рік, річниця, роковини* учні не вважають однокореневими. Знаючи, що іменники називають предмети, такі учні ніяк не можуть зрозуміти, чому слова на зразок *ходіння, боротьба, будівництво* належать до іменників, а не до дієслів, а слова *хорообрість, синява* — не прикметники, а іменники.

Термін учні запам'ятали, а поняття в них не склалося. Безумовно, засвоєння терміна полегшує оперування граматичним поняттям. Своєчасне ознайомлення учнів з терміном веде до швидкого виділення, уточнення і міцного засвоєння поняття, але вводити термін потрібно тільки після того, як учні усвідомлять його значення на конкретному матеріалі.

Третій етап формування граматичних понять полягає в уточненні суті ознак поняття і зв'язків між ними. Наприклад, учні усвідомили важливу ознаку поняття «частини мови»: щоб визначити, до якої частини мови належить слово, потрібно знати не тільки його лексичне значення, а й на яке питання слово відповідає. Водночас із цим учні засвоюють і окремі граматичні ознаки частин мови: рід і число іменників та прикметників, час дієслів; опановують інші істотні ознаки частин мови — здатність іменників і прикметників змінюватися за відмінками і числами, а дієслів — за особами і числами, наявність родових форм у цих частин мови.

Четвертий етап формування граматичних понять полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань.

Ступінь засвоєння понять учителя часто оцінюють за відповідями учнів, у тому числі за тим, як діти запам'ятали визначення чи правило. Однак відповіді не завжди відображають справжній стан речей. Відомі непоодинокі випадки, коли діти знають визначення понять, але не вміють скористатися своїми знаннями на практиці. Тому надійнішим і переконливішим прийомом перевірки знань учнів є виконання ними самостійних робіт, наприклад, граматичного розбору, групування слів за певною ознакою тощо.

За послідовністю формування граматичних понять можна простежити, зокрема, під час опрацювання теми «Прикметник» (2 клас).

Робота над формуванням поняття «прикметник» починається з аналізу мовного матеріалу і виділення істотних ознак поняття. Для цього учням можна дати завдання розглянути м'яч і сказати, який він за розміром (великий, маленький), за матеріалом (гумовий, шкіряний чи пластмасовий), за кольором (синій, червоний), за формою (круглий). Так на уроці створюється мовленнєва ситуація, яка спонукає учнів до оперування словами — назвами ознак предмета. Учні записують словосполучення: *м'яч великий, гумовий, червоний, круглий*.

— Які слова ви вжили, щоб показати, який ви бачите м'яч? Підкресліть їх.

— Для чого ви використовували ці слова? Що ви ними називали? (Ознаки предмета — м'яча).

— Поставте до них питання і скажіть, чим ці слова схожі? (Усі вони називають ознаку і відповідають на питання *який?*).

— Такі слова в граматиці називаються прикметниками. Отже, скажіть, які

слова називаються прикметниками. Перевірте своє визначення за правилом, уміщеним у вашому підручнику.

На закріплення одержаних знань про прикметник учні виконують різні вправи (серед них і з підручника).

У наведеному фрагменті уроку знайшли відображення всі етапи формування граматичного поняття «прикметник»: 1-й етап — аналіз мовного матеріалу і виділення ознак поняття; 2-й етап — узагальнення істотних ознак у слові-терміні; 3-й етап — узагальнення ознак (формулювання правила); 4-й етап — виконання вправ на закріплення, які передбачають включення одержаних знань у мовленнєву практику.

Однак на цьому етапі учні одержали тільки початкові відомості про прикметник. У процесі подальшого вивчення цієї частини мови вони засвоюють й інші ознаки прикметника (зміну за числами, родами і відмінками в поєднанні з іменниками). Одночасно формується вміння правильно вживати в усному і писемному мовленні багатозначні прикметники, добирати синонімічні та антонімічні ознаки предметів.

Під час формування граматичних понять слід учити школярів абстрагуватися від лексичного значення конкретних слів, узагальнювати (синтезувати) те спільне (граматичне), що властиве певній мовній категорії. Кінцевою метою є формування вміння застосовувати набуті граматичні знання безпосередньо з метою спілкування.

Кожне самостійне слово становить єдність двох значень — лексичного і граматичного. Граматичним називається таке додаткове абстрагуюче значення, яке виражає різні відношення слова, що супроводять його лексичний зміст. Якщо кожне слово має окреме лексичне значення, то граматичні значення характерні не для одного слова, а для цілої групи, розряду слів. Граматичних значень у слова може бути декілька. Наприклад, дієслово характеризується способом, часом (у минулому часі — і родом), числом, видом, станом, особою.

Формування в молодших школярів окремих граматичних понять розпочинається з 1 класу і продовжується протягом усього початкового навчання, поступово розширюючись і поглиблюючись.

Вивчення в початковій школі частин мови як розрядів слів, об'єднаних спільними граматичними ознаками, які відображають спільність їх семантики, спрямоване на поглиблення знань молодших школярів про лексичні і граматичні значення слова, особливості словозміни і словотворення в українській мові, про синтаксичну функцію слів у мовленні, на формування вмінь використовувати в мовленні граматичні форми частин мови з урахуванням їх функціонального призначення. Учителю має пам'ятати, що основна функція частин мови в тексті — комунікативна, проте вони можуть виконувати і додаткову стилістичну функцію, оскільки служать виражальними засобами мови.

Програмою для середньої загальноосвітньої школи (1—4 класи) передбачено поступове поглиблення знань про граматичні ознаки кожної частини мови:

1 клас: ознайомлення зі словами — назвами предметів, ознак, дій, постановка до слів питання *хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?*.

2 клас: формування початкового уявлення про частини мови; про те, що слова поділяються на групи залежно від того, на яке питання вони відповідають; слова, які відповідають на питання *хто? що?* (іменники); слова, які відповідають на питання *який? яка? яке? які?* (прикметники); слова, які відповідають на питання *що робити? що зробити? що робив? що буде робити?* (дієслово); службові слова,

до яких не ставлять питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: *на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, і, чи, тому що*.

3 клас: формування узагальненого поняття про частини мови (іменник, прикметник, дієслово); ознайомлення із сукупністю граматичних та лексико-граматичних ознак, властивих кожній частині мови: роль у мовленні, узагальнене лексичне значення, категорії, функції в реченні.

4 клас: поглиблення знань про морфолого-синтаксичні особливості кожної частини мови (іменник, прикметник, дієслово): змінювання іменників та прикметників за відмінками, дієслів — за особами і числами, у минулому часі — і за родами; загальне уявлення про числівник як частину мови; поняття про займенник як частину мови; особові займенники; поняття про прислівник як частину мови.

Для свідомого опанування нового граматичного поняття учні мають насамперед виділити його істотні ознаки, що здійснюється у процесі спостережень за відповідним мовним явищем. Поняття про частини мови учні одержують у 2 класі. Слід пам'ятати, що засвоєння частин мови, уміння розпізнавати їх у ряді різних лексем чи в тексті ґрунтується передусім на усвідомленні учнями: 1) їх лексичних ознак (іменник — назва предмета; прикметник — назва ознаки; дієслово — назва дії); 2) на вмінні правильно поставити до слова граматичне питання; 3) на врахуванні формально-граматичних показників кожної частини мови (характерні закінчення, суфікси, зв'язок з іншими частинами мови в словосполученні і реченні). Тому, опрацьовуючи кожну частину мови, учні з'ясовують такі питання:

1. Що ця частина мови означає?
2. На яке питання відповідає?
3. Як (за чим) змінюється?
4. Яким членом речення найчастіше виступає?
5. З якою частиною мови вступає в зв'язок?
6. Як найчастіше утворюється?

У процесі вивчення частин мови в учнів закріплюються і вдосконалюються вміння граматично правильно будувати словосполучення і речення, вводити їх у зв'язні висловлювання; продовжується формування орфоепічних умінь і навичок щодо правильного вимовляння окремих граматичних форм (наприклад, дієслова на *-ться, -шся*); засвоюються теми, пов'язані з виробленням орфографічної навички (наприклад, особові закінчення дієслів, відмінкові закінчення іменників з основою на шиплячий, числівникові та прислівникові форми), формуються вміння і навички комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні.

Методика вивчення іменника

Іменник — найбагатша з лексичного погляду частина мови серед інших, які існують у сучасній граматиці. Здобуті знання про іменник стають основою для вивчення інших частин мови, зокрема прикметника і дієслова.

Основні завдання вивчення іменника в початковій школі: формування лексико-граматичного поняття «іменник»; оволодіння вмінням розрізняти за питаннями назви істот і назви неістот; формування вміння писати з великої букви власні іменники; ознайомлення з родом іменників; формування вміння змінювати іменники за числами, відмінками; засвоєння правопису відмінкових закінчень іменників; збагачення словникового запасу учнів; формування вмінь використовувати іменники у мовленні з урахуванням їх функціонального призначення.

Перше ознайомлення зі словами-назвами предметів відбувається в **період навчання грамоти (1 клас)**. На уроках читання і письма вчитель організовує

діяльність першокласників, спрямовану на розрізнення предметів і слів як назв цих предметів, на впізнавання слів — назв предметів у мовленні, на формування вмінь ставити до слів питання *хто? що?*, класифікувати слова на групи з урахуванням їх значення (овочі, фрукти, меблі, одяг, дерева, тварини тощо). З перших уроків учитель, використовуючи іграшки, предмети, предметні та сюжетні малюнки, тексти, пропонує учням запитання на зразок: Хто це? Що це? Що росте в саду? Хто збирає врожай? Хто малює? Що розглядають діти? Хто з казок завітав до нас? Що посадив дідусь? (Ріпку.) Хто допомагав дідусеві рвати ріпку? Ефективним щодо цього є використання загадок, робота з якими стимулює відповіді першокласників на питання *хто? що?*, сприяє розрізненню предмета і слова, що його називає.

Виконуються пропедевтичні вправи на змінювання числа іменників за зразком «один — багато».

У 2 класі проводиться робота над лексичним значенням іменників та їх граматичними ознаками (відповідає на питання *хто? що?*, називає предмет). Школярі вчаться розрізняти іменники, які відповідають на питання *хто?* і *що?*.

Аналіз малюнків (*школяр, міліціонер, повар, кінь, їжак, риба, літак, ракета, трактор, портфель, трикутник, календар*), поданих у підручнику, допомагає учням зробити висновок, що назви людей і тварин відповідають на питання *хто?*, а назви всіх інших предметів відповідають на питання *що?*.

Формуванню початкового уявлення про іменник як частину мови сприяють вправи на визначення в мовному матеріалі (зазвичай текстах) назв предметів і постановку до слів відповідного питання, на добір слів за зразком (наприклад: 1. До слів, які відповідають на питання *хто?*, добери за зразком слова, які відповідають на питання *що?*. 2. Випиши слова за зразком: (Хто?) Комбайнер, ... (Що?) Комбайн, ...), на складання речень за малюнками і зразком (У качки (хто?) каченя. У курки (хто?) ...) тощо.

Використовуючи різні прийоми (спостереження за мовним матеріалом, бесіда, робота з наочністю, робота з підручником), учитель допомагає учням засвоїти, що слова, які відповідають на питання *хто?* або *що?*, означають назви предметів.

Уявити собі як окремі предмети можна порівняно легко навколишні речі, істоти, рослини, географічні об'єкти. Але значно складніше сприймаються молодшими школярами назви почуттів, явищ природи, фізичних станів тощо. Аналіз лексики, яка об'єднується в категорію «іменник», свідчить, що вона не обмежується словами з яскраво вираженим поняттям предметності (*м'яч, стілець, книжка, портфель*) та такими, що порівняно легко усвідомлюються як предмети (назви географічних об'єктів: *гора, круча, яр, річка*; назви істот: *хлопчик, лісник, професор, дятел, щука*; назви рослин: *сосна, пальма, айстра, трава*), а охоплює і багато абстрактних понять, опредмечених у нашій свідомості: *дружба, рух, печаль, майстерність, завзяття, перетворення, відмінювання, теплота* тощо. Тому вже в 2 класі до визначення іменника істотним є таке доповнення: «До слів — назв предметів належать усі слова, про які можна запитати *хто?* або *що?*». Таке доповнення формує в учнів узагальнене поняття предметності.

У 3 класі поглиблюються і систематизуються знання учнів про лексичне значення іменників, про власні і загальні іменники, про назви істот і назви неістот; третьокласники ознайомлюються з категорією роду та числа іменників, відмінками іменників (назви відмінків, відмінкові закінчення).

Роботу над загальним поняттям про іменник, відповідно до етапів процесу формування мовних понять, слід починати з аналізу мовного матеріалу та визначення істотних ознак цієї частини мови:

— Поміркуйте разом! Розгляньте малюнки. Назвіть зображені на них предмети. На яке питання відповідають назви людей і тварин (істот)? На яке питання відповідають назви рослин і речей (неістот)?

Далі ознайомлення з поняттям «іменник» охоплює роботу над узагальненням істотних ознак, властивих цій частині мови (відповідає на питання *хто? що?*, називає предмет), формулювання визначення поняття, зіставлення з аналогічними поняттями щодо інших частин мови та використання знань у мовленнєвій діяльності.

Для засвоєння поняття «іменник» необхідна система вправ, які виконуються на всіх уроках, передбачених програмою для вивчення цієї теми. Важливо, щоб завдання вимагали від учнів активності в пошуковій діяльності і спрямовували їх на усвідомлення ролі іменників у мовленні.

Під час вивчення цієї теми поняття «іменник» поглиблюється і розширюється, учні оволодівають уміннями: впізнавати в тексті і самостійно добирати іменники; будувати сполучення іменників з іншими словами, використовуючи для зв'язку закінчення і прийменники; вживати в письмових текстах власні іменники з великої букви; відносити до іменників за поставленим питанням (*що?*) опредмечені якості, дії (*зелень, добро, плавання, напис*); розрізнявати і пояснювати в процесі навчальної роботи іменники в прямому і переносному значеннях; змінювати іменники всіх родів за відмінками з орієнтуванням на зразок, таблицю; добирати найуживаніші синоніми та антоніми до заданих іменників; вживати синоніми й антоніми в усних і письмових висловлюваннях; брати участь у вдосконаленні навчальних і самостійно створених текстів за допомогою синонімів, переважно контекстуальних (*діти, малята, хлопчики і дівчатка, школярі* та ін.).

➤ Особливу увагу вчителю треба звернути на формування в учнів 3 класу узагальненого поняття предметності. Академік В. В. Виноградов зазначав, що категорія іменника забезпечує можливість сприймати предметно, у формі назви, навіть абстраговані поняття про якості і дії. Але формування в молодших школярів поняття предметності й ускладнюється саме тим, що іменники — назви дій і ознак семантично схожі з дієсловами і прикметниками. Лексичні значення таких слів, як *зелень* і *зелений, спокій* і *спокійний, сміх* і *сміятися*, мають багато спільного: вони означають певну якість або дію предмета. Проте дія в іменнику *сміх* лише констатується без вказівки на діяча, час, а ознака і стан у словах *зелень* і *спокій* мисляться не у зв'язку з якимись конкретними предметами (порівняймо із *зелена трава, спокійна дитина*), а відокремлено від них і сприймаються як опредмечені сталі ознаки, як предмети, до яких можна поставити питання *що?*. Такому опредмеченню значною мірою сприяє і морфологічне оформлення слів, на що також слід звернути увагу учнів: наявність іменникових суфіксів і закінчень (*прост-от-а, молод-ість, весел-ощ-і, довж-ин-а*) або навпаки, відсутність їх в іменниках II і III відмін (*сум, сором, жаль, біль, ніч, совість*).

У роботі з абстрактними назвами допомагають лексикологічні вправи на розкриття значень різних родових і видових понять. Наприклад: назви почуттів — *це любов, радість, сум, гордість, сором, жаль*.

Важливо поступово навчити молодших школярів сприймати абстрактні назви як назви окремих предметів. При цьому необхідно пам'ятати, що ці іменники вимагають пояснення їх значення, зіставлення зі спільнокореновими прикметниками, дієсловами (*зелень — зелений — зеленіти*), введення їх у речення і контекст.

Засвоєння учнями понять «власна назва» і «загальна назва» не викликає особливих труднощів. Учителю доцільно організувати пошукову діяльність молодших

школярів, використовуючи такі прийоми, як бесіда, робота з наочністю, робота з підручником, орфографічний розбір, обов'язкова опора на місцевий матеріал.

Аналіз мовного матеріалу, вміщеного в таблиці, допоможе учням зробити висновок, які іменники належать до власних, а які — до загальних.

Загальні іменники

прізвище
ім'я
країна
місто
село
вулиця
річка

Власні іменники

Шевченко, Стельмах, Симоненко;
Тарас, Михайло, Василь, Марія;
Україна, Росія, Білорусь, Польща;
Київ, Глухів, Суми, Черкаси;
Моринці, Кирилівка, Рогозів;
Хрещатик, Яблунева, Валова;
Дніпро, Ірпінь, Сейм, Горинь.

— Прочитайте іменники, написані в лівій і правій колонках. Скільком предметам даються назви лівої колонки? А правої? Спробуйте зробити висновок, які іменники належать до загальних, а які — до власних. Які власні назви ви ще додали б у таблицю? (Імена людей по батькові, клички тварин, назви гір, озер, морів тощо.)

Закріпленню вивченого сприяють такі завдання:

1. Знайди слова, які означають власні назви.
2. Які власні назви вжито в тексті? Яку загальну назву до них можна дібрати?
3. Добери з довідки загальну назву для кожної групи власних назв.
4. Запиши, хто в якій країні живе.
5. Запиши пропущені загальні іменники. Підкресли власні іменники.

Правопис власних назв краще засвоюється на краєзнавчому матеріалі. Учні повинні добре знати, правильно вимовляти і писати назву свого села, міста, району, області, держави, навколишніх населених пунктів і географічних назв, прізвища, імена та по батькові вчителя, своїх батьків, товаришів і близьких людей. Цьому сприяють усні і письмові описи своєї місцевості, перегляди відеофільмів, фільмів географічного змісту, складання листів та написання адрес на конвертах.

Після вивчення роду і числа іменників необхідно звернути увагу на те, що рід і число власної назви не завжди збігається з родом і числом загальної: *місто Київ, Черкаси, Запоріжжя, Знам'янка; село Моринці; озеро Світязь; річка Дніпро; станція Жуляни*. В узгодження з іншими словами (прикметниками, дієсловами) в реченні за наявності обох назв, загальної і власної, вступає загальна назва, наприклад: *Місто Черкаси розкинулося на березі могутнього Дніпра. Але: Черкаси розкинулися на березі могутнього Дніпра.*

Зауважимо, що нерідко власну назву Дніпро учні за закінченням зараховують до іменників середнього роду на *-о*: *«широке Дніпро», «Дніпро широко розлилося»*. Від цієї помилки учнів треба практично застерегти вже в період навчання грамоти, опрацьовуючи відповідний текст про цю ріку, та з перших уроків вивчення теми «Власні іменники» у 2 класі.

Категорії роду і числа іменників засвоюються учнями також порівняно легко. Практично не виникає труднощів у визначенні роду іменників, які означають назви осіб і різних тварин. Цьому сприяють сформовані навички в мовній і мовленнєвій практиці, дитячий життєвий досвід. Складніше визначати рід іменників — назв неживих предметів. У цій роботі добре спрацьовує формально-граматичний прийом підстановки до іменників особових, вказівних або присвійних займенників (без уживання термінів) — *він, вона, воно; цей, ця, це; мій, моя, моє*. Підставляючи усно до іменників зазначені слова, учні переконуються, що всі іменники можна

поділити на три групи: до однієї групи можна підставити слова *він, цей, мій* (*зошит, підручник, будинок, друг, сад, успіх, урок*); *вона, ця, моя* (*квартира, оцінка, адреса, перемога, відповідь*); *воно, моє, це* (*пальто, кошения, знання, свято, запитання, захоплення*). Важливо при цьому підкреслити, що: іменники не змінюють свого роду; кожен із них належить до певного роду, наприклад, *сад* завжди чоловічого, *річка* завжди жіночого, а *озеро* завжди середнього; для того щоб визначити рід іменників, слід поставити їх у форму однини; рід деяких іменників слід запам'ятати (наприклад: *жаль, біль* — ч. р., *путь* — ж. р.).

Для формування граматичного поняття роду іменників у 3 класі доцільно використати евристичний метод. Доповнення учнями речень, поданих у підручнику, словами *мій, моя, моє, він, вона, воно* спрямовує їх на аналіз мовних фактів. За реченнями (*Мій брат агроном, він працює у полі. Моя сестра вчителька, вона працює у школі. Моє село красиве, воно розташоване біля річки.*) вчитель організовує спостереження: Прочитайте перше речення. Назвіть іменник з виділеним біля нього словом. Яким словом іменник *брат* замінено в цьому реченні? Поміркуйте, до яких іменників можна дібрати слова *мій, він*. Назвіть приклади таких іменників. (Аналогічну роботу проводимо над наступними реченнями.)

Учні доходять висновку, що іменники діляться на групи відповідно до того, які слова до них можна дібрати: *мій, він, моя, вона, моє, воно*. На основі цього висновку вчитель ознайомлює дітей з тим, що іменники бувають чоловічого, жіночого і середнього роду. При цьому варто скористатися опорною схемою «Рід іменників».

Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід
<i>мій, він</i>	<i>моя, вона</i>	<i>моє, воно</i>
<i>будинок</i>	<i>вулиця</i>	<i>місто</i>

Учні матимуть можливість заповнити таблицю, добираючи інші іменники різних родів.

Спеціальні уроки відводяться у 3 класі для спостереження над закінченнями іменників різних родів. Ефективними є вправи на поділ іменників за родами та виділення в них закінчень. Активізує пошукову діяльність учнів робота у групах, яка дає можливість на основі виконаного завдання зробити загальний висновок: іменники чоловічого роду мають нульове закінчення, а також *-а, -я, -о*; іменники жіночого роду мають закінчення *-а, -я*, а також нульове; іменники середнього роду мають закінчення *-о, -е, -я*.

Іноді під впливом російської мови учні починають плутати рід окремих іменників: *степ, біль* відносять до жіночого роду, *путь, собака* — до чоловічого роду та ін. Але це буває лише тоді, коли вчителі, опрацьовуючи тексти з такими словами, не звертають принагідно уваги учнів на відмінне в обох мовах, не зіставляють між собою такі слова, не вводять їх у словосполучення і речення українською і російською мовами.

Так само, як і категорія роду, для молодших школярів не становить труднощів категорія числа іменників. Аналогічно до визначення роду учні підставляють до іменників у множині займенники *вони, ці, наші*. Уже в період навчання грамоти діти легко змінюють слова за зразком відповідно до слів «один — багато». У 2 класі вони спостерігають за появою закінчень в іменниках чоловічого роду у формі множини, якого немає в однині (*прапор — прапори, олівець — олівці*), за різними закінченнями іменників жіночого і середнього роду у формі однини і множини, інколи — за зміною в слові наголосу (*книжка — книжки, вулиця —*

вулиці; село — *села*, відро — *відра*). У 3 класі одночасно з визначенням числа іменника учні вдосконалюють навичку зараховувати його до відповідного роду. Ознайомлюючи учнів зі зміною іменників за числами, важливо наголосити на тому, що у формах однини і множини слова *ліс* і *ліси*, *гора* і *гори*, *море* і *моря* функціонують у мові не як окремі слова, а як те саме слово в різних граматичних формах, які розрізняються кількісним значенням (один предмет і два або кілька, багато предметів) та закінченням. Учні одержують знання, що у формі множини визначити рід іменника за питанням чи якимись іншими ознаками неможливо. Його спочатку треба поставити у форму однини і тільки після цього визначити рід: *розповіді* — *розповідь* (ж. р.), *тижні* — *тиждень* (ч. р.), *путі* — *путь* (ж. р.). Такі вправління поступово підводять школярів до здійснення морфологічного розбору іменників як частини мови.

У 3 класі продовжується формування поняття «число іменників» на вищому рівні, учні засвоюють терміни «однина», «множина». Для вивчення теми «Змінювання іменників за числами (однина і множина)» після актуалізації опорних знань школярів учитель організовує спостереження за словами, які називають один і кілька предметів, та їх порівняння. Мовний матеріал може мати такий вигляд:

учень	—	учні
зошит	—	зошити
парта	—	парти
підручник	—	підручники
школяр	—	школярі

— Прочитайте іменники. Скільки предметів називає кожен іменник першої колонки? Скільки предметів називає кожен іменник другої колонки? Поміркуйте, до іменників якої колонки можна поставити слово *однина*. Обґрунтуйте свою відповідь. До яких іменників можна поставити слово *множина*? (Учитель виставляє підготовлені картки зі словами *однина*, *множина* до відповідних іменників.)

Так учні під керівництвом учителя відкривають нові для себе знання: якщо іменник називає один предмет, то вживається в однині, якщо два або кілька предметів, то вживається у множині.

Для визначення числа іменників учням необхідно запам'ятати таку послідовність: з'ясувати, скільки предметів називає іменник; дібрати до іменників слова *він*, *вона*, *воно* (однина) або *вони* (множина).

У початкових класах програмою не передбачено ознайомлення учнів з іменниками, які вживаються тільки у формі однини або тільки у формі множини. Ці відомості про іменник учні одержують в основній школі. Однак принагідно вчитель може і повинен звертати увагу учнів на такі слова в українській мові, які не можна поставити у форму множини, зокрема тоді, коли самі учні намагаються це зробити, наводячи приклади. Це іменники:

- а) з матеріально-речовинним значенням (*молоко*, *олія*, *солома*, *асфальт* та ін.);
- б) абстрактні іменники (*жаль*, *радість*, *сум*, *далеч*, *зелень*, *гамір* та ін.);
- в) збірні іменники (*листя*, *молодь*, *юнацтво*);
- г) власні назви (*Дніпро*, *Ельбрус*).

Іменники, які вживаються тільки у формі множини, належать до таких основних значенневих груп:

- а) назви одиничних або парних предметів (*сани*, *терези*, *штани*, *ночви*, *граблі*, *шахи*, *сіни*);
- б) слова з матеріально-речовинним значенням, окремі назви рослин (*висівки*, *парфуми*, *солодоці*, *грицики*, *васильки*);

в) назви збірних предметів (*гроші, хащі, джунглі, надра*);

г) назви окремих дій, процесів, колективних ігор (*жмурки, піжмурки, пустоці, веселощі, відвідани, побігеньки, пустоці* та ін.);

д) назви відрізків часу, традиційних свят, обрядів (*сутінки, канікули, іменини, роковини, обжинки*);

е) окремі географічні назви (*Карпати, Альпи, Моринці, Прилуки, Суми* та ін.).

Беручи до уваги те, що учні практично користуються такими іменниками в мовленні, необхідно ознайомити третьокласників з тим, що є іменники, які вживаються тільки в однині або тільки у множині.

Працюючи з малюнками чи з предметами (*ножиці, окуляри, двері, санчата, ковзани*), пропонуємо дітям пояснити, скільки предметів називають ці іменники. Школярі переконуються, що це може бути один предмет, два і більше, тому за своєю ними правило визначення числа іменників не підходить. У результаті спостереження учні роблять висновок, що в мові є іменники, які вживаються тільки у формі множини, незалежно від того, яку кількість предметів вони позначають.

Аналізуючи слова (*листя, молодь, коріння, картопля, жаль*), молодші школярі переконуються, що окремі іменники вживаються лише в однині, хоча можуть називати кілька предметів; перевірити це можна добором слів *він, вона, воно*.

У процесі роботи над числом іменників учні опановують уміння розрізняти та утворювати числові форми слова, правильно вживати їх у мовленні.

Набагато важче дається молодшим школярам тема «Відмінювання іменників». Пропедевтична робота в 1 класі, у період навчання грамоти, значною мірою допомагає уникнути цих труднощів. Важливо, щоб, опрацьовуючи букварний матеріал, учні вчилися ставити питання до іменників у формі не тільки називного, а й інших відмінків, вводити ці форми слів у речення, ставити запитання до іменників у реченні за змістом: *У рибалки є човен. (У кого є човен? Що є у рибалки?)*

Вивчення відмінювання іменників (змінювання за питаннями) в 3 класі краще розпочинати зі спостережень над текстами, в яких певний іменник вжито у формах усіх відмінків, наприклад:

Білка вистригнула з дула. Хвіст у білки розпушився, розправився. Він допоміг білці спуститися вниз по гілках. Ми по́тайки стерегли білку очима. Ніхто не наважувався рушити за білкою, щоб не сполохати. Легенький вітерець ворухив на білці шубку.

Учні вчать ставити питання до іменника в прямому і непрямих відмінках.

— Прочитайте текст. Яке слово повторюється в кожному реченні? Зверніть увагу, як, зв'язуючись з різними словами, змінюється слово *білка*. На які питання воно відповідає? Випишіть іменник *білка* разом зі словами, з якими він зв'язаний.

Аналіз мовного матеріалу дає можливість учням зрозуміти, що іменники зв'язуються в реченні з іншими словами за допомогою питань, при цьому змінюють свої закінчення. Для усвідомлення учнями цієї закономірності доцільною є робота над деформованими текстами, у процесі якої діти вчать вибирати правильну форму іменника.

Спостереження за зміною закінчень в іменниках залежно від інших слів дає можливість молодшим школярам зробити висновок, що зміна закінчень іменників потрібна для зв'язку з іншими словами, що кожній зміні закінчення відповідає питання до іменника в реченні. Такий висновок є важливою умовою засвоєння граматичного ладу українського мовлення.

Для вивчення теми «Відмінки іменників» учителям варто використати пояснювально-ілюстративний метод, оскільки цей граматичний матеріал підлягає засвоєнню в результаті запам'ятовування. Користуючись повідомленням, демонстрацією таблиці, учитель організовує сприймання молодшими школярами потрібної інформації, яку вони фіксують у пам'яті.

Таблиця для організації сприймання має охоплювати повну назву відмінків, скорочене позначення відмінків, питання, на які відповідають відмінки, приклади відмінювання іменників в однині та у множині. Спочатку вчитель пропонує учням пригадати, як змінюються іменники, від чого залежить зміна закінчення. Далі, користуючись таблицею, повідомляє, що в українській мові є сім відмінків (шість із них відповідають на певні питання; сьомий, *ключний* відмінок, не відповідає на питання, його використовують у звертаннях). Для того щоб учні запам'ятали послідовно назви всіх відмінків та питання до них, необхідно практикувати різні завдання: розташувати відмінки у правильній послідовності; до назв відмінків дібрати питання; упізнати відмінок за питанням; до питання дібрати відмінок; визначити відмінок іменників. Ефективними будуть мовні ігри, наприклад, «Відмінковий ланцюжок», робота в парах, постановка запитань учнями.

➤ Звертаємо увагу студентів (учителів) на те, що вправи на визначення відмінків іменників у реченні мають виконуватися тільки під керівництвом учителя, переважно в колективній або груповій формах. Такі завдання не слід пропонувати учням у самостійних та контрольних роботах. Це саме має стосуватися також і учнів 4 класу.

У 4 класі, після актуалізації знань про назви відмінків, звертається увага на те, що іменник у називному відмінку ніколи не вживається з прийменником, що в реченні іменник у формі називного відмінка завжди буває підметом, а у формі всіх інших відмінків — тільки другорядним членом речення. Учитель має переконувати учнів у тому, що правильне визначення відмінка іменника в реченні можливе за умови не тільки правильно поставленого до нього питання, а й урахування інших ознак, найголовніші з яких такі:

1) паралельна постановка питання за змістом висловлюваного (*куди? звідки? де?* тощо): Петрик з Андрійком пішли (*куди?*) в ліс; повернулися (*звідки?*) з лісу; побували (*де?*) в лісі;

2) знання значень деяких відмінків (приналежність — родовий, місце дії — місцевий, знаряддя дії — орудний відмінок);

3) відмінкове закінчення (*-ом, -ем, -ою, -єю, -ю* — орудний відмінок однини; *-ам, -ям* — давальний відмінок множини);

4) наявність чи відсутність прийменника (з прийменником називного відмінка бути не може; прийменники *без, біля, від, для, до, коло* вживаються тільки з родовим відмінком);

5) закінчення прикметника при іменнику (*-им, -їм, -ою* — орудний відмінок; *-у, -ю* — знахідний відмінок);

6) роль іменника в реченні (підмет — лише в називному відмінку, другорядний член речення, подібний за формою — у знахідному відмінку: *Тато купив портфель.*);

7) підстановка іменника іншого роду (для розрізнення знахідного і родового відмінків іменників, що означають назви істот: пас *коня* (*корову*) — знахідний відмінок; не знайшов *коня* (*корови*) — родовий відмінок).

Звичайно, усіма цими засобами молодші школярі оволодіти і самостійно користуватися не можуть, не може висуватися до них і така вимога, але вчителі

ці прийоми мають знати і з пропедевтичною метою принагідно ознайомлювати з ними учнів.

Розглянемо фрагмент уроку вивчення теми «Закінчення іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини».

З метою мотивування навчальної діяльності школярів доцільно створити проблемну ситуацію:

— Діти, визначте рід іменників *ліс, кінь, гай*. Поставте їх в орудному відмінку однини. Назвіть закінчення. Що ви помітили? (Іменники одного роду, в одному відмінку, але мають різні закінчення: *-ом, -ем, -єм*.) Чи можемо ми пояснити, чому іменники чоловічого роду в орудному відмінку однини мають різні закінчення? Спробуймо це довести.

Для сприймання і первинного усвідомлення матеріалу вчитель організовує спостереження за спеціально дібраним матеріалом, який подається на таблицях такого типу:

	-ом	-ем	-єм
ліс	— лісом	день — днем	гай — гаєм
дуб	— дубом	ніж — ножем	край — краєм
степ	— степом	меч — мечем	рій — роєм

— Розгляньте таблицю. Назвіть закінчення іменників в орудному відмінку. Спробуйте колективно сформулювати правило про закінчення іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини. Зверніть увагу на кінцевий приголосний основи в іменниках кожного стовпчика. Що ви помітили? (Основа іменників першого стовпчика закінчуються на твердий приголосний. Основа іменників другого стовпчика закінчується на м'який приголосний та [ж], [ч], [ш]. Основа іменників третього стовпчика закінчується на м'який приголосний [й].)

У результаті такої роботи учні, уявивши себе авторами підручника, мають можливість колективно скласти правило про закінчення іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини. Ефективною буде і спільна діяльність учнів, спрямована на побудову опорної алгоритмічної схеми:

Основа іменника закінчується:

на твердий приголосний, крім [ж], [ч], [ш]	— пиши	-ом
на м'який приголосний та [ж], [ч], [ш]	— пиши	-ем
на [й]	— пиши	-єм

Така робота сприятиме запобіганню помилкам під час написання іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини.

На підсумкових уроках з вивчення відмінювання іменників корисно організувати групову роботу на складання таблиць відмінювання іменників з метою зіставлення відмінкових закінчень.

Н.	дівчин-а	ліс	пол-е	медаль
Р.	дівчин-и	ліс-у	пол-я	медал-і
Д.	дівчин-і	ліс-у (-ові)	пол-ю	медал-і
З.	дівчин-у	ліс	пол-е	медаль
О.	дівчин-ою	ліс-ом	пол-ем	медалл-ю
М.	на дівчин-і	у ліс-і	у пол-і	на медал-і

Таке паралельне відмінювання іменників з різними за характером відмінковими закінченнями, зіставлення їх сприяє свідомому закріпленню матеріалу, демонструє наочно, в яких випадках можна скористатися підстановкою іменника іншого роду, щоб правильно визначити відмінок.

На підсумкових уроках у 4 класі слід систематично застосовувати повний морфологічний розбір іменників. Для цього найкраще використовувати речення, взяті зі зв'язних текстів, де іменники вжито в різних числових і відмінкових формах. Наводимо таблицю морфологічного розбору іменників, узятих із речення: *У ставку під комишами гуляла срібляста зграйка маленьких рибок.*

Слово	Початкова форма	Рід	Число	Відмінок	Член речення
У ставку	ставок	ч. р.	одн.	М.	другорядний
під комишами	комиш	ч. р.	мн.	О.	другорядний
зграйка	зграйка	ж. р.	одн.	Н.	підмет
рибок	рибка	ж. р.	мн.	Р.	другорядний

Зауважимо, що до такої таблиці слід записувати іменники разом з прийменниками, які до них відносяться. Молодші школярі мають засвоїти, що початковою формою кожного іменника є форма називного відмінка однини (за винятком іменників, які вживаються тільки у формі множини: *сани, сїни* тощо). Ця форма потрібна для визначення роду, а за змінною формою в реченні визначається число і відмінок. Практичне значення опрацювання граматичних категорій іменника полягає в засвоєнні учнями правопису відмінкових закінчень іменників. Слід привчати учнів до необхідності доводити спосіб написання того чи іншого відмінкового закінчення. Інколи доводиться чути таке «доведення»: «У слові учневі треба писати *-еві*»; або: «...треба писати *-еві*, бо це давальний відмінок». Такі відповіді тільки констатують факти, не даючи їм належного пояснення. Добре, коли під час пояснення правопису ненаголошених закінчень іменників учні спираються на наголошені закінчення в інших іменниках, подібних за морфологічною будовою. Наприклад: «У слові учневі треба писати *-еві*, бо боець — бійцеві, візирець — візирцеві».

Методика вивчення прикметника

Прикметник. Вивчення прикметника в початкових класах передбачає такі цілі: а) усвідомлення учнями значення прикметника в мові і мовленні як важливого виражального засобу і збагачення їхнього словникового запасу прикметниками; б) засвоєння основних граматичних форм прикметника і вживання їх у власному мовленні; в) вироблення навичок правопису закінчень прикметників.

Формування граматичного поняття «прикметник» у 1—4 класах відбувається поступово:

1 клас: ознайомлення зі словами — назвами ознак, постановка до слів питання *який? яка? яке? які?*, співвіднесення слова і зображення відповідної ознаки;

2 клас: слова, що відповідають на питання *який? яка? яке? які?* (прикметники); утворення словосполучень іменників з прикметниками; добір до відомих предметів відповідних ознак;

3 клас: уявлення про прикметник як частину мови, зв'язок прикметників з іменниками; змінювання прикметників за родами та числами у сполученні з іменником; спостереження за вживанням прикметників у текстах; використання прикметників в усному і писемному мовленні;

4 клас: розвиток умінь упізнавати прикметники в тексті, спостереження за їх роллю в мовленні, вживання у процесі побудови висловлювань; відмінювання прикметників у сполученні з іменниками; вимова і написання закінчень у прикметниках; вимова і написання найуживаніших прикметників на *-ський, -цький, -зький*.

Прикметник — назва ознаки предметів. Потрібно докласти чимало зусиль, щоб учні усвідомили це і давали визначення прикметника як частини мови, не механічно завчивши правило, а розуміючи істинне значення слова *озна́ка*, яке в дошкільному спілкуванні ними не вживалося.

У період навчання грамоти (1 клас) активно поповнюється словниковий запас учнів прикметниками, які належать до різних семантичних груп. Діти мають дізнатися, що для характеристики предметів з різних сторін (розміру, кольору, смаку, форми, матеріалу, призначення) використовуються слова — назви ознак, які відповідають на питання *який? яка? яке? які?*. З цією метою вчитель організовує спостереження за лексичним значенням прикметника та питаннями, на які він відповідає.

Співвіднесенню ознаки предмета і слова, яке її називає, сприяють такі завдання:

1. Розгляньте м'яч. (Учитель демонструє малюнок чи предмет.) Який він за кольором (розміром, формою, матеріалом)? Назвіть ознаки інших м'ячів.

2. Розгляньте малюнки. Назвіть, якого кольору овочі, фрукти. (Учитель пропонує учням зразок: Помідор (*який?*) червоний.)

Цінними є вправи на впізнавання предметів за певними ознаками та добір назв предметів до цих ознак, наприклад:

— Упізнайте, про що або про кого я кажу.

Білокора, висока, струнка, кучерява — ... (береза).

Рідна, мила, дорога, ніжна, найкраща — ... (мама) та ін.

— Розгляньте малюнки (чи предмети). Виберіть предмет, про який ви хочете розповісти. Перелічіть його ознаки, щоб за ними можна було відгадати цей предмет.

Ефективною є робота із загадками, використання яких сприяє не тільки розвитку спостережливості, а й збагаченню словника учнів прикметниками та формуванню вмінь використовувати їх у процесі спілкування. Визначенню ознак предметів, явищ слугує відгадування загадок з одночасним використанням сюжетних чи предметних малюнків:

— Відгадайте загадку.

Я вухатий ваш дружок,

в мене сірий козушок.

Куций хвостик, довгі вуса,

я усіх-усіх боюся.

(*Заєць*)

— Які слова — назви ознак зайця допомогли вам упізнати цю тваринку? На ознаку чого вказує слово *куций*? Як ще можна назвати заячий хвостик? Чому про зайчика сказано *вухатий*? А чи можна так сказати про котика? Які слова із цієї загадки варто використати, описуючи котика? Як опишете його хвіст?

Доцільно практикувати і вправи на порівняння предметів, явищ, наприклад:

— Назвіть предмети, зображені на малюнках. Чи схожі між собою яблуко і груша? Які плоди схожі за формою? Чим відрізняються яблуко і вишня? А сливи й абрикоси?

Така робота допомагає першокласникам співвідносити слово й ознаку предмета.

Тексти Букваря містять сполучення іменників з прикметниками, окремі з яких яскраві, образні, вжиті в художніх авторських текстах Т. Шевченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, Л. Костенко, П. Воронька, С. Черкасенка, В. Сухомлинського, у творах усної народної творчості. Вони мають стати предметом уваги учнів у процесі їх читання. Це зокрема: *казковий світ, зелені смерічки, барвиста веселка, дивне коромисло, висока та крута гора, гречаний лан, липовий гай, пекуче сонце, срібний іній, безкраї лани, широкий Дніпро, ярочки зелененькі, вишневі сади, материнська мова, хатина теплесенька, дитина малесенька, серпики золоті, женчики молоді* та ін.

На різних сторінках Букваря учні прочитають назви кольорів (*білий, чорний, зелений, червоний, коричневий, синій, блакитне, срібний*), які доцільно ввести у сполучення з різними іменниками.

У 2 класі продовжується робота над лексичним значенням прикметників та питаннями, на які вони відповідають. Аналіз малюнків, мовного матеріалу поглиблює знання учнів про те, що ознаки предметів різноманітні і можуть характеризувати предмети за кольором, смаком, величиною, висотою, шириною, глибиною, матеріалом, з якого вони виготовлені, тощо. Пропонуючи учням різні завдання, пов'язані з прикметниками, учитель повинен частіше вводити в речення вираз «назва ознаки», «ознаки, прикмети предмета»:

— Доберіть прикметники — назви ознак предметів за смаком (кольором, формою, величиною, матеріалом).

— Назвіть різні ознаки яблука. Запишіть прикметники — назви цих ознак (яблуко *червоне, рум'яне, запашне, солодке, велике, смачне, спіле*).

Якими ознаками квітка маку відрізняється від квітки ромашки?

Звертаємо увагу на те, що за навчальними програмами (видання 2006 р.) у 2 класі вводиться термін *прикметник*, який протягом усього часу опрацювання цієї частини мови вживається паралельно з розгорнутим визначенням — *слова — назви ознак предметів*.

Засвоєння молодшими школярами прикметника, як і інших частин мови, у 3 класі, уміння розпізнавати його в мовленні, в тексті ґрунтується насамперед на усвідомленні лексичних ознак цієї частини мови, на вмінні правильно поставити до неї граматичне питання, а також на врахуванні формально-граматичних ознак (характерні закінчення, зв'язок у реченні з іменником, роль другорядного члена речення).

З метою формування і закріплення навичок виявляти прикметники з-поміж інших частин мови і в тексті доцільно продовжити лексикологічні вправи на класифікацію слів за лексико-граматичними розрядами. Найкраще використовувати для цього зв'язні тексти такого типу:

Біля нашої школи росте сад. Його садили учні протягом кількох років. Керували роботою вчителі і садівник. Школярі дбайливо доглядають молоді садові дерева. Тепер шкільний садок дає хороший урожай.

(Списати текст і підкреслити спільнокореневі слова. Поставити до них питання, визначити, які це частини мови).

Для усвідомлення учнями значення прикметника в мові і мовленні, цілеспрямованого, вмотивованого збагачення їхнього словникового запасу прикметниками доцільно запропонувати їм порівняти два художні описи, в одному з яких опущено прикметники:

На полі

На рокотання тракторів травень відповів ударами грому і дощем.

«Так-так-так. Так-так-так»,— лопотіли краплинки.

А тоді — сонце, а тоді — тепло і радість.

Заквітчаний цвітом, обходить травень нашу землю, в усі куточки зазирає.

За Галиною Демченко

На полі

На дружне рокотання тракторів травень відповів лункими ударами грому і веселим дзвінким дощем.

«Так-так-так. Так-так-так»,— лопотіли теплі рясні краплинки.

А тоді — сонце, а тоді — лагідне тепло і радість.

Заквітчаний ніжним пахучим цвітом, обходить травень нашу землю, в усі куточки зазирає.

Галина Демченко

Порівнявши ці описи, учні доходять висновку, що прикметники повніше характеризують предмети, явища природи, допомагають уявити їх такими, якими вони є насправді. Прикметники роблять нашу мову яскравою, образною і точною. У підручниках з рідної мови широко використано цей прийом, щоб учні краще усвідомили виражальні можливості прикметників у мовленні. Наприклад, у 3 класі для виконання (у групах) запропоновано прочитати текст і поміркувати, чи можна точно визначити, в яку пору року відбувається дія. На місці можливих прикметників — пропуски.

Одного ... ранку Івась пішов на прогулянку. Іде ... лісом. Навколо про щось стиха шумлять ... дерева. А он ... галявина. На ній — ... трава, через ... галявину простелилась ... доріжка. Куди вона веде? Мабуть, до ... озера. Саме його й шукає Івась.

Різні групи учнів заповнюють пропуски відповідними прикметниками, у результаті чого текст може набути весняного, літнього або осіннього колориту.

У початкових класах вивчаються основні граматичні категорії прикметника — рід, число (3 клас), відмінок (4 клас).

Наші спостереження показують, що досить часто властивість прикметника змінюватися за родами, числами і відмінками учні помилково переносять на іменник. Тому вчитель має запобігати таким помилковим твердженням, наголошуючи на тому, що іменники, на відміну від прикметників, мають постійний рід, а прикметники змінюються за родами залежно від роду іменника, з яким вступають у зв'язок (*зелений капелюх, зелена хустка, зелене пальто*), що число і відмінок прикметника також залежать від іменника.

Засвоєнню цих категорій має передувати вивчення у 3 класі теми «**Зв'язок прикметників з іменниками**».

У процесі спостережень важливо показати учням, що прикметник залежить від іменника, бо вказує на його ознаки. Оскільки засобом вираження зв'язку є закінчення, то основну увагу молодших школярів під час аналізу мовного матеріалу потрібно зосередити саме на зміні закінчень прикметників у сполученні з іменниками різного роду і відмінка.

Перед роботою над віршем Л. Первомайського «Срібні дерева» доцільно запропонувати додати до іменників прикметники відповідно до питань: дерево (яке?) срібне, дерева (які?) ..., на деревах (яких?) ..., деревами (якими?) ..., деревом (яким?) ... тощо.

— Діти, на що вказують прикметники? Що відбувається з прикметником, коли змінюється іменник, з яким зв'язаний прикметник? Що нам підказує, як саме треба змінити прикметник? Спробуйте пояснити, від якої частини мови завжди ставимо питання до прикметника.

З метою закріплення вивченого слід пропонувати завдання: виділити з речень словосполучення іменників з прикметниками; дібрати прикметники, які характеризують предмет з різних сторін, до пропонованих іменників, ставлячи відповідні питання; удосконалити текст шляхом добору прикметників до іменників; відгадати загадку, дібрати до відгадки прикметники, ставлячи питання від іменника; розглянути малюнки, дібрати прикметники для опису зображених тварин; скласти загадку про предмет з використанням прикметників, які характеризують предмет-відгадку.

Завдання такого типу сприятимуть засвоєнню учнями того, що прикметники в реченні зв'язані з іменниками, бо вказують на ознаки предметів, питання потрібно ставити від іменника до прикметника.

Вивчення теми «**Змінювання прикметників за родами. Родові закінчення прикметників**» передбачає засвоєння молодшими школярами такого матеріалу: прикметники змінюються за родами у сполученні з іменниками в однині; рід прикметників можна визначити за родом іменників, з якими вони зв'язані, за поставленим питанням (*який? яка? яке?*), за закінченням; прикметники у множині за родами не змінюються.

Спостереження учитель організовує за словосполученнями іменників різних родів з однаковим прикметником:

ліс (який?) зелен...	(-ий)	олівець (який?) син...	(-ій)
трава (яка?) зелен...	(-а)	фарба (яка?) син...	(-я)
поле (яке?) зелен...	(-е)	небо (яке?) син...	(-є)

— Прочитайте сполучення іменника з прикметником, додаючи закінчення. Що ви помітили? (Прикметник той самий, а закінчення різні.) ✓ Хто здогадався, чому? ✓ З іменниками якого роду зв'язані прикметники? ✓ На які питання вони відповідають? ✓ Що свідчить про те, що прикметники змінюються за родами? ✓ Спробуйте зробити висновок, від чого ж залежить рід прикметника.

Після мовних спостережень, виконання ряду вправ учні мають дійти висновку, ▲ що кожен прикметник може набувати форм чоловічого, жіночого або середнього роду залежно від іменника, з яким він зв'язаний у реченні; ▲ прикметники чоловічого роду відповідають на питання *який?*, жіночого — *яка?*, середнього — *яке?*; ▲ усі прикметники чоловічого роду в називному відмінку мають закінчення *-ий, -ій*, жіночого роду — *-а, -я*, середнього роду — *-е, -є*; ▲ прикметники у множині за родами не змінюються.

Важливо допомогти учням засвоїти послідовність визначення роду прикметників:

- знайти іменник, з яким зв'язаний прикметник;
- визначити рід іменника;
- за родом іменника визначити рід прикметника.

Засвоєння учнями теми «**Змінювання прикметників за числами у сполученні з іменниками**» спирається на актуалізацію знань про змінювання іменни-

ків за числами. Для сприймання та первинного усвідомлення матеріалу вчитель організовує пошукову діяльність третьокласників, спрямовану на аналіз мовних фактів та формулювання власних висновків.

Спостереження можна провести за словосполученнями такого типу:

Однина	Множина
жовтий листок	жовті листки
жовта груша	жовті груші
жовте яблуко	жовті яблука
синій олівець	сині олівці
синя квітка	сині квітки
синє відро	сині відра

— Прочитайте словосполучення лівої колонки. ✓ У якому числі в них вжито іменники? ✓ На які питання відповідають прикметники, зв'язані з ними? ✓ Які мають закінчення? ✓ А в якому числі вжито іменники другої колонки? ✓ На які питання відповідають прикметники, зв'язані з іменниками другої колонки? ✓ Які мають закінчення? ✓ У якому числі може стояти прикметник? ✓ Від чого це залежить?

Попрацюйте в парах! Спробуйте один одному дати поради, як правильно визначати число прикметника. (Слід визначити число іменника, з яким цей прикметник зв'язаний).

У процесі осмислення вивченого, узагальнення і систематизації знань допомагаємо учням зрозуміти, що категорія числа прикметників не самостійна, а повністю залежна від іменника, що в однині прикметники змінюються за родами, а в множині — за родами не змінюються, усі відповідають на питання *які?* і мають закінчення *-і*.

Ефективними щодо цього є різноманітні навчальні завдання, наприклад:

1. Що відбувається з прикметником, якщо змінюється іменник, з яким він зв'язаний?
2. Виписати сполучення іменників з прикметниками, ставлячи питання до прикметників. Позначити закінчення прикметників та визначити число.
3. Прочитати текст. Поставити прикметники в потрібній формі.
4. Утворити словосполучення, добираючи до кожного іменника прикметник. Визначити число та рід прикметників в однині.
5. Знайти прикметник, ужитий в усіх трьох родах; виписати його разом з іменниками, з якими він зв'язаний.

Для учнів 4 класу новим є матеріал про відмінювання прикметників, їх вимову і написання.

Як правило, учні відмінюють прикметники разом з іменниками. Проте на уроках закріплення доцільно практикувати і відмінювання прикметників різного роду без іменників. Своєрідним показником сформованості вмінь відмінювати прикметники, навичок правопису їх відмінкових закінчень є спроможність учня записати (назвати) підряд відмінкові закінчення поданого прикметника (чорний — *-ий, -ого, -ому, -ий, -им, -ому*; синя — *-я, -ої, -ій, -я, -ою, -ій*). Але відмінок прикметника в реченні завжди визначається за відмінком іменника.

Правопис ненаголошених відмінкових закінчень перевіряється зіставленням з наголошеним закінченням подібних за формою прикметників (*веселим* — *закінчення -им, бо дорогім*), а також з наголошеним закінченням питального слова (*якій?* — *широкій, довгій, хорошій*).

У множині прикметники всіх родів мають однакові закінчення, оскільки рід прикметників у множині не розрізняється. Для правильного написання закінчень прикметників у множині добрим орієнтиром для учнів слугуватимуть питання до прикметників, поставлені від іменників, з якими вони зв'язані в реченні в різних відмінках: поля (*які?*) широкі; по стежинах (*яких?*) лісових; ранками (*якими?*) зимовими.

➤ Учні мають твердо засвоїти правило, що в називному відмінку множини, незалежно від кінцевого приголосного основи, усі прикметники мають однакове закінчення — *-і*. Кінцеві приголосні основи перед закінченням *-і* замінюються м'якими або пом'якшеними (*чорний* — *чорні*, *хороший* — *хороші*).

Що ж стосується правопису прикметників у сполученні з іменниками в місцевому відмінку множини, то вчитель має запобігати досить поширеним помилкам у вживанні учнями форм під впливом російської мови — «по широким полям», «по глибоким річкам», замість *по широких полях*, *по глибоких річках*.

Робота над вивченням прикметника, безумовно, містить великі можливості для збагачення лексичного запасу молодших школярів, формування вмінь визначати функцію прикметників у мовленні, замінювати їх синонімами, використовувати цю частину мови під час побудови висловлювань різних типів, зокрема описів. Ефективність її значно підвищиться, якщо осмислення та закріплення граматичних понять здійснювати на матеріалі тексту. На таку роботу орієнтують і підручники з рідної мови. Так, у 4 класі учням запропоновано зіставити художній опис зимової ночі (Євгена Гуцала) з цим самим текстом, у якому опущено прикметникові форми. Інша вправа пропонує зіставити науково-популярний опис осінньої ночі з художнім авторським описом Панаса Мирного. Висновки, які роблять учні щодо ролі прикметників у мовленні, зокрема в художньому, переконливі і, головне, слугують важливим орієнтиром для учнів у їхніх власних творчих роботах і безпосередніх висловлюваннях на різних уроках.

У процесі закріплення мовних знань необхідно пропонувати завдання, які готують учнів до формування комунікативних умінь: спостереження за функцією прикметників у текстах; конструювання словосполучень, речень; побудова текстів-описів науково-популярного та художнього стилів і цілеспрямоване використання в них прикметників. Подібні завдання сприяють створенню відповідного мовленнєвого середовища і вимагають побудови зв'язаних монологічних висловлювань.

Слід зазначити, що в художній мові прикметники дуже часто вживаються не тільки в прямому, а й у переносному значенні. Щоб дитина могла правильно їх зрозуміти, вона має навчитися користуватися прикметниками, вжитими в прямому значенні, добре уявляти якість відповідного предмета, який характеризується тим чи іншим прикметником. Не побачивши, наприклад, речей, виготовлених зі срібла, не знаючи їх кольору, учні не зможуть правильно сприйняти вірш Леоніда Первомайського «Срібні дерева» (Рідна мова, 3 клас, ч. II, вправа 88), у якому прикметник *срібний* багато разів вжито в переносному значенні:

Срібні дерева

Срібні дерева,	Срібні у синьому
срібне гілля,	небі хмарки,
сріблом пухнастим	в срібних заметах
вкрита земля.	срібні стежки.

Срібний-пресрібний
ліс приберіг
білочці срібній
срібний горіх.

Леонід Первомайський

Для належного сприйняття багатьох художніх текстів учні мають добре усвідомлювати різницю між виразами *срібна ложка* (зроблена зі срібла) і *срібна марка* (неначе зі срібла); *золота монета* і *золота осінь*; *ласкава мама* і *ласкаве сонце*. З цієї причини перед уроками граматики на вивчення прикметника мають ставитися не тільки суто мовні, граматичні цілі, а й мовленнєві, пов'язані з формуванням в учнів образного мовлення, увиразненого прикметниковими формами, вжитими не тільки в прямому, а й у переносному значенні. Ці знання про прикметник, здобуті учнями на уроках рідної мови, мають активно закріплюватися на уроках читання, образотворчого мистецтва, музики і співів, в опрацюванні предмета «Я і Україна». Для ілюстрації наведемо приклади усних вправ, які виконують учні 2 класу на уроках читання ще до вивчення на уроках мови теми «Слова — назви ознак предметів».

1. Подумай і назви слова, що, на твою думку, *білі-білі, як конвалії квітки, та лагідні, як усміх ранку*.

2. Закінчи речення: *Лисиця хижка, улеслива, а їжак...*

3. Зверни увагу на такі вислови: *золотава шкоринка, золоте зерно, в золотому колосі, на стебліні золоченій, золоте проміння, золоті руки*. У якому значенні вжито виділені слова?

4. До слова *ясне* добери слова, близькі за значенням, а до слова *чорна* — слова з протилежним значенням.

Вправи на добір прикметників, близьких і протилежних за значенням, заміну одного прикметника іншим, що набагато точніше характеризує певний предмет, явище, пояснення прикметників, ужитих у тексті в переносному значенні, сприяють увиразненню мовлення молодших школярів, забезпечують комунікативний, функціональний підхід до початкового вивчення рідної мови.

Методика вивчення займенника

Займенник. Ще до початку шкільного навчання діти практично використовують займенники, правильно вживають їх у мовленні. У першому класі ці навички закріплюються в процесі опрацювання букварних і післябукварних текстів. У 2 і 3 класах, як уже зазначалося вище, учні вчать підставляти займенники (без уживання термінів) до іменників для правильного визначення їх роду і числа, і тільки в **4 класі** вони вперше ознайомлюються із займенником як частиною мови. Цей процес має на меті насамперед формування і розвиток в учнів комунікативних умінь, а також ознайомлення із засобами міжфразових зв'язків у тексті, тобто зі стилістичною метою уникнення у висловлюваннях зайвих повторень того самого слова.

Вивчаючи займенник як частину мови, учні мають оволодіти такими вміннями:

— упізнавати серед слів займенники, які вказують на предмети, їх ознаки, кількість, але не називають їх;

— ставити питання до займенників;

— упізнавати на слух і в текстах особові займенники;

— пояснювати їх лексичне значення, роль у реченні;

— відмінювати особові займенники за зразком; користуватися навчальною таблицею для визначення відмінків займенників у реченні;

— дотримуватись правила вживання займенників з прийменниками;

— будувати словосполучення і речення з особовими займенниками;

— використовувати займенники для зв'язку речень у тексті з метою уникнення лексичних повторів.

Даючи визначення займенника як частини мови, підручник «Рідна мова» для 4 класу зазначає, що займенники тільки вказують на предмети, їх ознаки, кількість, але не називають їх. Вони за своїм лексичним значенням співвідносяться насамперед з іменниками (звідси й назва цієї частини мови — «замість імен»), наприклад, іменники *хлопчик, кінь, камінь, гнів* можна замінити в реченні займенником *він*; з прикметниками (*допитливий, сильний, важкий, справедливий* можна замінити займенником *такий*); з числівниками (*два, шість, десять* можна замінити займенником *стільки*). Тому займенники відповідають на ті самі питання, що й частини мови, замість яких вони вживаються (*хто? що? який? яка? яке? які? скільки?*).

Вивчення теми «**Займенник як частина мови**» учитель може здійснити, використовуючи спостереження та евристичну бесіду за таким мовним матеріалом: *Вона дуже гарно малює. Її роботи викликали захоплення у відвідувачів виставки.*

— Прочитайте речення. Про кого в них мовиться? Чому не можна точно сказати, про кого говориться? Які слова можна підставити замість *вона*? (*Мама, бабуся, сестричка, школярка, учителька* та ін.) До якої частини мови вони належать? Отже, замість якої частини мови вжито слово *вона*? На яке питання воно відповідає? А чи можна віднести це слово до іменників? Чому не можна? (Слово *вона* не називає ні конкретний предмет, ні особу.) Назвіть інші слова, якими ми можемо замінити іменники, наприклад, *батько, ліс, земля, школа, поле, море* та ін. Спробуйте скласти речення зі словами *він, вона, воно, вони*. Чи змогли ми визначити, про кого чи про що ви говорите? Чому не змогли?

Учитель допомагає учням зробити висновок, що слова *він, вона, воно, вони* конкретно не називають ні особу, ні предмет, хоч і відповідають на питання *хто? що?*. Запитання учителя «Замість якої частини мови ми вживали слова *він, вона, воно, вони?*» підводить дітей до засвоєння нового терміна — **займенник**.

Практичне завдання вивчення особових займенників у початковій школі полягає в тому, щоб учні добре усвідомили значення кожного займенника: *я* — той, хто говорить про себе; *ти* — той, до кого співрозмовник звертається; *він, вона, воно, вони* — особи, про яких ідеться, але вони можуть бути присутні й відсутні при цьому; *ми* — група осіб, до якої входить і той, хто говорить.

Для усвідомлення учнями того, що особові займенники можуть уживатися не тільки замість певної особи чи конкретного предмета, а й замість будь-яких іменників, потрібно проаналізувати речення, в яких той самий займенник замінює різні іменники:

— **Я** подарував мамі коробку для рукоділля,— похвалився **Володя**.

— А **я** вишила хустинку,— сказала **Оленка**.

Або:

— **Ти, Васильку**, тримай деревце рівно, а **ти, Миколко**, засипай його коріння землею,— пояснював садівник.

Учні доходять висновку, що в поданих реченнях особові займенники *я, ти* вказують на різні особи: у першому випадку — на Володю і Оленку, а в другому — на Василька і Миколку.

Граматичний матеріал «**Займенники 1-ї, 2-ї, 3-ї особи однини і множини**» підлягає засвоєнню в результаті запам'ятовування, тому вчитель, використовуючи повідомлення, демонстрацію таблиці (зразок її вміщений у підручнику), організовує сприймання учнями потрібної інформації. Після колективної роботи за таблицею учитель підсумовує, що особові займенники бувають 1-ї, 2-ї, 3-ї особи однини і множини: 1 — *я, ми*; 2 — *ти, ви*; 3 — *він, вона, воно, вони*.

Для запам'ятовування цієї інформації слід практикувати завдання на визначення особи і числа займенників з опорою на таблицю та, самостійно, на називання

всіх займенників в однині чи множині та займенників конкретно зазначеної особи. Ефективною є робота в парах (добір та впізнання займенників певної особи, визначення числа), у малих групах (ігри «Хто швидше додасть займенники в таблицю?», «Утворіть колонки займенників за особами (або числами)», «Упізнайте займенники відповідно до того, на що вони вказують»).

Досить складно навчити молодших школярів стилістично правильно вживати особові займенники в реченні, тексті. Спостереження за дитячим усним мовленням, аналіз письмових робіт показують, що в учнівських висловлюваннях і творчих роботах найчастіше трапляються стилістичні помилки трьох видів: ✓ уживання займенника в реченні без називання відповідного предмета в попередньому реченні, на який цей займенник вказує; ✓ недоречно вживання займенника безпосередньо після іменника (наприклад, на запитання вчителя «Що означають дієслова?» чуємо таку відповідь: «Дієслова, вони означають дію предмета»); ✓ невиправдане повторення в тексті тих самих іменників. Роботи (тексти) з такими недоліками обов'язково треба аналізувати в класі, залучаючи до їх редагування всіх учнів. і робити це необхідно не тільки в межах тих годин, які відводяться на вивчення займенника, а постійно. Корисними є колективні вправляння учнів (в окремих випадках — робота в групах, у парах) у стилістичному вдосконаленні текстів, пропонованих учителем. Наприклад:

Йому допоможуть

Василько довго хворів. У нього було запалення легенів. Товариші зустріли його в класі радо. Розповіли йому всі новини. На уроці він переконався, що йому бракує знань. Він не міг розв'язати задачу «на зустрічний рух». Учителька підійшла до нього і сказала, що вона і товариші йому допоможуть. На серці у нього стало легко і радісно.

Працюючи над подібними текстами (колективно та індивідуально), учні вчать-ся використовувати особові займенники в мовленні, у зв'язних висловлюваннях, розуміти їх роль у мові й мовленні, уникати зайвих повторень тих самих слів. Така робота виховує в учнів мовне чуття.

Засвоєння учнями правопису відмінкових форм особових займенників вимагає уваги до таких двох моментів: ✓ написання ненаголошених голосних у відмінкових формах (мене, мені, на мені, тебе) та ✓ вживання займенників *він, вона, воно, вони* в непрямих відмінках з приставною літерою **н** чи без неї. Слід звернути увагу учнів на те, що і в займенниках ненаголошений голосний може перевірятися іншою його формою, де цей звук стоїть під наголосом (*мені — до мене, тебе — до тебе*).

Вживання звуків [н], [н'] на початку відмінкових форм: *у нього, на ньому, без неї, у ній, до них, за ним* пов'язане з правописом займенників у сполученні з прийменниками. Умінню правильно вживати ці займенники після прийменників сприятимуть такі вправи:

1. Зміни подані займенники, як того вимагають прийменники. Запиши сполучення займенників з прийменниками.

Без (я) (він) (вона) (вони).

2. Спиши текст. Займенники, що в дужках, постав у потрібному відмінку. Підкресли займенники з початковим **н**.

Жнива

Широко розкинулося пшеничне поле. По (воно) ходять степові кораблі — комбайни. Ось один з (вони) підходить до (ми). Хиляться і падають під ножами важкі

зрілі колоски. Мить — і золоте зерно висипалося в бункер комбайна. А з (він) збіжжя пливе у кузов автомашины, яка рухається поряд.

Комбайни не зупиняються цілий день. А від (вони) одна за одною від'їжджають машини з добірним пшеничним зерном.

Вивчаючи займенники, учні вперше дізнаються про те, що в ролі підмета, крім іменника, може виступати інша частина мови. Складання речень з особовими займенниками, синтаксичний аналіз цих речень переконує учнів, що особові займенники в реченні можуть виступати в ролі головного (підмета) і другорядних членів, що в реченні вони відповідають на ті самі питання, що й іменники, замість яких вони вжиті. Відомості, одержані учнями 4 класу про особові займенники, активно закріплюються в процесі вивчення наступної частини мови — дієслова.

Методика вивчення дієслова

Дієслово. Система вивчення дієслова передбачає ознайомлення молодших школярів із граматичними ознаками цієї частини мови та формування навичок уживання дієслів у мовленні. Дієслово вивчається в усіх класах початкової школи:

1 клас: ознайомлення зі словами — назвами дій; постановка питання *що робить? що роблять?*; співвіднесення слова і дії;

2 клас: слова, які відповідають на питання *що робити? що зробити? що робив? що буде робити?* (дієслова);

3 клас: загальне поняття про дієслово як частину мови; зв'язок дієслова з іменником; неозначена форма дієслова; значення дієслова в мові й мовленні; змінювання дієслів за часами; правило написання *не* з дієсловами; використання дієслів у власних висловлюваннях;

4 клас: узагальнення і розширення знань про дієслово як частину мови; неозначена форма дієслова (початкова форма); змінювання дієслів за особами і числами в теперішньому і майбутньому часі; I і II дієвідміни дієслова; особові закінчення дієслів I і II дієвідмін; дієслова на *-ся* (літературна вимова і правопис); використання дієслів в усних і письмових висловлюваннях різних типів.

Робота над словами — назвами дій уже в 1—2 класах є підготовкою до формування в учнів поняття про дієслово як частину мови, яка істотно відрізняється від іменника, прикметника і займенника не тільки своїм лексичним значенням, а й формально-граматичними ознаками (категоріями). Тому, навчаючи школярів знаходити в тексті дієслова, слід спиратися як на їх лексичне значення, так і на властиві їм граматичні ознаки (закінчення, суфікси, вказівку на час виконання дії, зв'язок з іменниками). У зарахуванні слова до категорії дієслів не можна орієнтуватися виключно на позначення ним дії чи стану, оскільки це може призводити до помилок: до дієслів може бути віднесено і багато віддієслівних іменників, що також є назвами опредмечених дій (*біг, крик, ходіння, плавання, читання, штурм*).

Загальне уявлення про слова — назви дій починає формуватися з добукварного періоду навчання грамоти. Вправи з дієсловами мають органічно включатися в роботу з розвитку навичок мовленнєвої діяльності, засвоєння першокласниками знань про мову та вироблення у них мовних умінь. Діти користуються дієсловами, відповідаючи на запитання учителя за текстом чи малюнком та будуючи запитання, відтворюючи діалоги з прослуханих чи прочитаних казок і розповідей, переказуючи невеликі прослухані тексти, повторюючи зразки зв'язних висловлювань, запропонованих учителем, тощо.

Відповідної уваги потребують окремі сполучення дієслів з іменниками, вжитими в текстах Букваря, які доцільно активізувати у творчому мовленні дітей

у процесі опису природних явищ, наприклад: *тане сніжок, оживає лужок, дощ поливає, липа цвіте, жито посіває, спустіли поля, мокне земля, віхола гуляє.*

➤ Важливо, щоб учні помічали зв'язок між тим, що слово називає дію і відповідає на питання *що робить? що роблять?*. З цією метою, організовуючи навчальну діяльність дітей за малюнками, сторінками букваря, зошита для письма і розвитку мовлення, учителям слід пропонувати такі завдання: 1. Хто зображений на малюнку? Що роблять діти? 2. Герої якої казки завітали до нас? Що вони роблять? Які дії виконує півник? А мишенята? 3. Відгадайте загадку. Які слова — назви дій допомогли нам її відгадати?

Ефективними є завдання на продовження речень: Яскраве сонечко (*що робить?*) ... (світить, гріє, сміється, посилає промінчики). Така робота сприяє диференціюванню іменників та дієслів, а також формуванню в учнів умінь встановлювати між ними взаємозв'язок у мовленні: (*хто?*) синичка (*що робить?*) літає; (*хто?*) зайчик (*що робить?*) стрибає; (*що?*) квітка (*що робить?*) цвіте.

Для ознайомлення з терміном «дієслово» у 2 класі вчитель, наприклад, пропонує розглянути малюнки і сказати, хто що робить. Діти складають речення з двох слів, записуючи за зразком: Дівчинка (*що робить?*) пише. Хлопчик (*що робить?*) малює. Спостереження за діями осіб, називання слів — назв дій предметів та постановка до них питань дає можливість учням переконатися, що слова, які називають дії предметів, відповідають на питання *що робить? що роблять? що робив?* і т. ін.

➤ У 1 і 2 класах важливо навчити учнів правильно ставити питання до різних граматичних форм, які трапляються в реченнях і текстах, і, навпаки, добирати відповідні дієслівні форми до поставленого дієслівного питання: *що робити?* — копати; *що зробив?* — скопав; *що роблять?* — копають; *що робитимуть?* — копатимуть і т. ін. Учитель має брати до уваги те, що дієслова в текстах Букваря вжито в усіх трьох часових формах. Тому, не ознайомлюючи першокласників з граматичними термінами *теперішній, минулий, майбутній час*, доцільно вчити їх ставити до дієслів різного часу, виду, особи і числа, а в минулому часі — і різного роду граматичні питання *що робить? що робила? що зробили? що буде робити? що зробилося?* і т. ін. Саме ці вміння слугуватимуть надійним підґрунтям для опрацювання в наступних класах початкової школи таких граматичних категорій дієслова, як *час, особа, вид, рід і число*.

Поступовому засвоєнню учнями різних питань, на які відповідає ця частина мови, сприяють завдання підручників та дібрані вчителем:

1. Знайди в загадках слова, які називають дії предметів. Усно постав до них питання.

2. Запиши назви дій, які відповідають на питання *що зробила?*. З якими словами в реченні вони зв'язані?

3. Підкресли слова, які відповідають на питання *що робити?*.

4. Доповни речення за зразком: Коса (*що робить?*) косить. Косарі (*що роблять?*) косять.

5. Зміни ці слова за зразком так, щоб вони відповідали на питання *що робив?* (*що робили?*) виконували — (*що робив?*) виконував.

6. Прочитай. Назви дій, що в дужках, зв'язи з назвами предметів.

7. До назв явищ природи добери слова, що відповідають на питання *що робить?*. Запиши утворені речення.

Працюючи у 3 класі над темою «Змінювання дієслів за часами», учні мають навчитися: розрізняти часові форми дієслів; ставити питання до дієслів різних часових форм; змінювати дієслова за часами у формах доконаного і недоконаного

виду (без уживання термінів) за допомогою питань *що робить? що зробить? що робив? що зробив?*; розрізнявати часові форми дієслів у тексті, використовувати їх у власних висловлюваннях.

Вивчення матеріалу буде ефективним за умови використання евристичного методу. Бесіду доцільно провести на основі особистих вражень дітей, власного досвіду, спостережень за явищами природи, наприклад:

— Діти, що ми робимо зараз на уроці рідної мови? (*Читаємо, пишемо, відповідаємо, слухаємо, спілкуємося, вчимося...*) На які питання відповідають ці дієслова? (*Що робимо?*) А що ми робили на попередніх, минулих уроках? Як потрібно змінити дієслова, щоб розказати про дії, які вже відбулися або відбувалися? Які питання ставимо до цих дієслів? (*Що робили?*) Що будемо робити на наступних уроках? Поставте питання до дієслів, які називають дію, яка відбудеться після того, як про неї сказали. (*Що будемо робити? що робитимемо?*)

➤ Важливо стимулювати учнів до називання різних дій, які вони виконують у момент мовлення, виконували раніше або ще виконуватимуть. Далі, працюючи з підручником, учні складають речення на основі спостережень за змінами в природі про те, що: 1) відбулося вчора; 2) відбувається сьогодні; 3) відбудеться через місяць.

Аналіз мовного матеріалу допомагає учням усвідомити, що дієслова можуть називати різні дії: 1) яка відбувається тоді, коли про неї говорять; 2) яка відбувалася раніше, ніж про неї говорять; 3) яка відбудеться після того, як про неї сказали. Від цього залежить і питання, яке ставимо до дієслова.

У процесі сприймання та первинного усвідомлення вчитель повідомляє учням, що дієслова змінюються за часами (є три часи: *теперішній, минулий і майбутній*). Оскільки основним орієнтиром визначення часу дієслів для молодших школярів є саме питання, важливо організувати роботу з таблицею, в якій розміщено різні граматичні питання, на які відповідають дієслова теперішнього, минулого та майбутнього часу:

Теперішній час	Минулий час	Майбутній час
що роблю?	що робив?	що буду робити?
що робиш?	що робила?	що робитиму?
що робить?	що робило?	що будеш робити?
що робимо?	що робили?	що робитимеш?
що робите?	що зробив?	що буде робити?
що роблять?	що зробила?	що робитиме?
	що зробило?	що будуть робити?
	що зробили?	що робитимуть?

Важливо виробляти в учнів уміння правильно користуватися питанням з метою розпізнавання й утворення часових форм дієслова. Для визначення часу слід навчати дітей вникати у зміст дієслова, правильно ставити до нього питання. Учні рідко помиляються, визначаючи дієслова минулого часу, які означають дію, що відбулася давно, і про неї можна лише розповідати, згадувати, але зримого образу вона зараз не викликає. Наприклад: *Минула осінь. Хлібороби зібрали з полів урожай. Відлетіли у теплі краї перелітні птахи.*

Найчастіше молодші школярі помилково зараховують до форм теперішнього часу ті дієслова минулого часу, які вживаються для опису явищ природи, подій, що вже відбулися, але результати їх продовжують існувати і в момент мовлення, наприклад: *Встала й весна, чорну землю сонну розбудила, уквітчала її рясом, барвінком укрила...* (Т. Шевченко).

У разі зарахування вжитих у вірші дієслів до теперішнього часу слід вимагати від учнів поставити до цих дієслів граматичне питання (*що зробила?*), яке допомагає сприйняти названі у вірші дії як такі, що відбулися в минулому. Учні 3 класу для визначення часу дієслова спочатку слід пропонувати речення з більш прозорим відчуттям часу дії і частіше порівнювати різні часові форми між собою. Наприклад: *Взимку діти спускалися з гірки на санках. Весною діти пускають у рівчаках кораблики. Влітку діти купатимуться (будуть купатися) в річці.*

Корисно пропонувати учням за допомогою питань (*що робить? що робив? що буде робити?*) утворювати від неозначеної форми дієслова теперішнього, минулого та майбутнього часу і вводити їх у речення.

У процесі вивчення теми слід працювати над формуванням в учнів умінь правильно використовувати вищо-часові форми дієслів у текстах. Ефективними є завдання на зміну форм дієслів у тексті.

— Прочитайте текст. Дієслова в дужках поставте в потрібній часовій формі. В якому часі слід ужити всі дієслова? Визначте, який це текст — художній чи науковий.

Хороше весною в лісі. Берези (розпускати) своє липке листя, (стояти) прозорі, ніби не дерева, а серпанок зелений. Серед них (темніти) міцні ялини і високий ялівець.

Повітря чисте, легке, ялинковою смолою (пахнути), молодим листям, прилою землю. І хор пташиний... А голоси ж які чудові! І флейта (співати), і трель (розсипатися), і чичикання, і півсисти.

Євген Чарушин

— Уявіть, що тепер осінь, а ми хочемо розповісти про те, як було в лісі весною. В якому часі необхідно використати дієслова? Змініть текст і прочитайте його. Який висновок можна зробити?

У 4 класі доцільно практикувати різноманітні творчі роботи (перекази, творчі диктанти, диктанти із завданням, твори), спрямовані на засвоєння категорії часу. Можна давати учням такі завдання: розповісти про події, що відбулися раніше, вживаючи дієслова минулого часу; прочитати оповідання, в якому розповідається про події, що відбуваються зараз, і переказати його зміст, вживаючи дієслова в майбутньому часі, тощо.

Змінювання дієслів за числами молодші школярі починають засвоювати практично ще в 1 класі, коли виконують завдання, які вимагають відповіді на питання *що робить? що роблять?*. Поступово учні узагальнюють свої спостереження: якщо дієслово називає дію одного предмета, воно стоїть в однині; якщо дієслово називає дію двох і більше предметів, воно стоїть у множині.

➤ У процесі виконання вправ слід орієнтувати учнів на встановлення зв'язку між питанням, на яке відповідає дієслово, формою числа, в якому воно вжите, та закінченням: квітка (*що робить?*) цвіте — квіти (*що роблять?*) цвітуть; пташка (*що робить?*) летить — пташки (*що роблять?*) летять.

Для формування вміння розрізняти, визначати, змінювати число дієслів, правильно використовувати дієслова в мовленні слід практикувати вправи на встановлення зв'язку між словами в реченні, постановку питань до дієслів, зміну дієслів відповідно до питання, доповнення речень дієсловами у відповідній числовій формі, обґрунтування правильності вживання числової форми дієслова тощо.

У 3—4 класах школярі вчать змінювати дієслова минулого часу за родами з опорою на навчальну таблицю та за зразком, ставити дієслова минулого часу в потрібну родову форму за питанням *що робив(-ла, -ло)?, що зробив(-ла, -ло)?*.

Ознайомлення з цим матеріалом у 3 класі доцільно розпочати з аналізу тексту.

Весною ми пішли до лісу. Зійшло сонце. Дихнув легенький вітерець. Усі дерева в лісі заспівали. Кожне дерево співало свою пісню. Береза співала ніжну пісню. Слухаючи її, хотілося підійти і обняти білокору красуню. Дуб співав мужню пісню. Коли ми слухали пісню дуба, нам хотілося бути сильними і відважними.

За Василем Сухомлинським

Учням пропонуємо знайти дієслова минулого часу в однині і визначити, з іменниками якого роду вони зв'язані. Діти переконуються, що дієслова минулого часу, які означають дію одного предмета, можуть зв'язуватися з іменниками чоловічого, жіночого, середнього роду. Учитель пояснює, що від цього залежить і рід дієслова: якщо дієслово минулого часу зв'язане з іменником середнього роду, то воно теж стоїть у формі середнього роду.

➤ Важливо, щоб учні засвоїли питання та закінчення дієслів різного роду: чоловічий рід — *що робив? що зробив?* — нульове закінчення; жіночий рід — *що робила? що зробила?* — закінчення *-а*; середній рід — *що робило? що зробило?* — закінчення *-о*. Матеріал для сприймання доцільно подати у вигляді таблиці.

Закріпленню вивченого сприятимуть такі завдання: визначити рід дієслів у минулому часі, позначити закінчення; змінити дієслова минулого часу за родами; виписати дієслова минулого часу, утворити від них дієслова жіночого та середнього роду; доповнити речення дієсловами відповідного роду, обгрунтовуючи свій вибір тощо.

Вивчення неозначеної форми дієслова передбачає формування в молодших школярів таких умінь: ✓ упізнавати на слух та в письмових текстах неозначену форму дієслова; ✓ добирати неозначену форму до дієслів, поданих в інших формах; ✓ використовувати неозначену форму у побудові навчальних текстів-інструкцій, порад.

Роботу над темою «**Неозначена форма дієслова**» у 3 класі вчитель може розпочати з аналізу запропонованого у підручнику тексту.

Поради лікаря

Вранці корисно **робити** зарядку. Двічі на день треба **чистити** зуби. Перед їдою слід **мити** руки. Шкідливо **читати** лежачи. Корисно перед сном **умиватися** і **протирювати** кімнату.

— Прочитайте текст. Зверніть увагу на виділені дієслова. На які питання вони відповідають? Скажіть, чи можна визначити час дії і хто саме її виконує.

Ознайомившись із текстом, учні роблять висновок, що ці дієслова відповідають на питання *що робити? що зробити?*, не вказують, коли відбувається дія і хто її виконує (ці поради можна адресувати всім нам). Учитель ознайомлює третьокласників з терміном «неозначена форма дієслова», пропонує спробувати пояснити, чому ці дієслова так називаються. Висловитися учням з цього приводу може допомогти віршик:

Не думай, що я неозначена
тому, що нічого не значу я.
Хоч часу й особи не маю,
та дію завжди позначаю.

Для осмислення вивченого доцільно організувати колективну діяльність, спрямовану на побудову опорної таблиці, наприклад:

Неозначена форма

<i>Що робити?</i>	<i>Що зробити?</i>
писати	написати
читати	прочитати
малювати	намалювати
співати	заспівати

Це допомагає учням запам'ятати, на які питання відповідають дієслова в неозначеній формі та як закінчуються. Робота над визначенням у підручнику поглиблює знання дітей: неозначена форма закінчується на **-ти** або **-тися**, рідше — **-ть**, **-ться**.

➤ Необхідно, щоб учні сприймали неозначену форму як початкову форму дієслова (4 клас). Слід підкреслити, що саме цю форму дієслів наводять усі словники, з неї потрібно розпочинати розбір дієслова як частини мови. Спостереження показують, що учням нелегко дається правильна постановка питання до неозначеної форми дієслів недоконаного і доконаного виду. Тому роботу над цими формами краще розпочинати зі споріднених пар дієслів обох видів. При цьому важливо показати, що форма дієслова, яка відповідає на питання *що робити?*, — одна, а споріднених, які відповідають на питання *що зробити?*, може бути кілька, і всі вони утворюються за допомогою різних префіксів зі значенням завершеності дії, наприклад: *співати* — *заспівати*, *доспівати*, *переспівати*; *читати* — *прочитати*, *дочитати*, *перечитати*. Дієслова, які відповідають на питання *що робити?* і *що зробити?*, можуть утворюватися і за допомогою суфіксів з тим самим префіксом: *виглядати* — *виглянути*. Спочатку дієслівні форми недоконаного і доконаного видів вводяться у словосполучення і речення, і тільки після цього учням пропонуються тексти, насичені обома цими формами. Наприклад:

Приємно нам вінки плести,
у тіні відпочити,
цікаве щось розповісти
і щось обговорити.
Полоть ділянки, поливать,
дерева доглядати,
журнали і книжки читати,
в цікаву гру пограти.

Н. Забіла

Проаналізувавши дієслова, учні виписують їх у дві колонки залежно від питання, на яке вони відповідають.

Саме поняття «неозначена форма» розкривається перед учнями поступово, у процесі вивчення часу, особи і числа дієслів. Зіставляючи неозначену форму з особовими, часовими і числовими, учні переконуються, що вона справді неозначена, бо не вказує ні на час, ні на особу, ні на число, а лише дає узагальнену назву дії.

Відповідно до вимог програми учні 4 класу мають знати: 1) дієслова теперішнього і майбутнього часу змінюються за особами і числами (є 1-ша, 2-га, 3-тя особа однини і множини); 2) усі дієслова поділяються на дві дієвідміни.

У процесі вивчення цього матеріалу необхідно сформувати в дітей такі вміння: ✓ змінювати дієслова за особами і числами в теперішньому і майбутньому часі за зразком (таблицею); ✓ уживати ці дієслівні форми в реченнях і зв'язних висловлюваннях; ✓ переконструйовувати навчальні тексти шляхом заміни дієслівних форм відповідно до поставленого завдання; ✓ визначати дієслова, які належать до

I і II дієвідміни з опорою на закінчення в 3-й особі множини; ✓ використовувати навчальну таблицю для визначення особи дієслів теперішнього і майбутнього часу, їх закінчень у різних особових формах.

Поняття і термін «особа» для учнів не нові, оскільки вони це засвоїли під час вивчення займенника. Знання про особові займенники 1, 2, 3 особи однини і множини стануть опорними для учнів під час вивчення теми «Зміна дієслів за особами і числами».

Для спостереження треба використати таблицю з колонками: число, особа, відповідає на питання, приклади дієслів.

— Розглянемо таблицю і спробуємо визначити, як змінюються дієслова теперішнього часу в однині і множині. Прочитайте дієслова, називаючи число, особу та питання. Що свідчить про те, що дієслова змінюються? (Змінюються закінчення). Відповідно до чого змінюються закінчення? (Відповідно до питання). Від чого залежить постановка питання? (Від займенника 1, 2, 3 особи однини чи множини) Порівняйте закінчення дієслів у різних особах.

У процесі виконання завдання учні мають можливість узагальнити, що дієслово змінює своє закінчення в однині та множині залежно від особи займенника.

Важливо навчити школярів визначати особу і число дієслова за допомогою займенника, питання та закінчення. Найпростіше учням спочатку добирати займенник до дієслова: *пишу* — *що я роблю?* — *1 особа однини*; *пишемо* — *що ми робимо?* — *1 особа множини*.

Для виконання вправ на добір дієслів у відповідній формі учитель орієнтує дітей на дотримання такої послідовності: 1) дієслово пов'язати з іменником; 2) до іменника підставити займенник; 3) визначити особу і число займенника; 4) вжити дієслово в такому самому числі та особі.

Вивчення змінювання дієслів за особами і числами готує учнів до засвоєння поділу дієслів на дієвідміни («Перша і друга дієвідміни дієслів»).

З метою сприймання та первинного усвідомлення учнями матеріалу слід організувати спостереження за таблицею змінювання дієслів теперішнього і майбутнього часу в однині та множині:

— Прочитайте дієслова. Порівняйте закінчення. Чим вони відрізняються? (В одних закінченнях є буква **и, ї** (*-иш, -їш, -имо, -їмо, -ите, -їте*), а в інших — **е, є** (*-еш, -єш, -ємо, -ємо, -ете, -єте*). Назвіть закінчення дієслів у 3 особі множини.

Учитель повідомляє, що дієслова залежно від особових закінчень поділяються на дві дієвідміни: до I дієвідміни належать дієслова, які в 3-й особі множини мають закінчення *-уть, -ють*, а в інших особових закінченнях — *-е, -є*; до II дієвідміни належать дієслова, які в 3-й особі множини мають закінчення *-ать, -ять*, а в інших особових закінченнях — *-и, -ї*.

Визначити дієвідміну дієслова учням допоможе колективне складання схеми: 1) ставимо дієслово у форму 3-ї особи множини; 2) визначаємо закінчення; 3) якщо закінчення *-уть, -ють* — I дієвідміна; якщо закінчення *-ать, -ять* — II дієвідміна.

➤ Однією з найскладніших тем у 4 класі є правопис ненаголошених особових закінчень дієслів теперішнього і майбутнього часу. Учні мають навчитися безпомилково визначати особу дієслів і ставити їх у певній особовій формі. При цьому вони повинні керуватись як підстановкою до дієслова особового займенника, так і розрізненням форм особових закінчень.

Підручник для 4 класу навчає правопису ненаголошених особових закінчень способом співвіднесення в них голосних звуків:

Закінчення дієслів

I дієвідміни

-еш, -єш
-е, -є
-уть, -ють
-емо, -ємо
-ете, -єте

Закінчення дієслів

II дієвідміни

-иш, -їш
-ить, -їть
-ать, -ять
-имо, -їмо
-ите, -їте

Доцільно на ряді прикладів з дієсловами однієї дієвідміни (*ходити, просити, летіти, кричати*), спираючись на одержані знання про правопис слів з ненаголошеними голосними в корені, показати учням, що ця закономірність поширюється і на правопис ненаголошених особових закінчень дієслів. Наприклад: *ходиш, просиш* — слід писати в закінченнях *-и*, бо *ходити, просити*; *несемо, ведемо* — у закінченнях пишемо *-е*, бо *несеш, ведеш*.

Для закріплення і перевірки засвоєння правопису ненаголошених особових закінчень дієслів доцільно застосовувати усні вправи ігрового характеру з використанням сигнальних карток [е], [и]. Наприклад, учитель ставить завдання показати карткою, який голосний треба позначати в закінченнях 2-ї особи однини дієслів *ріжуть, їдуть, ходять, орють, сушать*. Своєрідним орієнтиром для правильного піднімання сигнальної картки з **е** або **и** у цих словах слугують відповідні закінчення особових форм *-уть, -ють* або *-ать, -ять*. Тому складнішим варіантом подібної вправи буде називання вчителем дієслів у формі інфінітива. Перед тим як підняти відповідну картку, учень має поміркувати за таким алгоритмом: *їхати* → *їдуть* → *їдеш* → *їде*.

Учителю легше буде контролювати відповіді учнів, якщо букви **е, и** на картках будуть подані різними кольорами.

Ще одна тема в розділі «Дієслово» вимагає до себе рівносильної уваги з боку вимови і написання, вона пов'язана з вимовою і правописом дієслівних форм на *-ся*. Навичку правильного вимовляння цих слів учитель починає формувати в учнів ще в букварний період навчання грамоти, опрацьовуючи їх на сторінках Букваря — в процесі читання і переказування відповідних букварних текстів: *зветься* (с. 123), *хлопочуться* (с. 135), *тішиться, упирається* (с. 137). У 2 класі на сторінках підручника час від часу пропонуються таблиці слів для зіставлення вимови і написання дієслів на *-ся*, які трапляються в навчальних текстах вправ. У формі подачі для вимовляння (читання) застосовано елементарну фонетичну транскрипцію:

ВИМОВЛЯЙ:

подиви[ц':а], лащи[ц':а]

ПИШИ:

подивіться, лащиться

Такі таблиці пропонуються принагідно і в 3 класі, оскільки розпочинати роботу над вимовою і написанням цих дієслівних форм аж у 4 класі під час вивчення розділу «Дієслово» буде запізно. Адже ці форми в українському мовленні є надто частотними і неправильне (побуквене, орфографічне) їх вимовляння істотно впливатиме на культуру мовлення молодших школярів на різних уроках, не тільки на уроках української мови. Для формування навички правильної вимови і написання необхідно застосувати багато тренувальних вправ з дієсловами на *-ся* 2-ї особи однини (*купає[с': а]*, *диви[с': а]*) та 3-ї особи однини і множини (*сміє[ц': а]*, *граю [ц': а]*). У процесі написання таких слів на слух, під час самостійного творчого письма учні мають навчитися зіставляти при кожній нагоді форму на *-ся* з відповідною формою без *-ся*: *купаєшся* — *купаєш*, *зустрічаються* — *зустрічають*.

При цьому слід розкривати таку закономірність: особові закінчення дієслів на *-ся* і відповідних спільнокореневих дієслів без *-ся* збігаються. Частка *ся*, сполучаючись з особовими закінченнями *-еш, -єш, -иш, -їш, -ить, -іть, -ать, -ять*, не впливає на вимову голосного звука: *-ишся* [ис': а], *-иться* [иц': а], *-аться* [ац': а].

У процесі вивчення розділу «Дієслово» граматичні, орфографічні та лексичні справи поєднуються з логічними, стилістичними, що позитивно впливає на розвиток загальних мовленнєвих умінь молодших школярів.

Методика вивчення прислівника

Прислівник. З прислівником як частиною мови учні ознайомлюються в 4 класі. Відбувається це передусім з мовленнєвою метою, оскільки прислівники відіграють помітну роль у мовленнєвому розвитку молодших школярів, розкриваючи різні ознаки дій, умови, за яких вони відбуваються, відповідаючи на різні питання, що ставляться від дієслів: *як? коли? де? звідки? куди?*

Ознайомлення з прислівником як частиною мови доцільно провести на основі зв'язного тексту, де вжито прислівники різного значення, які відповідають на різні питання. Наприклад:

Навесні школярі пішли усім класом до лісу. **Гарно** у весняному лісі. **Згори** сонце посилає деревам своє світло й тепло. **Унизу**, між деревами, зазеленіла трава і з'явилися перші весняні квіти. **Весело** звучить пташиний хор. З гарними враженнями повернулися всі **домому**.

У результаті часткового граматичного аналізу речень (постановки питань від дієслів) учні з'ясовують, що всі виділені в тексті слова пояснюють, уточнюють дії: вказують на час, місце, напрям та спосіб виконання цих дій.

Учні мають навчитися впізнавати прислівники в тексті, правильно ставити до них питання від дієслів, а також уміти самостійно добирати до наведених дієслів прислівники за змістом та за граматичними питаннями. Цю роботу в підручнику пропонується виконувати за таким алгоритмом:

1. Шукаємо в реченні слово (найчастіше дієслово), з яким зв'язаний прислівник.
2. Від цього слова ставимо питання до прислівника.
3. Що означає прислівник у реченні? Як він пояснює виконувану в реченні дію?
4. Яким членом речення є прислівник?

Найголовнішою граматичною ознакою прислівників, яку мають засвоїти молодші школярі, є їх незмінність. За підручником (впр. 163, ч. II) учні переконуються в тому, що, незважаючи на зміну форм того самого дієслова (*розливатися*) — часових, особових, родових у минулому часі, прислівник постійно залишається незмінним. Ця ознака прислівників пов'язується з розширенням знань учнів з розділу «Будова слова». У підручнику наголошується: «Візьми до уваги! Прислівники не мають закінчень, тому що не змінюються. Схожі на закінчення частини основи прислівників є суфіксами: *рано, навесні*».

➤ З огляду на те що значна частина загальнонавчаних прислівників утворилася від прикметників і що цей спосіб творення прислівників доступний для усвідомлення молодшими школярами, важливо провести спостереження за роллю в реченнях, у тексті прикметників у зіставленні зі спільнокореневими прислівниками (впр. 164, ч. II). За поданим у підручнику алгоритмом (планом) учні зіставляють споріднені прислівники і прикметники:

1. З якою частиною мови зв'язуються в реченні прислівники? прикметники?
2. Що означають прислівники? Що означають прикметники?
3. На які питання відповідають прислівники? А прикметники?
4. Яку роль у реченні виконують прислівники? Яка роль прикметників?
5. До якої частини мови в реченні належать прислівники? До якої частини належать прикметники?

Корисними і цілком доступними для практичного виконання за зразком є вправи на утворення (добір) спільнокоренових прислівників від поданих прикметників і навпаки.

➤ Важливим для культури мовлення учнів (з метою запобігання досить поширеним граматичним помилкам на зразок «саме краще», «самий гарний») практичним матеріалом, без подачі теоретичних знань, є відомості про способи утворення форм прислівників на означення якості дії. Ці вправи ґрунтуються, зокрема, на здобутих четвертокласниками відповідних умінь у роботі з прикметниками.

Вивчення прислівника як лексико-граматичного розряду створює широкі можливості для закріплення здобутих учнями 3—4 класів лексикологічних знань щодо синонімів та антонімів. Як і з прикметниками, з прислівниками можна утворювати цілі гнізда слів, близьких за значенням (синонімів), та добирати протилежні за значенням — антонімічні пари. Вправи, побудовані на з'ясуванні синонімічних й антонімічних відношень між окремими словами, спостереженні за ними в реченнях і зв'язних текстах, сприяють реалізації практичної, мовленнєвої спрямованості початкового курсу рідної мови і водночас слугують важливим засобом пропедевтичної роботи щодо вивчення частин мови у 6 класі основної школи, тобто відкривають відповідні можливості для продовження пропедевтичної, суто практичної роботи з прислівниками в 5 класі.

Практично-мовленнєва спрямованість уроків, відведених на вивчення цієї частини мови, виявляється і в тому, що учні мають сприйняти, усно й письмово, і запам'ятати вимову і написання цілого ряду прислівників, які становлять третину (19 із 60) передбачених програмою 4 класу таких слів. Для полегшення запам'ятовування учнями вимови і написання прислівників, особливо таких, до яких у мові існують омофонічні сполучення прийменників з іменниками (*вгору і в гору, скраю і з краю, вдень і в день* тощо) вчителями мають використовуватися різні види навчальних зорових і зорово-слухових диктантів.

Методика ознайомлення з числівником

Числівник. У 4 класі учні одержують загальне уявлення про числівник як частину мови, засвоюють вимову і правопис найуживаніших числівників, вживання їх у мовленні. У процесі вивчення цієї частини мови в учнів необхідно сформулювати такі вміння: упізнавати серед слів числівники, ставити до них питання *скільки? який? котрій? котрі? котре? котрі?*; правильно вимовляти і писати числівники, передбачені програмою для 1—4 класів, форми родового відмінка числівників *50—80 (п'ятдесяти, шістдесяти, сімдесяти, вісімдесяти)*; ставити питання до кількісних і порядкових (без уживання термінів) числівників; уживати правильні форми (за зразком у підручнику, поданим учителем) на означення часу протягом доби; будувати словосполучення з числівниками за зразком, підстановочною таблицею.

Для усвідомлення учнями істотних ознак числівника як частини мови слід організувати спостереження за сюжетним малюнком, на якому зображено різну кількість певних предметів:

— Розгляньте малюнок. Кого зображено? Скільки ластівок сидить на дроті? Скільки каченят у качки? Скільки зацвіло кульбаб? Яку річ дівчинка випрала і повісила сушити першою? Що висить на мотузку п'ятим? Котре по порядку чорне каченя?

— Назвіть слова, які означають кількість предметів. На які питання вони відповідають? Які серед уживаних нами слів означають порядок предметів під час лічби? Які питання ставимо до них?

Учні під керівництвом учителя роблять висновок, що слова, які відповідають на питання *скільки?* *який?* *котрий?*, означають кількість предметів або їх порядок під час лічби. Учитель ознайомлює четвертокласників з терміном **числівник**, підкреслюючи, що це також частина мови. Можна запропонувати учням визначити, чим вона відрізняється від інших частин мови.

➤ Важливу увагу слід приділити формуванню вмінь правильно вживати числівники в усному і писемному мовленні. На організацію мовленнєвої діяльності учнів з використанням числівників орієнтують учителя і вправи з підручника, наприклад:

1. Які числівники вжито у вірші? Випиши їх, до кожного постав питання.

2. Прочитай речення. Знайди на малюнку годинник, який показує зазначений час. («Тринадцята година двадцять хвилин, або двадцять хвилин на чотирнадцяту»).

3. Поєднай числівники з іменниками. Утворені словосполучення запиши.

4. Дай письмові відповіді на запитання: *О котрій годині ти прокидаєшся? Скільки хвилин витрачаєш на ранкову гімнастику? Коли виходиш з дому до школи?* та ін.

5. Запиши повні відповіді на запитання: *Зі скількох днів складається тиждень? Який третій день тижня? Скільки місяців триває весна? Яким по порядку місяцем є листопад?* тощо.

6. Від поданих числівників, що відповідають на питання *скільки?*, утвори числівники, що відповідають на питання *який?* *котрий?*.

Ефективними є завдання, які передбачають правильну вимову і написання числівників: робота з таблицями «Правильно вимовляй і пиши»; складання прикладів на додавання та віднімання; аналіз текстів, насичених числівниками; складання текстів з використанням числівників.

Методика ознайомлення зі службовими словами

Службові слова. У 1—4 класах учні ознайомлюються зі службовими словами, до яких не ставлять питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: *на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, чи, тому що*. Відповідно до програми вже в 1—2 класах слід сформувати в молодших школярів такі вміння: упізнавати в реченні, тексті службові слова, писати їх окремо від інших слів; пов'язувати між собою слова, а також частини складного речення за допомогою службових слів; упізнавати в реченні, тексті загальнозживані прийменники, використовувати їх у мовленні.

Практичне ознайомлення з **прийменниками** відбувається ще в період навчання грамоти. Учитель на основі складання дітьми речень за малюнками та власними спостереженнями пояснює, що в реченні є «малі», «короткі» слова, без яких часто речення побудувати не можна: *Діти йдуть до школи. Хлопчик катається на велосипеді.*

Мовний аналіз речень, побудова графічних моделей до них сприяє усвідомленню учнями того, що в реченні є довгі і короткі слова (відповідно вони і позначаються у схемі довгими та короткими лініями). Така робота готує першокласників до засвоєння правила про роздільне написання прийменників з іншими словами.

У 2 класі після вивчення слів — назв предметів, ознак, дій опрацьовується тема «**Службові слова в реченні**». Під час аналізу мовного матеріалу (речення з прийменниками та сполучниками) учитель має спиратися на знання учнів про те, що слова можуть означати і на яке питання відповідати:

— Назвіть кожне слово в реченні окремо. Поставте до кожного слова питання. До якого слова в реченні не можна поставити питання?

На основі спостереження за кількома реченнями варто запропонувати учням зробити висновок:

— Чи до всіх слів можна поставити питання? Чи можна обійтися в реченнях без цих слів, до яких питання не можна поставити? Перевірте це.

Учитель підсумовує, що такі слова служать для зв'язку слів у реченні, саме тому вони і називаються **службовими**.

З метою запам'ятовування учнями найуживаніших у мові службових слів та вироблення у них умінь правильно користуватися прийменниками і сполучниками ефективним є використання таких завдань:

1. Знайдіть слова, до яких не можна поставити питання. Прочитайте речення без них. Зробіть висновок, для чого вживаються такі слова.

2. За допомогою яких слів зв'язані між собою слова?

3. Прочитайте слова. Подумайте, які слова потрібно додати в кожному рядку, щоб утворилися речення (*дерева, білка, пеньок, стрибнула; лапках, тримала, вона, шишку; пеньку, поснідала, білочка*).

4. Зв'яжіть кожну пару слів за допомогою службового слова (*пароплав, море; автомобіль, дорога*).

5. Спишіть, вставляючи замість крапок службові слова.

Виконання практичних завдань є важливою умовою засвоєння частотних у нашій мові прийменників (*у, до, з, на, над, під, по*), їх написання та усвідомлення функції цієї частини мови в мові і мовленні.

У 3 класі учні спостерігають за префіксами, співзвучними з прийменниками (*без сорому — безсоромний, на письмі — написаний*), навчаються розрізняти їх на слух і на письмі. Сприймання і первинне усвідомлення цих мовних явищ можна організувати за словосполученнями такого типу: **написав на дошці; заховався за дерево; злетів з гілки; доплив до берега** та ін., запропонувавши учням виконати такі завдання:

1. Прочитайте словосполучення. Назвіть префікси і прийменники в кожному словосполученні. Що ви помітили?

2. Чим відрізняються префікси і прийменники?

3. Що треба знати, щоб правильно писати префікси і прийменники?

4. Спробуйте дати один одному поради, як правильно розрізняти префікси і прийменники, щоб не помилитися під час письма.

Результатом колективної роботи може бути таблиця :

Розрізняй префікси і прийменники

Префікс	Прийменник
— частина слова, пишеться разом	— окреме слово, пишеться окремо зі словами

- між префіксом і коренем не можна поставити допоміжне слово
- служить для утворення нових слів

- між прийменником і наступним словом можна поставити допоміжне слово
- служить для зв'язку слів у реченні

З терміном **сполучник** учні ознайомлюються у 4 класі під час вивчення однорідних членів речення. У процесі аналізу мовного матеріалу вчитель звертає увагу дітей на те, за допомогою яких службових слів можуть поєднуватися однорідні члени речення, і повідомляє, що слова *і (й), а, але, та* — **сполучники**. Закріплення цієї частини мови відбувається під час виконання учнями різних вправ: спостереження за вживанням речень з однорідними членами в тексті; складання речень з однорідними членами; використання речень з однорідними членами в побудові текстів; вправління в моделюванні і побудові складних речень за зразком, схемою, малюнками, створеними ситуаціями та їх аналізі.

Запитання і завдання до розділу «Методика вивчення частин мови»

1. Яке значення слова називається граматичним?
2. Коли розпочинається формування граматичних понять у молодших школярів?
3. Що необхідно для свідомого опанування нового граматичного поняття?
4. На чому ґрунтується засвоєння частин мови, уміння розпізнавати їх у ряді лексем чи в тексті?
5. Які вміння закріплюються і вдосконалюються в учнів у процесі вивчення частин мови?
6. Назвіть питання, які з'ясовують учні, опрацьовуючи кожну частину мови.
7. Розкрийте систему вивчення іменника в початковій школі.
8. На що вчителів слід звернути увагу, щоб сформувати в учнів поняття предметності?
9. На якому матеріалі краще засвоюється правопис власних назв?
10. Який формально-граматичний прийом є ефективним для визначення учнями роду іменників — назв неістот?
11. На чому слід наголосувати, ознайомлюючи учнів зі зміною іменників за числами?
12. Назвіть прийоми, які допоможуть учням засвоїти відмінювання іменників.
13. Яку роботу доцільно організовувати на підсумкових уроках з вивчення відмінювання іменників?
14. Розкрийте систему і мету вивчення прикметника в початковій школі.
15. До якого висновку мають дійти учні, вивчаючи основні граматичні категорії прикметника — рід, число і відмінок?
16. Що сприяє засвоєнню учнями правильного написання закінчень прикметників в однині та множині?
17. Наведіть приклади завдань і вправ з прикметниками, які сприяють увиразненню мовлення молодших школярів, забезпечують комунікативний, функціональний підхід до початкового вивчення рідної мови.
18. Визначте мету вивчення займенників у початковій школі.
19. Як організувати спостереження, щоб учні зрозуміли, що займенники тільки вказують на предмети, їх ознаки, кількість, але не називають їх?
20. На що вчителів слід звернути увагу, щоб учні засвоїли правопис відмінкових форм особових займенників?
21. Розкрийте систему вивчення дієслова в початковій школі.
22. Як найефективніше розкрити перед учнями поняття «неозначена форма дієслова»?
23. Що учні мають засвоїти для визначення часу дієслова?

24. Чим мають керуватися учні, визначаючи число та особу дієслова?
25. Назвіть необхідні умови засвоєння молодшими школярами правопису ненаголошених особових закінчень дієслів.
26. Розкрийте методику ознайомлення учнів з прислівником як частиною мови.
27. Що є найголовнішою граматичною ознакою прислівників, яку мають засвоїти молодші школярі?
28. Наведіть приклади завдань і вправ для запам'ятовування учнями вимови і написання прислівників.
29. Які вміння необхідно сформуванати в молодших школярів у процесі вивчення числівника?
30. Яку роботу слід організувати для усвідомлення учнями істотних ознак числівника як частини мови?
31. Розкрийте систему та основні завдання вивчення молодшими школярами службових слів.
32. Які вправи і завдання доцільно використати для запам'ятовування учнями службових слів та вироблення вмінь правильно користуватися прийменниками і сполучниками?

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте шкільні програми і визначте систему роботи над частинами мови в 1—4 класах. Які знання про кожну частину мови засвоюють молодші школярі?
2. Проаналізуйте підручники «Рідна мова» для початкової школи (розділ «Слово»). Визначте відповідність між вимогами програми до вивчення частин мови, змістом навчання та розташуванням матеріалу в підручниках.
3. Доберіть приклади завдань і вправ, які сприятимуть формуванню в учнів умінь розрізняти частини мови.
4. Обґрунтуйте доцільність функціонально-комунікативного підходу до вивчення частин мови.
5. Побудуйте фрагменти уроків на ознайомлення учнів з іменником, прикметником, дієсловом, займенником, прислівником, числівником.
6. Доберіть зразки завдань і вправ для реалізації мовної, мовленнєвої та соціокультурної змістових ліній під час вивчення частин мови (на вибір).
7. Розробіть систему лексико-граматичних завдань, спрямованих на збагачення словника молодших школярів у процесі вивчення частин мови (клас і тему оберіть самостійно).
8. Запропонуйте види робіт з розвитку зв'язного мовлення учнів під час вивчення частин мови.
9. Розробіть практичні завдання, спрямовані на пропедевтичне вивчення частин мови та їхніх граматичних ознак у період навчання грамоти.
10. Підготуйте фрагмент уроку на опрацювання іменника, прикметника, дієслова (на вибір) за лінійно-концентричним принципом програми.
11. Розробіть план-конспект уроку на опрацювання прийменника, сполучника, займенника, числівника, прислівника (на вибір).
12. Розробіть проблемно-пізнавальні завдання для вивчення частин мови.
13. Змодельуйте фрагменти уроків узагальнення й систематизації знань з теми «Частини мови».
14. Доберіть вправи для усвідомлення учнями значення частин мови (на вибір) у мові та мовленні.

Тематика курсових робіт до розділу «Методика вивчення частин мови»

1. Методика роботи над засвоєнням молодшими школярами поняття «іменник».
2. Методика опрацювання прикметника в початковій школі.
3. Методика опрацювання дієслова в початковій школі.
4. Методика вивчення службових слів у початкових класах.
5. Пропедевтичне ознайомлення учнів з основними частинами мови та їх граматичними ознаками у період навчання грамоти.
6. Застосування проблемного методу в процесі вивчення частин мови.
7. Використання наочності в процесі вивчення частин мови.
8. Використання ігор та цікавих вправ у процесі вивчення частин мови.
9. Типологія вправ на формування в учнів початкової школи поняття про лексико-граматичні категорії іменника.
10. Типологія вправ на формування в учнів початкової школи поняття про граматичні категорії прикметника.
11. Типологія вправ на формування в учнів початкової школи поняття про граматичні категорії дієслова.
12. Удосконалення культури мовлення молодших школярів у процесі вивчення частин мови.
13. Формування загальномовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення частин мови.
14. Робота з підручником «Рідна мова» в процесі вивчення частин мови.
15. Лексична робота під час вивчення частин мови як елемент розвитку мовлення молодших школярів.
16. Формування орфографічної навички у процесі вивчення іменника.
17. Формування орфографічної навички у процесі вивчення дієслова.

Тематика дипломних та магістерських робіт до розділу «Методика вивчення частин мови»

1. Вивчення частин мови в початковій школі на засадах функціонально-комунікативного підходу.
2. Збагачення словникового запасу молодших школярів у процесі вивчення іменника.
3. Збагачення словникового запасу молодших школярів у процесі вивчення прикметника.
4. Функціональний підхід до вивчення категорії відмінка іменників у початковій школі.
5. Робота над лексичними та граматичними характеристиками слова в початковій школі.
6. Система роботи над засвоєнням молодшими школярами граматичного поняття «іменник».
7. Система роботи над засвоєнням молодшими школярами граматичного поняття «прикметник».
8. Система роботи над засвоєнням молодшими школярами граматичного поняття «дієслово».
9. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкової школи засобами службових частин мови.
10. Увіраження мовлення молодших школярів у процесі вивчення прикметника.

Список рекомендованої літератури

1. *Аджала Я.* Мовні ігри // Початкова освіта. — 2008. — № 48. — С. 12—13.
2. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М.: Педагогика, 1978. — 144 с.

3. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
4. *Бабич Н.Д.* Основи культури мовлення. — Львів: Світ. — 1990. — 223 с.
5. *Брусило Н.* Вивчення прикметника як частини мови // Початкова школа. — 2005. — № 3. — С. 9—10.
6. *Варзацька Л.О.* Навчання мови та мовлення на основі тексту. — К.: Рад.школа, 1986. — 105 с.
7. *Варзацька Л.О.* Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання. — Кам'янець-Подільський, 2001.
8. *Васьков Ю.В.* Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). — Х.: Скорпіон, 2000.
9. *Вашуленко М.* Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів // Початкова школа. — 2009. — № 1 № 2. — С. 8—11.
10. *Вашуленко М.* Методичні рекомендації до навчання української мови (рідної) в 4 класі // Початкова школа. — 2004. — № 8. — С. 13—17.
11. *Вашуленко М.С.* Методичні рекомендації до роботи за підручником “Рідна мова”, 3 клас та орієнтовне календарне планування // Початкова школа. — 2003. — № 8. — С. 16—22.
12. *Вашуленко М.С.* Навчання грамоти в 1 кл.: Посібник для вчителя. — К.: Освіта, 2001. — 176 с.
13. *Вашуленко М.* Навчання української мови в 2 класі // Початкова школа. — 2003. — № 1. — С. 42—46.
14. *Вашуленко М.С.* Рідна мова в 2 класі: Навч. посіб. Метод. вказівки / М.С. Вашуленко, К.І. Пономарьова. — К.: Освіта, 2004. — 192 с.
15. *Вашуленко М.С.* Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1—4 класах. — К.: Рад. школа, 1991. — 112 с.
16. *Вашуленко М.С.* Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. — К.: Освіта, 2006. — 268 с.
17. *Вашуленко М.С.* Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. — 2001. — С. 53—54.
18. *Виноградов В.В.* Русский язык: Грамматическое учение о слове. — 2-е изд. — М.: Высшая шк., 1972. — 614 с.
19. *Вихованець І.Р.* У світі граматики. — К.: Рад. школа, 1987. — 191 с.
20. *Вихованець І.Р.* Таїна слова. — К.: Рад. школа, 1990. — 284 с.
21. *Гамалій А.Т.* Ігри та цікаві вправи з української мови для учнів 1—3 класів. — К., 1980 — 112 с.
22. *Гордуз Н.* Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови // Початкова школа. — 2003. — № 4. — С. 1—4.
23. *Давыдов В.В.* Виды обобщений в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. — М.: Педагогика, 1972. — 423 с.
24. *Демидчик Г.С.* Вживання сполучників і часток як засіб вираження мовлення учнів // Початкова школа. — 1999. — № 10. — С. 13—16.
25. *Демидчик Г.С.* Зміст і форми вивчення прийменників з комунікативною метою // Початкова школа. — 1999. — № 6. — С. 14—17.
26. *Дзига Л.* Узагальнюючі таблиці з української мови // БВПШ. — 2005. — № 8. — С. 27—30.
27. *Дорошевич Н.* Іменники-синоніми та іменники-антоніми. Слова, що звучать та пишуться однаково // Початкова освіта. — 2002. — С. 3.
28. *Дубовик С.* Засвоєння теми “Прислівник” у 4 класі // Початкова школа. — 2004. — № 3. — С. 12—14; 2004. — № 4. — С. 18—22.
29. *Дяченко М.Д.* Дидактичні ігри та ігрові моменти в системі роботи над темою “Іменник”. 3 клас // Розкажіть онуку. — 1997. — № 23—24. — С. 46.
30. *Жуйков С.Ф.* Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. — М.: Педагогика, 1979. — 184 с.
31. *Зеленська О., Грицаненко С.* Практичне застосування інтерактивних методів навчання // Початкова школа. — 2009. — № 2. — С. 12—15.

32. Інтелектуальні ігри в початковій школі / Упоряд. Ю.Є.Бардакова. — Х.: Вид. група "Основа", 2005. — 192 с.
33. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / Упорядн. Стрибна О.В., Сошенко А.О. — Х.; Вид. група "Основа", 2005. — 176 с.
34. *Козлова Н.* Дієслова теперішнього часу. Визначення особи, числа дієслів теперішнього часу // Початкова освіта. — 2009. — № 19. — С. 21—22.
35. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив: Бібік Н.М., Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін. — К.: Початкова школа, 2003. — 128 с.
36. *Кулькова Г.П.* Граматика української мови в таблицях. — 2-ге вид., перероб. — К.: А.С.К., 1998. — 112 с.
37. *Лобчук О.* Вимоги до уроку рідної мови // Початкова школа. — 2005. — № 6. — С. 16—19.
38. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974. — 240 с.
39. *Мельничайко В.Я.* Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. — К.: Рад. школа, 1986. — 167 с.
40. *Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Рожило Л.П.* Удосконалення змісту і методів навчання української мови. — К.: Рад. школа, 1982. — 216 с.
41. Методика викладання української мови: Навчальний посібник / За ред. С.І. Дорошенка. — К.: Вища школа, 1992. — 398 с.
42. *Мельничайко О.* Збірник рівневих завдань з української мови для поточного оцінювання і тематичного опитування. 4 клас. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. — 112 с.
43. *Мельничайко О.І.* Рідна мова. Добірка нетрадиційного дидактичного матеріалу. — Вид. 2-ге, переробл. і доп. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2007. — 48 с.
44. *Мигаль Л.Б.* Слова, які означають назви предметів (іменник). 3 клас // БВПШ. — 2001. — № 8. — С. 17—18.
45. *Миколайчик М.В., Салтишева В.М.* Інноваційні педагогічні технології в початковій школі. — Рівне, 2001.
46. *Мовчун Л.* Бесіди про мову: числівник // Початкова школа. — 2005. — № 3. — С. 27—30.
47. *Мороховець О.* Повторення вивченого про прикметник у 4 класі // Початкова школа. — 2007. — № 5. — С. 57—58.
48. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. — К.: "Початкова школа", 2002. — 464 с.
49. Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. — К.: "Початкова школа", 2003. — 608 с.
50. Навчання і виховання учнів 3 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. — К.: "Початкова школа", 2004. — 512 с.
51. *Одинцова Г., Кодлюк Я.* Цікавинки на уроках рідної мови: Посібник для вчителя початкових класів. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. — 128 с.
52. *Патлянь Т.М.* Українська мова. Іменник. 1—4 класи: Навчальний посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2003. — 88 с.
53. *Сайчук І.* Повторення вивченого про іменник як частину мови // Початкова освіта. — 2009. — № 19. — С. 16—17.
54. *Нагрибельна І., Мала О.* Використання проблемних ситуацій на уроках української мови // Початкова школа. — 2007. — № 3. — С. 12—13.
55. *Патлянь Т.М.* Українська мова. Іменник. 1—4 класи: Навчальний посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2003. — 88 с.
56. *Петренко Л.Б.* Цікаві вправи, що допомагають при вивченні теми "Іменник" // Розкажіть онуку. — 2002. — № 29. — С. 60—61.
57. *Полевикова О.* Використання творчих вправ як засіб мотиваційного забезпечення процесу навчання рідної мови // Початкова школа. — 2004. — № 3. — С. 15—18.
58. *Плющ М.Я., Грипас Н.Я.* Робота над текстом у початкових класах: Посібник для вчителів. — К.: Рад. школа, 1988. — 168 с.

59. *Пономарьова К.* Вимоги до сучасного уроку української мови // Початкова школа. — 2004. — № 10. — С. 15—18.
60. *Пушкарьова Т.* Технологія проведення особистісно орієнтованого уроку в початкових класах // Початкова школа. — 2003. — № 4.
61. Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах: Сб. статей / Сост. П.А. Грушника. — М.: Просвещение, 1973.
62. *Радченко Н.* Закріплення й узагальнення мовленнєвих умінь, пов'язаних із вживанням числівників // Початкова освіта. — 2009. — № 19. — С. 24—25.
63. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи: Підручник для студентів початкових факультетів. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
64. *Симоненкова Л.М.* Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів. — К.: Рад. школа, 1981. — 134 с.
65. Сучасна українська мова: Морфологія / За ред. І.К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1969. — 584 с.
66. Сучасний урок у початковій школі. 33 уроки з використанням технології критичного мислення // Упоряд. Г.О. Ярош, Н.М. Седова. — Х.: Вид. гр. "Основа", 2005. — 240 с.
67. Українська мова: Енциклопедія. — К.: "Українська енциклопедія" ім. М.П. Бажана, 2000. — 750 с.
68. *Фомичёва Г.А.* Работа над словосочетанием в начальных классах: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1981. — 159 с.
69. *Форошук О.О., Форошук Н.* Практичні завдання з української мови для початкових класів: Навч. посіб. — К.: А.С.К., 2004. — 352 с.
70. *Хорошковська О.Н.* Методика навчання української мови у початкових класах: Підручник для студентів ВНЗ та вчителів. — К.: Промінь, 2006.
71. Цікава дидактика. Українська мова. 1—4 класи / Автор-упорядник І.Є. Серпухова. — Харків: Веста: Видавництво "Ранок". — 2004. — 304 с.
72. *Чукіна В.Ф.* Українська мова для 1—4 класів. Таблиці, схеми, коментарі: Довідкове видання. — К.: "Логос", 1997. — 159 с.
73. *Шафранська О.* Дидактичні ігри на уроках української мови в 2 класі // Початкова школа. — 2005. — № 2. — С. 6—8.
74. *Швед Л.Я.* Блокова система вивчення української мови. — Львів: ЛОНМІО, 1996. — 100 с.
75. *Шкільник М.М.* Проблемний підхід до вивчення частин мови. — К.: Рад. школа, 1986. — 135 с.
76. *Шкільник М.М.* Формування в учнів граматичних понять та категорій іменника. — К.: Рад. школа, 1962.
77. *Яковенко Л.* Стилистичні вправи до теми "Прикметник" // Початкова школа. — 2004. — № 12.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «БУДОВА СЛОВА»

Завдання та етапи вивчення морфемної будови слова

Вивчення розділу «Будова слова» має важливе значення в лінгвістичному і мовленнєвому розвитку дітей. Відомий психолог С. Ф. Жуйков писав, що в цій темі «схрещуються фонетика, морфологія й орфографія». Додамо: ще й розвиток мовлення. Справді, ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для постійного розширення й уточнення словника учнів, оволодіння ними одним зі способів розкриття лексичного значення слова. Адже під час спілкування і школярі, і дорослі часто намагаються пояснити значення слова шляхом добору спільнокорених слів, від яких утворене подане (*співрозмовник* — той, хто бере участь у *спільній розмові*, *верховіття* — верхня частина дерева, *верхні віти*, *гілки*). Російський лінгвіст О. М. Гвоздев з цього приводу писав: «Тенденція самостійно розкривати значення невідомих слів шляхом членування їх на морфемні частини дуже сильна й діє постійно. За її допомогою засвоюється багато слів літературної мови під час навчання у школі»¹.

Початковий курс української мови має пізнавально-практичний характер. Саме цим зумовлено існування двох органічно пов'язаних між собою напрямів у його вивченні. Якщо пізнавальний напрям роботи передбачає засвоєння дітьми основ лінгвістичної науки, необхідних для розуміння ними різних мовних явищ, то практичний напрям має на меті формування в учнів правописних і мовленнєвих умінь та навичок, створення передумов для усвідомлення школярами комунікативної функції мови.

Важливе місце в чинних програмах з української мови для 1—4-х класів відводиться вивченню молодшими школярами морфемної структури слова та елементів словотвору. Засвоєння цього матеріалу необхідне для збагачення учнів певною сумою знань про мову, для осмислення ними закономірностей правопису, а також розвитку логічного мислення і мовлення школярів. Засвоєння теми «Будова слова» впливає на виховання інтересу до уроків мови, на розвиток лінгвістичних здібностей учнів.

Отже, завдання вивчення морфемної будови слова в початкових класах можна визначити так:

1. Оволодіння одним із важливих засобів розкриття лексичного значення слова.
2. Оволодіння на практичному рівні елементарними знаннями морфемного способу словотворення (без уживання термінів) як джерела поповнення нашої мови новими словами.

¹ Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык: В 2 ч. — М., 1958. — Ч. I. — С. 110.

3. Ознайомлення з основами словотворення як джерелом збагачення знань школярів про навколишній світ.

4. Засвоєння понять: основа, закінчення, корінь, суфікс, префікс, усвідомлення їх ролі у формуванні точності мовлення.

5. Формування орфографічних дій.

6. Розвиток розумових здібностей, зокрема для формування специфічних розумових дій: уміння абстрагувати семантичне значення кореня та інших морфем, уміння порівнювати слова тощо.

Слід зазначити, що вивчення теми «Будова слова» викликає в учнів певні труднощі, пов'язані з тим, що діти, аналізуючи слова:

— урахують лише зовнішнє їх оформлення (збіг окремих звуків) і не замислюються над лексичним значенням слова (*гора* і *горе*, *вода* і *водити* тощо);

— урахуючи семантику слова, його значення, забувають про зовнішнє (звукове) оформлення спільнокореневих слів, а тому часом помилково вважають спільнокореневими, наприклад, слова *парк* і *сад* (місця, де ростуть дерева), *кіт* і *рись* (належать до родини кішок);

— не враховують того, що в коренях слів можливе чергування голосних і приголосних звуків (*сніг* — *сніжок*, *пекти* — *піч*);

— не розрізняють спільнокореневих слів і форм того самого слова (*учитель*, *учень* і *учитель*, *учителі*);

— «склеюють» корінь із префіксом (наприклад, якщо для виділення кореня у слові *заснути* доберуть споріднені слова *засипати*, *засинати*, то помилково виділяється як корінь *-зас-*, у разі добору ж інших слів: *сон*, *сонний*, *снитися* — корінь буде виділено правильно);

— «склеюють» корінь із суфіксом (наприклад, аналізуючи слово *робітник*, учні, добираючи споріднені слова *робота*, *заробіток*, визначають корінь *-робіт-* (*-робот-*), добір же слів *робити*, *зароблений* переконує учнів у тому, що *-от-*, *-ит-* — суфікси, а не частини кореня);

— «склеюють» між собою суфікси (наприклад, визначають у слові *слоненятко* суфікс *-енянк-* або *-янк-*, насправді ж тут три суфікси: *-ен-*, *-ят-*, *-к-*);

— визначають закінчення в невідмінюваних словах (*весело*, *метро*).

Система роботи над морфемною будовою слова в початковій школі спрямована на реалізацію основної мети вивчення рідної мови: розвивати мислення і мовлення учнів, сприяти усвідомленню ними словотвірної системи, виховувати любов до української мови і прищеплювати інтерес до пізнання її законів. Цьому слугує відбір змісту матеріалу з морфеміки й словотвору, який розподілено по класах таким чином:

Що знати	Що вміти
2-й клас	
Існують споріднені слова, які мають спільну частину, однакову за значенням. Спільна частина споріднених слів називається коренем	Відшукувати й добирати самостійно споріднені слова, встановлювати смислову залежність споріднених слів, тобто доводити, чому ті чи інші слова є спорідненими. Позначати спільну частину (корінь) у споріднених словах. Конструювати похідні слова з поданими коренями. Будувати речення зі спорідненими словами

Що знати	Що вміти
3-й клас	
<p>Основні частини слова: закінчення і основа. Частини основи: корінь, префікс, суфікс. Ознаки кожної морфеми: корінь — смислове ядро слова; закінчення — змінна частина слова, що служить для творення його форм, для зв'язку слів у реченні; префікс і суфікс служать для творення нових слів. Морфологічний принцип правопису</p>	<p>Установлювати зв'язок між лексичним значенням похідного слова та його морфемним складом. Виконувати усний і письмовий аналіз будови слова, свідомо добирати слова зі спільною суфіксальною чи префіксальною морфемою. Конструювати похідні слова за допомогою певних словотворчих засобів, за семантичною ознакою. Визначати смисл найчастотніших префіксів і суфіксів, тлумачити значення найуживаніших слів з похідною основою. Доречно вживати похідні слова в мовленні (вводити їх у речення)</p>
4-й клас	
	<p>Виконувати усний і письмовий розбір слів з більш складною, але «прозорою» морфемною структурою. Конструювати слова різних частин мови морфологічним способом. Визначати семантику найпоширеніших словотворчих засобів, тлумачити похідні слова. Доречно вживати в мовленні лексичні одиниці з похідною основою</p>

Вивчення теми «Будова слова», як і інших лінгвістичних тем, має здійснюватися в певній системі, яка охоплює логічну послідовність вивчення матеріалу, зумовлену конкретною навчально-виховною метою й особливостями її реалізації.

У системі вивчення морфемної будови слова умовно виділяємо три етапи, які відрізняються за змістом, завданнями, методичними прийомами і дидактичним матеріалом:

- пропедевтичний (підготовчий);
- основний;
- закріплення й поглиблення знань.

Звичайно, поділ цей умовний, адже, скажімо, закріплення знань відбувається і в основному періоді.

Пропедевтичний етап розпочинається ще в 1 класі під час навчання грамоти. Саме в цей час ознайомлюємо учнів зі словом як лексичною одиницею мови, звертаємо увагу дітей на значущі частини слова, на споріднені слова, засоби словотворення (звичайно, без уживання термінів і повідомлення теоретичних відомостей). Так, складаючи за малюнком букваря речення зі словом *мама*, діти помічають, як воно змінюється. На цьому ж уроці доцільно практично ознайомити учнів із деякими словотвірними засобами, пропонуючи звернутися до мами пестливо, висловити свої почуття (*мамуся, мамочка, мамонька*). Учитель також готує дітей до розуміння семантичного і структурного взаємозв'язку між спільнокореновими словами. Наприклад: *море* і *моряк*, *морський*; *годувати* і *годівниця*.

Зрозуміло, що, організовуючи цілеспрямовані спостереження за спільнокореновими словами, учитель у цей час не повідомляє теоретичних відомостей, але звертає увагу дітей, скажімо, на те, що слово *ліс* називає місцевість, засаджену

різними деревами, *лісок* — невеличкий ліс, *лісовий* — такий, що росте чи живе в лісі, а *лісник* — той, хто доглядає ліс. Це дає змогу привчити дітей до глибшого проникнення в лексичне значення слова, а згодом значною мірою полегшує усвідомлення морфемної будови слів, аналіз функцій морфем і сфери вживання похідних слів, створює передумови для активного використання спільнокореневих слів у мовленні.

Основний етап ознайомлення зі смисловими частинами слова розпочинається в 2 класі і продовжується в 3 класі. Тут відбувається ознайомлення з особливостями споріднених слів, специфікою й роллю кожної морфемки, формуються вміння користуватися спільнокореновими словами під час продукування власних висловлювань, удосконалюються орфографічні вміння.

У цей час учні повинні дізнатися про те, що існують слова, які мають спільну за значенням частину (корінь), усвідомити роль таких частин слова, як префікс та суфікс (вони використовуються для творення нових слів), уміти конструювати похідні слова за допомогою певних словотвірних засобів та доречно вживати такі слова у своєму мовленні.

Заключний етап, або етап закріплення й удосконалення знань, припадає на 4 клас. Саме тут у зв'язку з вивченням різних частин мови поглиблюються знання про морфемний склад слова, формуються навички правопису відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів. В учнів формуються вміння конструювати морфемним способом слова різних частин мови, визначати семантику найпоширеніших словотвірних засобів, тлумачити похідні слова, доречно вживати в мовленні лексичні одиниці з похідною основою.

На всіх етапах передбачається систематична робота над лексичним значенням слів, доречністю їх використання в усному і писемному мовленні.

Сучасна методика роботи над розділом «Будова слова» розроблена з урахуванням лінгвістичної суті словотворчих явищ української мови, вікових особливостей молодших школярів, а також найважливіших дидактичних принципів.

Лінгвістичні засади методики вивчення морфеміки і словотвору в початковій школі

Кожна методична теорія відображає певну лінгвістичну концепцію, спирається на глибоке розуміння мовних законів. Розглянемо лінгвістичні основи методики вивчення морфеміки і словотвору в початковому курсі рідної мови.

▼ **Будова слова** — розділ мовознавства, в якому розглядаються значущі частини слова, відношення між спільнокореновими словами.

▼ **Словотвір** — розділ мовознавства, що вивчає творення нових слів.

Аналіз лінгвістичної літератури (Н. Ф. Клименко, І. І. Ковалик, В. О. Горпинич, М. Я. Плющ та ін.) дає підстави вважати словотвір відносно автономною мовознавчою галуззю, яка вивчає як словотвірну, так і морфемну структури слів, а також закони творення похідних лексичних одиниць. З усіх розділів науки про мову найближче до словотвору стоїть лексикологія. Їх тісний зв'язок зумовлений лексичною сутністю словотворення як способу поповнення словникового фонду мови і фактора, який значною мірою впливає на семантику похідного слова.

Зв'язок словотвору з лексикологією виражається в тому, що:

— словотвірні одиниці існують тільки в лексемах;

— за допомогою словотворення поповнюється лексичний фонд мови;

— з лексичного значення твірного слова формується лексичне значення похідного, завдяки чому стає можливою вмотивованість похідних одиниць;

— лексичне значення твірної основи здебільшого визначає зразок творення нового слова;

— на словотвірні процеси істотно впливають окремі лексичні явища, а саме багатозначність слів.

Дані лінгвістики дали можливість сформулювати важливий принцип вивчення морфеміки і словотвору в школі як з граматичного, так і зі семантичного поглядів, що означає посилення уваги до аналізу семантичних процесів, з'ясування характеру смислових зв'язків похідного і твірних слів.

Характеризуючи морфему як мінімальну значущу частину слова, мовознавці чітко виділяють у ній дві взаємозв'язані сторони: зовнішню (звуковий склад) і внутрішню (значення). Причому науковці диференціюють поняття «значення морфемі» і «значення слова». Так, якщо лексема здатна виражати певне поняття, то значення морфемі має асоціативний характер. Мовець усвідомлює морфему як звуковий сегмент з певною семантикою, виленює її, оперує нею як готовим засобом у разі необхідності утворити нову лексичну одиницю.

Мовознавці відзначають якісну різницю між семантикою кореневої та афіксальних морфем. Корінь є лексичним ядром слова, його стрижнем; для значення кореневої морфемі характерною є мінімальна абстрактність. Службові морфемі відомий лінгвіст І. І. Ковалик називає конкретизаторами лексичного значення кореня.

Праці вітчизняних мовознавців підтверджують висновок про те, що структурно-семантичні зв'язки похідного і твірних слів є центральними для всієї системи словотворення. Словотворчих зв'язків не може бути там, де між словами немає нічого спільного з боку семантики, структурні зв'язки завжди спираються на семантичні. Ці та інші положення нині розглядаються методичною наукою як теоретичні засади вивчення морфеміки і словотвору в початковому курсі рідної мови, посилення мовленнєвого спрямування роботи над цим матеріалом.

Доцільним є поєднання морфемного і словотвірного аналізів слова з огляду на те, що морфемний аналіз має цінність лише в тому разі, якщо структура слова визначається в процесі встановлення його смислових і формальних зв'язків з іншими словами. Такий підхід дає можливість запобігти механічному поділу слова на морфемі, виробляє в учнів звичку замислюватися над роллю і семантикою кожної складової частини.

До аналізу структури слова можна підходити з позицій історії мови (діахронії) і сучасного етапу її розвитку (синхронії). Отже, вчителю необхідно чітко розмежовувати етимологічний і морфемний розбори слова, домагаючись від учнів з'ясування зв'язків, існуючих між словами в сучасній мові.

➤ Основними принципами навчання молодших школярів будови слова і словотвору є:

— забезпечення взаємозв'язку цього розділу з лексикологією, фонетикою, орфографією, граматику;

— увага до мотиваційних відношень похідних і твірних слів, їх структурно-смислової залежності, семантики морфем;

— розмежування історичних і сучасних явищ словотвору української мови;

— поєднання морфемного розбору слова з елементами словотвірного аналізу, структурного аналізу зі смисловим;

— забезпечення зв'язку аналізу й синтезу;

— мовленнєва (комунікативна) спрямованість.

Пам'ятаючи те, що кінцевою метою вивчення морфеміки і словотвору є вироблення в учнів навички правильно, точно, доречно вживати в мовленні слова зі складною структурою, користуватися морфемами як мовними засобами, необхідно здійснювати комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи до викладання цього матеріалу. З урахуванням мовленнєвої спрямованості вправ їх типологія є такою:

I. Аналіз готового матеріалу:

- 1) спостереження за парами, рядами спільнокоренових слів і слів з однаковими префіксами й суфіксами;
- 2) виділення і характеристика (аналіз) похідних слів;
- 3) порівняння словотвірних явищ;
- 4) аналіз тексту з погляду вжитих у ньому словотвірних засобів і завдання, умов, змісту висловлювання.

II. Перетворення мовного матеріалу:

- 1) конструювання слів з похідною основою;
- 2) синонімічні й антонімічні заміни поданих лексичних одиниць;
- 3) поширення висловлювання;
- 4) стиснення висловлювання;
- 5) відшукування порушень словотвірної норми і виправлення помилок.

III. Побудова висловлювання (або його частини):

- 1) вибір мовних засобів відповідно до теми та ситуації висловлювання;
- 2) конструювання елементів висловлювання з уживанням дібраних засобів;
- 3) побудова фрагментів текстів на певну тему і в певному стилі;
- 4) твір на запропоновану тему в певному стилі мовлення.

Пропедевтика словотворчої роботи в 1—2 класах

Глибоке усвідомлення учнями істотних ознак кожної морфемі, зв'язку між морфемною будовою слова і його лексичним значенням, основних способів творення слів досягаються лише правильно організованим вивченням програмового матеріалу, достатньою кількістю спеціальних вправ, чіткою системою у проведенні словотворчої роботи на уроках рідної мови, починаючи з 1 класу.

Саме в період навчання грамоти важливо підготувати міцну базу для повноцінного засвоєння учнями будови слова в 2—4 класах, сформувати в них на практичній основі елементарні словотвірні уявлення, систематично поповнювати словник учнів похідними словами. Суть пропедевтичного введення елементів морфеміки й словотвору до змісту уроків читання й письма в 1 класі полягає в тому, щоб привернути увагу дітей до споріднених слів, їх значущих частин задовго до теоретичного опрацювання цього матеріалу (можливості для цього надають сторінки букваря).

Спираючись на рівень мовленнєвого розвитку дітей 6—7 років, сучасні вчені-методисти (А. Канищенко, Т. Рамзаєва, О. Шашкова та ін.) рекомендують у 1 класі практикувати систематичні словотвірні вправи, побудовані на зразках, активних спостереженнях за мовними фактами. Зміст пропедевтичної роботи охоплює формування в учнів на практичній основі уявлення про споріднені слова, ознайомлення їх із семантикою поширених у дитячому мовленні префіксів і суфіксів, найпростішими випадками морфологічного способу творення слів, вироблення в учнів умінь точно вживати споріднені слова в мовленнєвій практиці.

На уроках навчання грамоти слід запобігати змішуванню понять «словозміна» і «словотворення». Так, складаючи за малюнком кілька речень про маму, діти помічають, як це слово змінюється. Також можна запропонувати розглянути графічні схеми речень, конкретизувавши їх відомими першокласникам друкованими словами, і скласти самостійно речення за поданими моделями. Наприклад:

Мама _____ . | _____ маму.
 | _____ мами _____ .

Аналізуючи ці речення, учитель зосереджує увагу школярів на однаковому значенні надрукованих слів.

Для закріплення уявлення першокласників про словозміну ефективним є використання текстів, у яких замість певних слів подано предметні малюнки. Такі тексти складає вчитель як варіанти букварних. Наприклад: *У лісі* (мал. сосни). *На* (мал. сосни) *смола*. Учні легко читають з дошки подібні тексти, причому самі бачать, що словоформи означають одне поняття. Надрукувавши після читання слова *сосна* слово *сосні*, діти доходять висновку, що тут маємо справу з одним і тим самим словом.

Матеріал букваря дає змогу закріпити уявлення про словозміну, скориставшись такими завданнями:

1. Відшукайте в тексті слово, вжите кілька разів.
2. Додайте до поданих слів одну або дві букви, щоб одержати змінені слова: *жук* — ..., *вуж* — ..., *син* — ..., *лист* —
3. Змініть останню букву в словах *лижа*, *ніжка*, *книга*, *сестра*. Які слова одержали?
4. Змініть слова, що в дужках, так, щоб можна було прочитати речення: *Коло (слива) Павлик і Полінка. У (Павлик) повна миска слив.*
5. Складіть кілька речень зі словом *школа*, змінивши його.

У букварі також уміщено матеріал, який дає вчителю змогу практично ознайомити дітей зі словотворенням, продуктом якого є спільнокореневі слова. У процесі цієї роботи учні мають зрозуміти характерні ознаки споріднених слів, а саме: близькість значення й однакові звукосполучення. Перш ніж розпочати групування споріднених слів, учитель проводить бесіду:

- У кого з вас є родичі? Хто з вас, діти, може їх назвати?
- Як ви розумієте значення слова *родичі*?
- Так, це рідня, рідні вам люди. Часто вони схожі зовні, а також мають однакове прізвище.
- А чи є родичі у слів?
- Пригадайте, як називається сільськогосподарське знаряддя, яким зрізують траву або хлібні рослини. (*Коса*.)
- То що можна робити *косою*? (*Косити*.)
- Як називають людину, яка *косить*? (*Косар*.)
- Як ви гадаєте, чи можна слова *коса*, *косар*, *косити* назвати словами-родичами? Чому?

Обґрунтовуючи правильність тверджень, діти ще раз указують на смислову близькість слів і наявність у них спільної частини *кос-*.

Аналогічну роботу, спрямовану на закріплення вміння розпізнавати споріднені слова, збагачення словника першокласників, доцільно провести зі словами *ліс*, *хліб*, *цукор*, *чай* тощо. Добре, коли учні введуть споріднені слова в речення та зв'язні тексти за сюжетними малюнками букваря. Так, дібрані слова-родичі

ліс, лісок, лісова (стежка), лісник діти вживають у тексті на тему «Прогулянка до лісу».

Корисно якомога частіше пропонувати дітям завдання на зразок:

1. Відшукайте у прочитаному тексті слова-родичі. Як ви їх упізнали?

2. Доберіть до слів *сіль, мороз, море, дзвін* слова-родичі, які відповідали б на питання *що? який? що робить?*

Удаючись до різноманітних прийомів пояснення учням значень незрозумілих слів, учитель не повинен забувати і про такий спосіб, як добір спільнокореневих слів. Наприклад: *красень — красивий, польова — поле*. У процесі спостережень за спільнокореневими словами в текстах слід зауважити, що такі слова вживати поряд недоцільно.

Ознайомлення першокласників із семантикою окремих словотворчих афіксів варто починати зі спостережень над словами, що мають зменшувально-пестливі суфікси (*Поліна, Полінка*). Унаслідок смислового і графічного зіставлення таких пар слів школярі помітять різницю в їх значенні, а також наявність у словах типу *м'ячик, ялинка, крихточка, тополенька, лісок, кізонька* певної частини, яка надає лексичному значенню слова відтінку зменшеності, пестливості.

Слід пам'ятати, що метою спостережень над словами з оцінними суфіксами є вироблення в учнів практичних навичок свідомо вживати слова з ознаками зменшеності, пестливості та згрублості, а не формулювання висновків про значення цих суфіксів у словах. Тому вчитель звертається до дітей із запитаннями, наприклад:

— Коли вас називають Петриком, Тарасиком, Тетянкою, Оленкою?

— Про кого ми говоримо пестливо?

— Як по-різному можна назвати ці предмети (вчитель показує малюнки із зображенням *зайця, лисиці, риби, берези, гриба* тощо)?

— Коли ми говоримо *зайчик, лисичка, лисонька, рибка, рибонька, грибочок*?

А коли — *вовчище, рибище, рущище*?

Слід зосередити увагу першокласників на словах із суфіксами оцінки (переважно зі зменшувально-пестливими), що трапляються на сторінках букваря, а також у дитячих віршах, загадках, прислів'ях, скоромовках. Наприклад: *І шапочку має, та нікого не вітає. Наша перепеличка мала, невеличка, ходить між полукіпками з перепеленятками*.

Для першокласників цілком доступними є завдання на знаходження чи творення слів, які означають маленькі предмети, підписування предметних малюнків, де зображене відрізняється тільки розміром. Не становить значних труднощів для них і відкидання зменшувально-пестливих суфіксів від похідних слів. Скажімо, прочитавши з дошки слова *пеньок, гайок, жменька, кавунчик, вагончик*, клас «друкує» в зошитах слова, що називають великі предмети (*пень, гай, кавун* і т. д.). Від іменників із суфіксами суб'єктивної оцінки поступово переходять до прикметників та прислівників з такими самими відтінками (*маленька, тепленька, новісінька, раненько*). Зазначимо, що вживання емоційно-експресивних слів у мовленні має бути доречним. Не можна допускати перенасиченості дитячих зв'язних висловлювань словами зі зменшувально-пестливим значенням.

Систематичне виконання першокласниками найпростіших завдань на творення слів запобігатиме виробленню в них формального підходу до виділення морфем у 2—4 класах. Наприклад:

1. Скажіть одним словом: Як називається той, хто водить трактор? Хто керує бригадою? Хто лікує людей? Хто виховує в дитсадку малюків? Що спільного

в значенні слів *тракторист, бригадир, лікар, вихователь*? Назвіть ще слова, які означають професії людей.

2. Замініть словосполучення за зразком: *давати нагороду — нагороджувати, ловити рибу — ... , проводити зиму — ... , робити ремонт — ... ; шафа для книжок — книжкова шафа, варення з вишень — ... , сік із яблук — ... , пісня солов'я — ... , сітка з дроту —*

3. До слів, що відповідають на питання *хто?*, доберіть такі, що відповідають на питання *що робить?*: *продавець — ... , доярка — ... , лікар — ... , вихователь —*

➤ Важливе завдання пропедевтичних словотворчих спостережень — допомогти учням практично засвоїти роль префіксів у творенні слів рідної мови. Тут доцільно вдатися до прийому ілюстрації слів діями. Наприклад, одному з учнів учитель пропонує вийти з класу, зайти в клас, підійти до стола, викласти з портфеля книжки, перекласти їх з місця на місце і т. ін. Учні стежать за діями свого товариша і називають їх. Відмінність у значенні дієслів з різними префіксами першокласники помітять самі, ілюструючи їх діями іграшкової машини (*поїхати, приїхати, переїхати, доїхати, об'їхати*) або сюжетними малюнками.

Учням корисно виконати низку спеціально дібраних мовленнєвих завдань:

1. Прочитати текст, замість крапок вставити потрібні склади.

Надя ...чинила в класі кватирку. Люба ...лила квіти. Василько ...мив дошку. Петрик ...ніс ганчірку. Вчителька ...хвалила дітей.

Який заголовок можна дати цьому тексту?

2. Продовжити розповідь.

Чергові

Сашко та Юля сьогодні прийшли до школи раніше за всіх. Вони чергові. Багато роботи в учнів. Потрібно...

3. Прочитати речення. Знайти помилки в словах. виправити їх.

Весною на даху нашої хати переселилися лелеки. Вони наносили сухого гілля, м'якої трави і намостили собі розкішне гніздо. Незабаром у птахів вивелося п'ятеро малят. Вони жадібно закривали дзьобики і просили їсти.

Описана пропедевтична робота має велике значення, оскільки вона дає можливість створити надійне підґрунтя для осмислення учнями характерних ознак морфем, розуміння їх ролі. Крім того, підготовчі вправи з морфеміки й словотвору в 1 класі сприяють формуванню в дітей мовного чуття, здатності виявляти смисловий зв'язок між словами, подібність і відмінність у їх звукових і буквених формах, уміння практично конструювати слова з похідною основою і доречно вживати їх у власному мовленні.

Опрацювання теми «Споріднені слова. Корінь слова» в 2 класі є логічним продовженням пропедевтичної словотвірної роботи. Про її ефективність свідчить правильне виконання учнями завдань на відшукування та добір споріднених слів, виділення їх спільної частини, тлумачення мотивованих назв предметів, заміну словосполучень одним словом (*нести службу — служити*), творення споріднених слів і введення їх у синтаксичні одиниці та зв'язні тексти.

Опорними знаннями з морфеміки прийнято вважати поняття про спільнокореневі слова і форми того самого слова. Отже, на уроках з теми «Споріднені слова. Корінь слова» значну увагу слід приділити розкриттю суті процесів словозміни і словотворення, виробленню в другокласників уміння розрізняти ці мовні явища.

Учням необхідно запропонувати порівняти значення виділених у тексті про Київ слів (*Київ, киянин, Києва, київська* тощо) і зробити висновок, що серед них є однакові за значенням (змінені) слова і слова-«родичі».

На дошці слід оформити запис:

Київ, Києва, Києвом, у Києві — змінене слово Київ, однакове значення.

Київ, киянин, київська — різні слова, різні значення, слова-«родичі».

Ще раз необхідно наголосити на тому, що розмежувувати явища словозміни і словотворення допомагає з'ясування значення слів.

Закріпленню вміння розрізняти споріднені слова і форми слів сприяють вправи на усний аналіз пар слів, вибіркове списування, вибіркочий диктант, групування однорідних мовних явищ. Матеріалом для вправ можуть бути словосполучення, речення та зв'язні тексти. Наприклад:

*Білий сніг, рихлий сніг
прилипає нам до ніг.
Зліпим бабу снігову,
розмалюєм, як живу.
А замерзнуть рученята —
будем снігом розтирати.*

— Скільки раз уживається в тексті слово *сніг*? Чому ви так вважаєте?

— Як змінюється слово *сніг* у вірші? Як воно ще може змінюватися?

— Чому ви не назвали слово *снігову*? Доведіть, що воно відрізняється своїм значенням від слова *сніг*.

— Придумайте словосполучення зі словом *снігова* (*снігова доріжка, снігова вода*).

Уживання молодшими школярами слів — різних частин мови в контекстовому мовленні ґрунтується на неусвідомленому володінні формами цих слів. Саме тому на перших уроках слід передбачити завдання на вироблення в дитей практичних навичок змінювати слова, щоб вони усвідомили, що слово — це сукупність словоформ (*глибокий, глибока, глибоке, глибокі, глибокої, глибокого, глибоких* і т. ін.).

Під час виконання завдань на змінювання за питаннями слів різних частин мови, словосполучень, а також на відновлення деформованих речень закріплюється уявлення другокласників про словозміну як самостійний рівень мовної системи.

Поняття про споріднені слова учні засвоюють за допомогою гніздування слів. Можна також побудувати зв'язну розповідь, щоб показати їм, у якому контекстовому оточенні вживаються слова певного словотворчого гнізда. Наприклад:

Хліб печуть уже багато тисяч років. Тоді ж з'явилося в людській мові і це слово. Рослини, із зерна яких виготовляли хліб, почали називати хлібними.

Здавна люди з великою любов'ю ставляться до хліба як цінного харчового продукту. Вони називають його з ніжністю й теплотою хлібець, хлібчик. Декілька десятків нових слів утворилося від слова хліб.

Учитель допомагає учням дібрати, крім ужитих у тексті, якомога більше споріднених слів, серед них і складних з першою частиною *хлібо-* (*хлібозавод, хлібозбирання, хлібопекарня, хліборізка*).

На завершення роботи на дошці ілюструється словотворче гніздо й узагальнюються результати спостережень за ним:

— Яке слово з групи споріднених слів найпершим з'явилося в нашій мові? Чому ви так вважаєте?

— Яким словом можна пояснити значення всіх інших споріднених слів?

Таким чином, поняття *споріднені слова* формується в молодших школярів на основі смислового зіставлення спільнокореневих слів, розкриття їх семантики за допомогою одного й того самого слова. Саме такий підхід до навчання дітей визначати, чи є слова спорідненими, сьогодні вважається лінгвістично грамотним.

Отже, на описаному етапі роботи над будовою слова важливо, щоб учні глибоко усвідомили такі важливі ознаки споріднених слів, як смислова близькість і наявність спільної частини (кореня). Для цього кожний висновок про приналежність певного слова до сім'ї спільнокореневих слів має підтверджуватися поясненням його лексичного значення. Наприклад, слова *папір, папірець, папірчик, паперовий* є спорідненими, бо вони близькі за значенням; *папірець* і *папірчик* — це маленькі аркуші паперу, *паперовий* — зроблений з паперу. Ці слова мають спільну частину (корінь).

З метою оволодіння учнями операціями, пов'язаними з виділенням кореневої морфеми зі слова, на уроці складається пам'ятка (хід міркувань):

1. Доберіть до поданого слова якомога більше споріднених слів.
2. Порівняйте їх і виділіть спільну частину всіх слів. Це — корінь.
3. Позначте корінь слова дужкою () .

Засвоєння молодшими школярами понять із галузі морфеміки і словотвору

Ознайомлення третьокласників з частинами основи передбачає формування в них понять про корінь, префікс і суфікс, оволодіння способами визначення кожної з морфем. Вільно користуватись новими лінгвістичними термінами учні зможуть лише після активних спостережень під керівництвом учителя за ознаками префіксів і суфіксів, після виконання значної кількості аналітичних і конструктивних вправ словотворчого характеру.

Ознайомлення з основою слова слід здійснювати одночасно з вивченням закінчення. Потрібно, щоб учні усвідомили, що змінна морфема, яка утворює словоформи і служить для зв'язку слів у реченні, називається **закінченням**, а **основа** — це частина слова без закінчення, вона передає основне лексичне значення слова.

Вивчаючи закінчення, учні повинні усвідомити такі головні його ознаки:

- закінчення — це змінна частина слова;
- за допомогою закінчень утворюються різні форми (зміни) слова;
- закінчення служить для зв'язку слів у реченні;
- закінчення стоїть у кінці змінюваного слова.

Робота над формуванням поняття «закінчення слова» складається з кількох етапів.

На **першому** етапі учні одержують початкові уявлення про змінну частину слова. Це здійснюється під час виконання вправ, які передбачають спостереження за змінами форми того самого слова в контексті. Можна запропонувати учням як один із варіантів такої роботи виписати слово, яке повторюється в усіх реченнях, у тій формі, в якій воно там уживається, і з'ясувати, що між виписаними словами спільне, а що — відмінне. Наприклад:

— Прочитайте віршик.

Цвіте калина. На калині
співа-щебече соловей.
І вабить білий цвіт калини
усіх — дорослих і дітей.

Алла Свашенко

Яке слово повторюється в кожному реченні? Випишіть його. Скільки слів ви виписали? Це різні за значенням слова чи форми того самого слова?

Або:

— Прочитайте слова кожного стовпчика.

красивий	квітка	бачу
красиві	квітки	бачать
красиву	квітку	бачить

— Як ви гадаєте, у кожному стовпчику різні слова чи зміни того самого слова? Чим вони відрізняються? Який висновок можемо зробити? (У слові є змінна частина).

Щоб підготувати учнів до розуміння основної функції закінчення — функції зв'язку слів у реченні, можна запропонувати деформований текст. Робота з ним допоможе дітям усвідомити те, що закінчення служить для зв'язку слів у реченні, без чого неможливе повноцінне спілкування. Наприклад:

— Із поданих слів правильно побудуйте речення:

до, пішли, ми, ліс, навесні;
ліс, у, співає, все;
весело, пташки, щебече;
кожне, свій, співало, пісня, дерево.

— Які слова вам довелося змінювати? Для чого? Що при цьому змінювалося — усе слово чи його частина?

Другий етап у вивченні закінчення передбачає формулювання власного висновку учнів про наявність змінної частини у слові та його функції (зв'язок слів у реченні) і введення вчителем терміна «закінчення»: «Змінна частина слова називається закінченням. Закінчення служить для зв'язку слів у реченні. Закінчення стоїть у кінці слова». На цьому етапі вчитель показує схематичне позначення закінчення: □.

Конкретизація набутих учнями знань про закінчення слова відбувається на **третьому** етапі під час виконання тренувальних вправ. Це можуть бути, зокрема, такі вправи:

— Визначте закінчення в поданих або виділених у реченнях чи текстах словах:

Виростає, дитино, й пам'ятай: Батьківщина — то найкращий край (Д. Павличко). *Батьківщини рідної сади нахилились цвітом до води* (М. Сингаївський). *Любить Батьківщину, як сонце любить* (В. Сосюра).

— Поставте слова, що в дужках, у потрібній формі, виділіть закінчення:

Зростила гора
(молоденька діброва),
дала їй (весна)
(зелененька обнова).

Степан Жупанин

— Складіть словосполучення (речення) з поданих слів тощо.

Як уже зазначалося, серед завдань, які має розв'язати вчитель, особливо той, що працює в системі розвивального навчання, є ознайомлення учнів із поняттям «нульове закінчення». Це поняття вводимо в такій послідовності:

— Прочитайте. Визначте основу і закінчення слів — назв предметів.

Повен кошик грибів
наламав у росі,
а пахощі м'яти
забув зібрати.

О. Кошель

— У якому слові вам важко було визначити закінчення?

Далі вчитель демонструє такий запис: кошик□ — кошики — кошиком
і проводить евристичну бесіду:

— Подивіться уважно на запис. Яке завдання ми маємо виконати, що з'ясувати?
(Чи є у слові *кошик* закінчення).

— Поміркуйте, чи може бути так, щоб в одній формі того самого слова закінчення було, а в іншій — ні.

Далі вчитель пояснює:

— У тих випадках, коли в одних формах (змінах) того самого слова є закінчення, а в інших — немає, кажуть, що слово має нульове закінчення: *гриб*□, *ліс*□, *кошик*□.

На закріплення вчитель використовує такі, наприклад, вправи:

— Запишіть подані слова. Позначте в них основу і закінчення. У яких словах закінчення є нульовим?

Осінь, кукурудза, гудзик, зайчик, буря, пір'їна, хлоп'ята.

— Випишіть виділені слова, позначте в них основу і закінчення.

Український народ багатий своїми народними вишиванками, рушниками, на яких майстрині зображали красу рідної природи і навіть життя людей. Красиво оздоблений чоловічий і жіночий одяг. Вражає посуд, розписаний українським орнаментом, та чудовий витвір умільців — писанки.

— Спишіть вірш. Підкресліть слова — назви предметів із нульовим закінченням. Позначте його.

На обід без чобіт

Чапля без чобіт чвалає.
В чаплянят чобіт немає.
І чаплище без чобіт
мчить до чаплі на обід.

О. Хмель

Учитель має також підвести школярів до висновку про те, що закінчення буває тільки у змінюваних словах, у незмінюваних його не буває. З цією метою можна використати таку вправу:

— Прочитайте речення. Спишіть. Позначте у виділених словах обох речень основу і закінчення.

Тихесенький вечір на землю спадає (*В. Самійленко*).

Тихесенько вітер віє (*Т. Шевченко*).

Учитель нагадує:

— Щоб визначити закінчення, необхідно змінити форму слова. А слово *тихесенько* не змінюється. Отже, у ньому закінчення немає.

Учні закріплюють отримані знання на таких вправах:

— Знайдіть закінчення в таких словах:

на, голосно, у, зранку, голос, радіо, кава, кінь, голосний, зерно, Дніпро, кашне, кіннота.

У яких із них є закінчення, а в яких немає? Як це довести?

— Складіть і запишіть речення з такими словами:

морозиво, піаніно, ательє, диво, кафе, таксі, взимку.

Чи всі вони мають закінчення? Як ви про це дізналися?

— Прочитайте. Знайдіть «третього зайвого» в кожному рядку. Доведіть свою думку:

Вікно, відро, радіо. (*Не має закінчення*).

Кашне, пенсне, поле. (*Єдине змінне слово*).

Карасі, івасі, лосі. (*Незмінне слово*).

Стіна, на, звечора. (*Змінне слово*).

Явище словозміни, а отже, суть закінчення як частини слова учням можна проілюструвати за допомогою зв'язного тексту. Способи подання дидактичного матеріалу під час організації засвоєння поняття «закінчення» можуть бути такими:

1. Виписати змінювані слова з тексту. Виділити частину, яка змінюється, рамочкою.

Білка — лісова тварина. У білки коричнева шубка, довгий пухнастий хвостик, на вушках чорні котики. За білкою важко спостерігати: вона маленька і дуже спритна.

2. Спишіть, змінюючи слово *білка* і виділяючи змінну частину рамочкою.

Білка — лісова тварина. У (білка) коричнева шубка, довгий пухнастий хвостик, на вушках чорні котики. За (білка) важко спостерігати: вона маленька і дуже спритна.

3. Спишіть. Якщо потрібно, виправте речення.

Білка — лісова тварина. У білка коричнева шубка, довгий пухнастий хвостик, на вушках чорні котики. За білка важко спостерігати: вона маленька і дуже спритна.

— Чому ви не списували, як було на дошці? Яку частину слова *білка* ви змінювали?

4. Хлопчик-іноземець вивчає українську мову. Ось які речення зі словом *білка* він придумав.

Білка — лісова тварина. У білка коричнева шубка. Я спостерігав за білка у ліс.

— Чи навчився хлопчик української мови? Чому так вважаєте? Що доведеться зробити, виправляючи його речення?

Наприклад, третьокласникам пропонується прочитати текст:

Не сидиться в дуплі білці: вистрибнула, почухала лапкою за вушком і замислилася: весна.

Клопіт зараз у білки, діточки народилися: голі, сліпі й зовсім безпорадні. Але то нічого: білка-мама дбайлива!

Далі доцільно зосередити увагу школярів на зіставленні словоформ.

— Як змінюється в тексті слово *білка*?

— Що спільного в словах *білці, у білки, білка*?

— Чим вони відрізняються? (Питаннями, на які відповідають, окремими буквами.)

Змінюючи слово *білка* так, щоб воно відповідало на питання *ким? кого?*,

вводячи його в речення (*На дереві діти побачили руду білку.*), третьокласники виділяють істотні ознаки закінчення як значущої частини слова.

Кожна морфема проявляється «у дії», отже, на уроці необхідно розкрити функцію закінчення в слові, в мовленні. Учитель може скористатися таким методичним прийомом:

— Прочитайте групи слів:

Полетіти, синичка, лісова, на, галявина. Смачно, вона, поснідати, ягоди, і, за-співати.

— Чи можна назвати ці групи слів реченнями?

— Що необхідно зробити, щоб слова були зв'язані між собою?

Отже, потрібні форми слів з'являються в результаті усвідомлених дій учнів. На цій основі робиться висновок про роль закінчення як засобу зв'язку між словами в словосполученні або реченні.

На завершальному етапі роботи бажано систематизувати все відоме дітям про закінчення слова і порівняти учнівські висновки з визначенням, поданим у підручнику.

1. Змінна частина слова.

2. Служить для зв'язку слів у реченні.

Таким чином, істотні ознаки закінчення слова засвоюються молодшими школярами завдяки цілеспрямованій бесіді, пов'язаній зі спостереженнями за словформами, і спеціально дібраним аналітико-синтетичним завданням. Крім часткового морфемного розбору (виділення закінчення у словах), на цьому та наступних уроках корисно виконати з учнями найпростіші завдання конструктивного характеру, метою яких має стати тренування в доборі слів певної структури. Наприклад, пропонується дібрати слова із закінченнями *-у, -я, -ють, -ого, -ою, -а, -ем* і довести правильність виконання завдання.

Ознайомлюючи школярів із закінченням, слід приділити увагу з'ясуванню ролі цієї частини слова у формуванні слів різних частин мови. Бесіду треба спрямувати так:

— Чи можна поставити питання до частин слів *слав-, -слав-*?

Додайте до них необхідні частини, щоб утворені слова відповідали на питання *що? який? що робить?*. Виділіть у словах закінчення.

Наступним етапом є ознайомлення дітей із поняттям «**основа слова**». Тут важливо показати дітям, що основа є незмінною частиною, яка передає його основне значення: *калина, білий, дорослих*.

Слово *основа* походить від слова *снувати*, тобто *мотати, намотувати основу тканини, плести петлі*. Без такої основи не може існувати тканина, а без основи слова — саме слово. Основу домовилися позначати так: калиця.

Ознайомити з поняттям «основа», а потім закріпити знання дітей можуть допомогти, наприклад, такі вправи:

— Поміркуйте, чи може слово складатися тільки із закінчення. Як ви зрозумієте таке речення: *На городі ростуть ...и й ...и?* Що може рости на городі? (Помідори й огірки, баклажани й кабачки). Яку частину слів потрібно додати, щоб усе стало зрозумілим? Чи важливою є ця частина? Чому?

— Доберіть слова за їхніми закінченнями: *...а, ...у, ...ою*. Чому ви дібрали різні слова? (Слова з різними основами можуть мати ті самі закінчення).

— На уроках математики ви звикли розв'язувати задачі. А от спробуйте розв'язати мовну задачу.

У вас є п'ять основ і п'ять закінчень слів:

<i>чорн-</i>	<i>-е</i>
<i>масл-</i>	<i>-иш</i>
<i>прос-</i>	<i>-о</i>
<i>співа-</i>	<i>-ий</i>
<i>сонц-</i>	<i>-є</i>

Поєднайте їх і запишіть слова. При цьому врахуйте, що поєднувати одну основу можна тільки з одним закінченням. «Зайвих» основ і закінчень у вас не повинно залишитись.

— Спишіть. Визначте у словах основу і закінчення.

Тато, мама, бабуся, сестра, дядько.

Про що ви можете розповісти, використовуючи подані у вправі слова? Розкажіть. Якщо потрібно, додайте назви інших членів вашої родини.

Ознайомлення третьокласників з частинами основи передбачає формування в них понять про корінь, префікс і суфікс, оволодіння способами визначення кожної з морфем. Вільно користуватись новими лінгвістичними термінами учні зможуть лише після активних спостережень під керівництвом учителя за ознаками префіксів і суфіксів, після виконання значної кількості аналітичних і конструктивних вправ словотворчого характеру.

Розпочинаючи вивчення кореня слова, учитель має сформувати в учнів знання про те, що **корінь** — головна частина слова, яка обов'язково присутня в кожному слові і містить основний елемент лексичного значення:

— слова з однаковим коренем називаються спорідненими, або спільнокореневими;

— слова, близькі за значенням, але такі, що не мають спільної смислової частини, не вважаються спорідненими словами (наприклад, *хоробрий* і *мужній*). Це дає змогу запобігти помилковому орієнтуванню учнів тільки на семантичну близькість слів;

— слова можуть мати однакову звукову частину, але не вважаються спільнокореневими, бо в них різні корені (смилові частини), наприклад, *гора* і *горе*. Така робота дає можливість запобігти помилці, пов'язаній з орієнтуванням тільки на структурну близькість;

— у споріднених словах корінь може частково змінювати свій звуковий (а отже, і буквенний) склад (існує ціла низка чергувань голосних і приголосних у корені), наприклад, *вхід* — *ходить* — *ходжу*.

Крім того, класовод має навчити дітей розрізняти спільнокореневі слова (*школа, школяр*) і форми того ж слова (*школа* — *школи* — *школі*).

У процесі вивчення кореня слова учні повинні усвідомити, що головний спосіб виділення кореня полягає в доборі слів, споріднених з даним словом, визначенні їхньої спільної частини, яка передає основне значення. Проте оволодіти цим способом не так просто. Цього потрібно спеціально навчати.

Корінь слова вивчається в певній послідовності. Спочатку на основі порівняння слів за значенням і будовою вводиться термін «споріднені слова», потім повідомляється, що спільна частина споріднених слів називається коренем, а споріднені слова називаються ще й спільнокореневими (2 клас).

На цьому етапі формування поняття «корінь слова» можна використати такі, наприклад, завдання:

— Порівняйте слова: *гриб, грибок, грибний*, подумайте, що між ними спільне, а чим вони відрізняються одне від одного.

— Згрупуйте слова за однією з можливих ознак, поясніть, як ви згрупували слова: *сад, парк, лісник, садівник, ліс*.

— Вам дається частина слова *дуб-*. Спробуйте здогадатися, яке слово з цією частиною було задумане.

Тут же вчитель вводить значок для схематичного позначення кореня — \curvearrowright . Діти ознайомлюються з терміном «корінь». На цьому етапі засвоєння поняття «корінь слова» учні виділяють такі його істотні ознаки, як наявність у спільнокореневих словах спільної смислової і звукової частини.

➤ Важливо також показати дітям, що слова, які називають фактичних родичів, не завжди є спільнокореневими. Цьому сприяє, скажімо, виконання такої вправи:

— Прочитайте. Поміркуйте.

Куряча сімейка

Я — маленьке курчатко,
півень — мій татко,
 я у нього — дочка.
 Моя мама — квочка.

Л. Куліш-Зіньків

У вірші виділені слова. Чи називають вони родичів? А можна їх уважати спорідненими, тобто спільнокореневими? Доведіть свою думку.

Подальша робота над поняттям «корінь слова» спрямована на запобігання змішуванню споріднених слів і близьких за значенням (синонімів), зарахуванню до спільнокореневих слів лексем з омонімічними коренями (*синій, синюватий, син, синівська, синочок*), а також близьких за тематичною приналежністю слів (*хліб, булка, батон, буханка*).

Щоб запобігти змішуванню понять форм того самого слова і спільнокореневих слів, можна використати таку вправу:

— Прочитайте. Чи є в цьому тексті споріднені слова? Які слова повторюються? Як ви вважаєте, це споріднені слова чи форми (зміни) того самого слова?

Дуже давнім промислом в Україні є плетіння з лози. Лоза легко гнеться. Вона не ламається. З лози виготовляють кошики, колиски, меблі. Вміють працювати з лозою народні майстри.

Необхідно домогтися осмислення молодшими школярами «роботи» кореневої морфеми, того, що в ній зосереджено основний смисл слова, його лексичне ядро. З цією метою учні роблять спроби встановити значення слів, орієнтуючись тільки на корінь (*зелен-, книж-, біг-, глиб-, тих-*). Добір слів з такими коренями підтверджує правильність думки, що саме корінь слова містить його основний смисл.

Через неуважне ставлення до семантики кореневої морфеми молодші школярі нерідко не вважають спорідненими слова, у корені яких відбулися чергування голосних і приголосних, а отже, змінився їх буквенний склад (*школа, шкільний; нога, ніжка, підножний; рік, річний, роковини*). Працюючи з таким матеріалом, учні глибше усвідомлюють істотні ознаки лінгвістичних понять «споріднені слова» і «корінь слова». Отже, визначаючи загальну логіку роботи, прийоми навчання, добір дидактичного матеріалу, вчитель має орієнтуватися на комплекс характерних ознак засвоєного поняття, а також на способи запобігання можливим помилкам учнів під час користування цим поняттям.

На наступному етапі формування поняття слід показати, що істотну ознаку кореня становить смисл, а не однакове звучання частини різних слів. Тому проводиться протиставлення спільнокореневих слів і синонімів, а також спільнокореневих слів і слів, які мають корені-омоніми. Воно здійснюється на основі виконання учнями таких, наприклад, завдань:

— Чи можна вважати подані слова спільнокореневими: *гора, горить, горе?*
Доведіть свою думку.

— Доведіть, що деякі слова, хоч і мають однаковий звуковий склад, проте не є спільнокореневими: *вода, водити, підводний, водій* або *дощ, дощик, дощаний, дощечка*.

— Випишіть спочатку близькі за значенням слова, а потім спільнокореневі: *хоробрий, хоробрість, сміливий, сміливість*.

— Викресліть зайве слово: *школа, школяр, учень*.

Обійти явище чергування фонем навіть на початковому етапі вивчення складу слова неможливо, оскільки це явище властиве значній кількості українських слів. Тому необхідно ознайомити дітей з наявністю чергування голосних і приголосних звуків у коренях слів.

З цією метою пропонуємо учням такі завдання:

— Прочитайте вірш:

В трясогузки довгий хвіст,
наче через річку міст.
Йде весна по мостику,
по пташинім хвосту.
Дивна птаха під мостом
розбиває лід хвостом.

Микола Сингаївський

Випишіть в один стовпчик пари споріднених слів, а в другий — форми (зміни) того самого слова. Позначте у вписаних словах основу, закінчення і корінь. У якій частині слова ви помітили чергування звуків?

— Прочитайте. Знайдіть і запишіть слова, в яких можуть відбуватися чергування. Доведіть свою думку.

1. Люди добре топлять печі, щоб не мерзнуть у хатах. (*Н. Забіла*).
2. Добра людина надійніша від кам'яного мосту. (*Із народного*).
3. Хто рідному краю тепло здобуває з пластів у підземнім бою? (*В. Сосюра*).
4. Десь на Збручі, коло броду, пили коні воду.

— Які слова з коренем *-сніг-* потрібні, щоб описати зиму? Складіть невеличкий текст, використовуючи ці слова. У яких із них відбулося чергування звуків? (*Сніговий, сніжний, сніжинка, сніговій, засніжений, сніговик, снігур* і т. ін.)

Мета вивчення **суфікса** в початкових класах — розкрити словотворчу роль суфіксів у слові. Учні мають усвідомити, що:

— суфікс — це частина слова, за допомогою якої утворюються нові слова;

— суфікс — це частина слова, яка надає слову іншого смислового відтінку (вказує на ступінь розміру предмета, міру якості, передає ставлення до предмета тощо);

— суфікс завжди стоїть після кореня;

— у слові може бути не один суфікс, а кілька.

Словотвірна роль суфіксів є очевиднішою, а тому доступнішою для розуміння, ніж словотвірна роль префіксів. Роботу над засвоєнням поняття *суфікс* слід розпочати зі спостережень за словами зі зменшено-пестливими суфіксами.

Для цього можна використати завдання на порівняння двох текстів, наприклад:

Веснянка

Траво, траво, зеленись,
золотому сонцю поклонись,
щоб розквітла яблуна на горі,
щоб всміхалась весело дітворі.

За В. Ладигцем

Веснянка

Травонько, травонько, зеленись,
золотому сонечку поклонись,
щоб розквітла яблунька на горі,
щоб всміхалась весело дітворі.

В. Ладигець

Школярам пропонується прочитати обидва віршики, порівняти їх. Учні встановлюють, у якому з текстів удалося передати ставлення до зображуваного, виразити почуття любові, ніжності. Виписавши пари слів: *трава — травонька, сонце — сонечко, яблуна — яблунька*, школярі усвідомлюють, що слова в другому вірші утворилися за допомогою певних частин, які стоять після кореня. Учителю вводить термін «суфікс» і ознайомлює дітей з його схематичним зображенням.

Виконання учнями аналітико-синтетичних вправ словотвірного характеру дасть можливість поглибити розуміння ролі суфіксів, різноманітних смислових відтінків, яких надають словам і мовленню взагалі суфіксальні морфеми.

Демонструючи предметну наочність або малюнки, учитель спрямовує школярів від порівняння предметів до порівняння слів — їх назв. Наприклад учитель показує зображення великого прапора і дитячого прапорця, великого гриба і маленького. Діти роблять висновок, що поняття «малий» може передати не тільки слово *малий*, а й частинка слова:

-ець (прапор — прапорець), -ок (гриб — грибок).

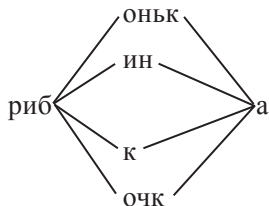
Школярі усвідомлюють, що нові слова (*прапорець, грибок*) утворилися саме за допомогою суфіксів, приєднаних до кореня.

З терміном «суфікс» і його схематичним зображенням (Λ) школярів ознайомлює учитель.

Подальша робота націлена на поглиблення уявлень учнів про словотвірну роль суфіксів. Так, діти на основі порівняння спільнокореневих слів (*сир — сирник, чай — чайник, комбайн — комбайнер, телята — телятниця*) переконуються в тому, що за допомогою суфіксів утворюються слова — назви предметів побуту чи занять людей. При цьому слід звертати увагу на те, що нове слово утворилося від іншого за допомогою суфікса, який завжди стоїть після кореня.

Із метою формування мовленнєвих умінь школярів під час вивчення розділу «Суфікс» можна використати такі, наприклад, завдання:

— Утворіть за допомогою суфіксів нові слова:



Якими із них ви скористаєтеся, щоб скласти текст на тему «Риболовля»?

— Від поданих слів за допомогою різних суфіксів утворіть слова — назви ознак предметів. Складіть з ними речення.

Ліс — ..., вода — ..., глина — ..., золото —

— Зверніться пестливо до тата, мами, баби, діда. Які суфікси допомогли вам утворити пестливі слова?

— Утворіть від поданих слів слова, що називають професії людей.

Скрипка, трактор, лікувати, співати, робити.

Розкажіть, яку професію мають ваші батьки. А про яку ви мрієте?

— Від поданих слів за допомогою суфіксів *-ок-*, *-оньк-*, *-очок-*, *-ечк-* утворіть нові слова. У якому тексті ви можете їх використати?

Береза, гриб, ліс, дуб.

У 1—4 класах учні одержують тільки початкове уявлення про **префікс** і не вивчають усієї багатогранності цієї морфеми. Однак спостереження за роллю префіксів є засобом усвідомлення їхньої словотвірної ролі, бо учні мають змогу переконатися в тому, що префікси не механічно приєднуються до слова, а впливають на його лексичне значення.

Вивчення префіксів у початкових класах має суто практичне значення — навчати учнів правильно вживати в мовленні слова з префіксами.

Формуючи поняття про префікс, учитель ознайомлює дітей із такими ознаками цієї частини слова:

— префікси утворюють нові слова (*бабуся — прабабуся*) або слова з новими відтінками значень (*сильніший — найсильніший*);

— префікс стоїть перед коренем;

— у слові може бути кілька префіксів (*понаписувати, возз'єднати*).

Значення префіксів найзручніше показати, використовуючи для цього пари дієслів, тому що для цієї частини мови префіксальний спосіб словотвору є найтипівішим. Крім того, порівнюючи спільнокореневі дієслова без префіксів і з префіксами, учні краще можуть зрозуміти семантичну роль цієї морфеми (*сісти — присісти, читати — прочитати — перечитати*).

Однак, щоб в учнів не склалося помилкове уявлення про префікс як морфему, яка вживається тільки в дієсловах, слід добирати для аналізу й інші частини мови: іменник (*друг — недруг, дід — прадід*), прикметник (*чудовий — пречудовий*).

Для ознайомлення учнів із префіксами краще брати не окремі слова, а словосполучення, до того ж такі, в яких є омонімічні префікси і прийменники (*доїхав до Києва, відсів від столу*). Це дає учням змогу краще усвідомити значення префіксів, тому що в таких словосполученнях префікс і прийменник мають багато спільного. Для прикладу: у словосполученні *відплив від берега* префікс і прийменник вказують напрямок дії.

Розпочати вивчення префікса можна, наприклад, із такого завдання:

— Прочитайте пари слів. Що між ними спільне, а що — відмінне? Яка частина слова надала їм іншого значення?

сісти — присісти

читати — прочитати

бити — розбити

Після того як діти одержують початкове уявлення про значення префіксів, відбувається узагальнення їх істотних ознак у спеціальному слові-терміні, формулюється визначення префіксів (частина слова, що стоїть перед коренем і надає слову нового значення або смислового відтінку), вводиться його схематичне позначення — .

Усвідомленню такого значення префіксів сприяють вправи, спрямовані на порівняння і добір спільнокореневих слів, різниця у значенні яких зумовлена наяв-

ністю префікса, на порівняння того самого префікса в різних словах, на утворення за допомогою префіксів нових слів. Це можуть бути такі вправи:

— Порівняйте слова *їхати* — *приїхати*, *співати* — *проспівати*. Поясніть, що в них спільне і чим вони відрізняються.

— Доберіть кілька слів з тим самим префіксом (*ви-*, *за-* та ін.).

— Виділіть префікси у словах *пришити*, *прийти*, *присісти*. Поясніть значення слів. Доберіть ще слова з цим префіксом.

— Доберіть антоніми до слів *вийти*, *занести*. Складіть із ними речення.

— Прочитайте. Поясніть значення виділених слів. Яка частина слова надала їм такого значення?

У школу

Першими приходять до школи прибиральниці, щоб до появи учнів прибрати класи, коридори. Ось і вчителі заходять у школу. Підходять учні. Обережно, під наглядом старших малюки переходять вулицю. Усі учні входять у школу, а після закінчення уроків виходять із неї організовано.

— Доберіть слова з префіксами *по-* і *над-*, які відповідали б на питання *що? який? що робити?*

— Подані слова запишіть у два стовпчики: до першого — слова, що означають віддалення від чогось, до другого — слова, що означають наближення до чогось.

Підповзти, від'їхати, під'їхати, відповзти, відпливти, підпливти, відчалувати, причалувати.

— Замініть схеми потрібними словами і запишіть речення.

Учень → із класу. Учень ← до класу. Учень → до столу. Учень ← від столу.

Вивчення префіксів допомагає краще усвідомити і роль суфіксів у мовленні. Цьому сприяє, наприклад, таке завдання:

— Визначте, що спільне у префіксах та суфіксах і чим вони різняться між собою?

Це завдання має на меті прищепити учням елементарні навички пошукової роботи й мобілізує набуті вже вміння користуватися логічними операціями аналізу, порівняння, синтезу.

Аналіз за будовою слів на зразок *друг* — *другок* і *друг* — *недруг* дає змогу зробити також такий висновок: і префікс, і суфікс служать для утворення слів, але префікс стоїть перед коренем, а суфікс — після нього.

Спостереження за префіксом і суфіксом, їх ознаками (значущість, позиція в слові відносно кореня, словотвірна функція), за особливостями вживання слів з префіксами і суфіксами в мовленні можна організувати на одному або двох уроках. Оскільки ці морфеми мають багато спільного, доцільно вивчати їх у взаємозв'язку. Такі уроки потребують від учителя ґрунтовної лінгвометодичної підготовки, але їх користь для розумового, мовного і мовленнєвого розвитку учнів — незаперечна.

На цих уроках досить ефективним є використання зв'язних текстів зі спільно-кореневими словами, утвореними морфологічним способом (за допомогою тільки префікса або тільки суфікса). У полі зору вчителя й учнів має перебувати основна ознака афіксальних морфем — їх значущість.

Основним засобом, який забезпечує осмислення учнями властивих префіксу і суфіксу ознак, а також функції цих частин основи, виступає елементарний словотвірний аналіз. У процесі його діти намагаються з'ясувати, від якого слова і за допомогою якої частини утворилося похідне слово.

Відомо, що першою сходинкою цього виду розбору є пояснення аналізованого слова з опорою на найближче споріднене слово. Для конкретизації семантики афіксальних морфем, для кращого запам'ятовування її дітьми широко використовуються схематичні ілюстрації.

Значення префіксів, їх семантичну роль найкраще можна розкрити, використовуючи такий дидактичний матеріал:

Бджола ...летіла з вулика. Потім ...летіла в садок. Спочатку вона сіла на білу квітку, потім ...летіла на червону. Набрала меду і ...летіла назад до вулика.

Аналіз речень, заміна слова *летіла* іншими, спорідненими словами, які більше підходять, з'ясування способу творення кожного префіксального слова (*вилетіла, полетіла, перелетіла*) і розкриття їх значень дає учням можливість узагальнити істотні ознаки префікса:

- 1) значуща частина слова;
- 2) стоїть перед коренем;
- 3) служить для утворення слова з новим значенням або надає слову нового смислового відтінку.

Надалі школярам слід показати приклади існування префіксальних морфем у структурі слів-іменників і прикметників (*пращід, неправда, безхмарний, премудрий*). Не зайвим буде провести спостереження за вживанням у словосполученнях і реченнях омонімічних префіксів і прийменників (*відплив від берега, поїхав по дорозі*).

Постійно акцентуючи на семантиці префіксів, учитель домагається розуміння учнями того, що від цієї морфемі залежить лексичне значення слова, а отже, точність оформлення думки.

Небо запалало яскравими спалахами. Щиро всміхнулось травневе сонце. У верхів'ях дерев заспівали ранні птахи. На галявині замайоріли різнокольоровими вогниками лісові квіти. Заіскрились на них під сонячним промінням краплини роси. У затінку могутнього дуба забриніли чарівні конвалії-дзвіночки.

Спеціально дібрані вправи на основі тексту сприятимуть виробленню в учнів умінь вибирати з кількох префіксів один або замінювати помилково (недоречно) вжиті префіксальні слова. Наприклад:

1. Списати. Розкрити дужки, вибравши префікс, який найбільше підходить.

(Роз-, На-, Від-)гомонів трудовий день. Поволі (про-, під-, від-)крадається ніч-чарівниця. Матінка-земля чекає відпочинку. Тихесенький вітерець (на-, у-, за-)колисує її. (С-, В-, Пере-)томлене сонечко (на-, під-, о-)гортає землю красою, (на-, по-, ви-)силає своє останнє тепло.

2. Прочитати. Які слова вжито неправильно? Замінити в них префікси. Списати текст.

Який чудовий зимовий ліс! Ранкове сонечко зафарбовує верхівки дерев, накриті інеєм. Пухнаста ковдра розстелила землю. А над лісом заносяться хмарки, виганяючи одна одну.

3. Прочитати. Списати, уставивши пропущені префікси у словах.

Як багато нового несе весна!

...гомоніли струмочки, ...ткнулися перші голочки-травинки, ...бриніли від радості ніжні сережки у берізок. ...йшов перший весняний дощик. ...будилася від сну земля.

У початкових класах вивчення будови слова має на меті не тільки ознайомлення зі значенням морфем, а й забезпечує правильне користування ними в усному й писемному мовленні, зокрема сприяє практичному засвоєнню самого процесу словотворення. Цій меті підпорядковуються такі типи вправ:

I. На спостереження за роллю морфем у слові:

— Розберіть подані слова за будовою, поясніть, яка частина другого слова змінила його значення (*дуб — дубок, літати — перелітати*). Складіть із ними словосполучення.

— Порівняйте слова *учитель — учителька*, поясніть, як утворилося друге слово.

— Поясніть, від якої частини мови утворилося друге слово у поданих парах слів, якою частиною мови воно є, як утворилося (*ліс — лісовий, синій — синька*) і т. ін.

II. На заміну морфем у слові:

— У поданих словах замініть суфікс *-ик-* суфіксом *-иц-* (*котик, хвостик, вовчик*). Яке значення мають утворені вами слова? Складіть із ними речення.

— У словах *вийти, роз'єднати* замініть префікс іншим, щоб вийшло слово з протилежним значенням, складіть із ними словосполучення.

III. На добір слів і використання їх у мовленні:

— Доберіть слова за поданими схемами. Складіть із дібраними словами речення.

— Доберіть до слова *білизна* однокореневі слова, які належали б до різних частин мови. Поясніть, як вони утворилися.

— У слові *книжка* знайдіть суфікс, доберіть ще кілька слів із цим суфіксом, поясніть значення утворених слів, складіть текст «У бібліотеці».

— У слові *перебігти* визначте префікс, доберіть ще кілька слів із цим самим префіксом, поясніть значення утворених слів. Із двома з них складіть речення.

— Доберіть спільнокореневі слова до слова *весна*. Складіть із ними текст на тему «Прихід весни».

IV. На утворення слів:

— Утворіть від поданих іменників інші іменники (*вихователь, піаніно, рука*). Складіть із ними словосполучення.

— Утворіть від поданих іменників прикметники (*слива, яблуко, машина*). Складіть із ними речення.

— Утворіть від поданих дієслів іменники за зразком *читати — читання* (*малювати — ..., лежати — ...*).

— Утворіть дієслова, ставлячи замість крапок дібрані префікси:

пере		
...		
...		бігти
...		
...		

З двома-трьома з них складіть речення.

— Утворіть слово з частин інших слів. Складіть із цим словом речення.

Префікс від слова *розклад*, корінь від слова *відмовити*, закінчення від слова *зелена*. (Розмова).

— Утворіть від поданих слів слова з префіксами *з-*, *с-*, *роз-*. Поясніть їх правопис.

Пекти, бити, лити, казати.

Молодші школярі в процесі систематичних і цілеспрямованих вправ мають навчитися розбирати слова за будовою, тобто здійснювати їх морфемний аналіз. Цей вид мовного розбору вважається традиційно складним для засвоєння учнями. Причинами значних труднощів є формальне ставлення школярів до слова, нерозуміння смислового наповнення його частин, відсутність звички вникати в значення слова з похідною основою, з'ясовувати семантику морфем і спиратися на словотвірний аналіз. Свідоме виокремлення морфем можливе лише за умови розуміння значення аналізованого слова, повноцінного засвоєння учнями характерних ознак кожної морфемі, а також прийомів її виділення.

Уміння розбирати слово за будовою, необхідне під час вивчення молодшими школярами морфеміки, не втратить своєї актуальності на уроках вивчення морфології, а також в опрацюванні правописних тем. Саме тому аналізу морфемної структури похідних слів, сприйнятих як зором, так і на слух, має бути приділено максимальну увагу.

Щодо порядку морфемного розбору методична література рекомендує таку схему:

1. Визначення, до якої частини мови належить слово — змінної чи незмінної.
2. Виділення закінчення слова: змінювання його так, як змінюються слова цієї частини мови; виділення змінної частини, обведення її рамочкою.
3. Виділення частини слова без закінчення — основи.
4. Виділення кореня слова: тлумачення значення аналізованого слова за допомогою найближчого спорідненого; добір споріднених слів; порівняння споріднених слів, знаходження спільної частини; позначення її дужкою.
5. Виділення префікса: виокремлення частини слова перед коренем; творення інших слів з цією частиною; добір спорідненого слова без цієї частини; виділення частини слова, що стоїть перед коренем (префікса), позначення його умовною позначкою; добір слів з таким самим префіксом.
6. Виділення суфікса: пошук відрізка між коренем і закінченням; добір слів, що мають відрізок з таким самим значенням і звуковим складом; позначення суфікса умовною позначкою.

Як бачимо, зміст і порядок морфемного розбору враховує структурно-семантичні зв'язки аналізованого похідного слова. Навчаючи школярів такого розбору, вчитель створює міцне підґрунтя для оволодіння словотвірним аналізом у середній ланці школи, формування в учнів орфографічних навичок. Такий розбір позитивно впливає на усвідомлення школярами смислової сторони слів з похідною основою, правильність і точність їх уживання в мовленнєвій практиці.

Поглиблення знань учнів про морфемну будову слова та словотворення під час вивчення основних частин мови

Знання з морфеміки і словотвору, засвоєні учнями на уроках з розділу «Будова слова», закріплюються і поглиблюються під час вивчення частин мови. Школярі усвідомлюють специфіку творення слів різних лексико-граматичних розрядів. Працюючи над словотвірними засобами кожної з основних частин мови, вони осмислюють системність словотворення, органічний взаємозв'язок між морфемною структурою слова і способом його творення, лексичним значенням та комплексом граматичних ознак похідного слова.

Пропедевтичне ознайомлення школярів з іменниковим, прикметниковим і дієслівним словотворенням спирається на набуті раніше знання про будову слова, його значущі частини. Тому саме ці відомості повторюються під час виконання практичних завдань на аналіз і синтез слів різних частин мови. Систематизація й узагальнення вивченого про морфемну структуру слів української мови стають можливими лише за умови виділення вчителем вузлових питань. Такими є значущість морфем і словотворчі зв'язки між словами. Саме вони мають перебувати в центрі уваги вчителя й учнів на етапі узагальнення знань з морфеміки і словотвору під час вивчення частин мови.

➤ Важливим засобом повторення матеріалу, закріплення й удосконалення аналітичних умінь учнів є мовний розбір (морфемний з елементами словотвірного). Він не тільки тренує дітей у членуванні структури слів різних лексико-граматичних розрядів, а й сприяє відтворенню ними максимального обсягу відомостей з цього розділу мовознавства.

Відомі й інші способи організації повторення, узагальнення і систематизації навчального матеріалу, наприклад, зіставлення різних явищ за спільними й відмінними (розрізнявальними) ознаками. Так, після виконання завдання на конструювання іменників і прикметників доречно порівняти, за допомогою яких морфем утворилися слова цих частин мови.

Узагальнення знань учнів про морфемну будову слова є результативним, якщо вчитель постійно дбає про розвиток пізнавальних здібностей дітей, озброює їх умінням виділяти найголовніше з вивченого матеріалу. Оскільки в основі логічного мислення лежать операції порівняння, класифікації, узагальнення, а також аналізу і синтезу, вчитель поступово відпрацьовує в учнів уміння використовувати їх у навчальній діяльності.

➤ Важливими навичками молодших школярів є групування мовних фактів та виявлення принципу, за яким здійснюється їх класифікація. Бажано, наприклад, частіше визначати, за якою ознакою слова, записані на дошці, об'єднано в групи: *учительський, шахтарський, школярський; прибити, приклеїти, прибігти, пригвинтити, припливти*.

Вправи у групуванні споріднених слів доцільно завершувати визначенням лексико-граматичного розряду кожного слова. Наприклад, вписавши з тексту слова *зелений, зелень, зеленіють*, школярі не тільки доводять, що ці слова мають однаковий корінь *зелен-* (*зелень*), а й те, що вони є різними частинами мови.

Важливо постійно наголошувати на тому, що корінь зберігається в усіх споріднених словах, а за допомогою префікса і суфікса утворюються нові слова, які належать або до тієї самої частини мови, або ж до іншої (*друг — дружити, дружба, дружний, дружній, подруга, подружитись*).

Увага молодших школярів звертається також на характерні особливості граматичної форми кожної частини мови. Наприклад:

— Які закінчення бувають у прикметників? Виберіть з поданих закінчень слів тільки прикметникові.

При цьому учні аналізують закінчення слів, лексичні основи яких закриті:

-*уть*, -*ий*, -*а*,

-*ого*, -*і*.

Подібні завдання цінні, бо спонукають до активних міркувань, до обґрунтування правильності власної точки зору, оскільки більшість закінчень притаманні як прикметникам, так і іменникам (*зима сніжна* — закінчення в обох словах -*а*, *весели пісні* — закінчення в обох словах -*і*).

Ураховуючи те, що знання учнів про формальні ознаки частин мови дуже обмежені, слід якомога частіше показувати їм граматичну значущість закінчення. З цією метою пропонуються вправи, які тренують школярів одночасно в морфемному і морфологічному конструюванні. Наприклад, дібрати іменники жіночого роду із закінченнями -*а*, -*я*; прикметники в множині із закінченням -*і*; дієслова теперішнього часу із закінченням -*е*.

Таким чином, школярі поступово засвоюють граматичне значення закінчення як частини слова. Вони оволодівають умінням добирати і вживати в мовленні різні граматичні форми змінюваних слів. Це готує учнів до повноцінного засвоєння понять про словосполучення і речення.

Крім закінчень, матеріальними показниками граматичних значень виступають афіксальні морфемі (форманти). У початкових класах увагу дітей можна акцентувати лише на граматичній функції найбільш уживаних префіксів і суфіксів. Наприклад, який суфікс показує, що дієслово стоїть у минулому часі? (-*л*-, -*в*-).

Цікавими й корисними для учнів є завдання «одягнути» корінь, щоб одержати слова різних частин мови. Наприклад: *риб*- (*рибина*, *рибалка*, *риболовля*, *рибалити*, *рибний*, *риб'ячий*).

У процесі виконання різноманітних завдань школярі мають практично засвоїти, що найпоширенішим способом творення похідних іменників є суфіксальний. Причому іменники можуть творитися як від самих іменників, так і від прикметників та дієслів.

Прикметники ж найчастіше творяться від іменників за допомогою суфіксів (*хліборобський*), а також від прикметників (*негарний*).

Дієслова в сучасній українській мові творяться як від основ інших частин мови (іменників, прикметників), так і від дієслів. Віддієслівне творення за допомогою префіксів дає можливість передати різні відтінки в значенні дії. Отже, учні мають усвідомити, що префікс змінює лексичне значення слова, що приєднанням префікса можна утворити нові слова (*розсипати*, *написати*).

Зрозуміти закономірності творення слів різних частин мови допомагає учням елементарний словотвірний аналіз. Застосовувати його слід з метою систематизації знань дітей про певні групи афіксальних морфем, що надають словам різного значення або вносять певний семантичний відтінок. Наприклад, від якої частини мови утворилися прикметники *зеленуватий*, *солодкуватий*, *жовтуватий*? За допомогою якого суфікса? Якого значення надає цей суфікс словам? Наведіть приклади слів із суфіксом -*уват*-.

Найефективнішими під час засвоєння учнями морфологічних тем є завдання, що супроводжуються складанням схем словотворчого процесу. Від учнів при цьому вимагається встановити частини мови твірного й похідного слів, наприклад:

прикм. + *-уват-(ий)* = прикм.

ім. + *-ськ-(ий)* = прикм.

Ефективність розглянутих аналітико-синтетичних вправ на завершальному етапі роботи над розділом «Будова слова» не знижується. Учителеві слід подбати лише про те, щоб матеріал, на якому вони виконуються, ускладнювався, а їх характер передбачав би активну розумову роботу учнів.

Доречно звернути увагу учнів на такі мовні явища, як перехід слів з однієї частини мови в іншу (*синій* — *синіти*), творення іменників жіночого роду від іменників чоловічого роду (*школяр* — *школярка*), заміна словосполучень *ім. + ім.* словосполученнями *прикм. + ім.* (*портфель зі шкіри* — *шкіряний портфель*).

Програма для початкових класів не вимагає від учнів засвоєння особливостей творення слів різних частин мови. Ознайомлення з морфологічним способом словотворення на уроках української мови має пропедевтичний характер. Однак від цілеспрямованості й систематичності словотвірних вправ значною мірою залежатиме успіх опрацювання цього розділу в середній ланці школи.

Робота над значущими частинами слова в аспекті розвитку мовлення молодших школярів

Дослідники дитячого мовлення стверджують, що похідні слова у зв'язних висловлюваннях молодших школярів становлять близько 30 % усіх слововживань. Причому такими словами вони оперують практично вільно. Зі значними труднощами учні стикаються лише тоді, коли необхідно вибрати найточніше, найвиразніше для певного конкретного висловлювання слово з похідною основою.

Незважаючи на те що шкільний підручник і програма орієнтують на посилення мовленнєвої спрямованості опрацювання морфемної будови слова, повсякденна практика свідчить, що вчителі нерідко обмежуються аналізом ізольованих слів, не показують учням уживання різних типів похідних слів у контексті. Саме тому в мовленні дітей трапляються штучні утворення (*телефонщик, глібун*), спостерігаються порушення норм словотворення. Звідси випливає висновок щодо актуальності цілеспрямованої роботи над морфемною будовою слова в аспекті розвитку мовлення молодших школярів, удосконалення їхнього словника.

Традиційно завдання мовленнєвої роботи під час вивчення будови слова визначають так:

— запобігати появі помилково утворених дітьми слів або допомагати їх викорінюванню;

— збагачувати лексичний запас учнів похідними словами.

На думку багатьох методистів (В. Добромислов, М. Баранов, П. Грушников, М. Львов, А. Прудникова), суть поняття *збагачення словника* полягає не так в кількісному поповненні лексичного запасу, як в усвідомленні учнем значення кожного слова і засвоєнні ним сфери вживання лексичних засобів.

Виходячи з цього, можна виділити такі основні завдання словотворчої роботи:

— уточнення значень похідних слів, які вживаються в мовленні молодших школярів;

— планомірне поповнення пасивного й активного словника учнів за рахунок нових лексичних одиниць з похідною основою;

— навчання учнів свідомо добирати потрібне для певної мовленнєвої ситуації слово, урахувуючи його смислову і стилістичну своєрідність.

Цілком зрозуміло, що для розв'язання цих завдань школярів необхідно практично ознайомити з нормами словотворення, смисловими, емоційно-експресивними, художньо-зображувальними можливостями похідних слів, їх стильовою приналежністю. Отже, учителям доведеться формувати в учнів ставлення до похідного слова як до номінативної та комунікативної одиниці. А це можливо за умови організації спостережень за спільнокореновими словами як членами словотвірного гнізда, за системними зв'язками похідних слів і, нарешті, за похідними словами як еквівалентами словосполучень, речень.

Оскільки словотвір — самостійний розділ науки про мову, необхідно уточнити поняття «словотвірні вправи». До словотвірних слід зарахувати лише такі вправи, які націлені на всебічне ознайомлення учнів зі словотворчою системою мови, на засвоєння певного кола теоретичних знань зі словотвору, на вироблення аналітичних і конструктивних словотворчих умінь.

Словотвірні вправи можна поділити на такі два види:

1. Вправи, спрямовані на вироблення в учнів умінь адекватно сприймати похідні слова (формування здатності фіксувати увагу на похідних словах, аналізувати їх структуру й семантику, оцінювати їх з погляду правильності, точності, виразності вживання; вироблення вміння точно сприймати думки й почуття мовця).

2. Вправи, спрямовані на вироблення у школярів умінь стилістично доречно вживати похідні слова в усному і писемному мовленні (оволодіння нормативним конструюванням похідних слів, засвоєння системних об'єднань похідних слів, сфери їх ужитку, сполучувальних властивостей).

Вправи першої групи мають переважно аналітичний характер, оскільки під час їх виконання здійснюється перехід від безпосереднього цілісного сприйняття похідного слова до його структурно-семантичного аналізу й оцінки.

Вправи другої групи є синтетичними, оскільки передбачають використання учнем усіх словотвірних знань і вмінь для мовного оформлення власних думок.

Типологія вправ словотворчого характеру:

1. Аналіз готового матеріалу: спостереження за парами, рядами спільнокоренових слів і слів з однаковими афіксальними морфемами; виділення і характеристика (аналіз) словотвірних явищ (похідних слів, словотворчих морфем); порівняння словотвірних явищ; аналіз тексту з погляду використання в ньому мовних засобів, а також мети, умов і змісту висловлювання.

2. Перетворення готового мовного матеріалу: конструювання похідних слів; синонімічні й антонімічні заміни лексичних одиниць; поширення висловлювань; стиснення готового висловлювання; знаходження порушень словотвірної норми і виправлення помилок.

3. Творення висловлювання (або його частини): добір мовних засобів відповідно до певної ситуації і теми висловлювання; конструювання елементів висловлювання з використанням дібраних засобів; складання фрагментів текстів на певну тему (в певному стилі); твір на запропоновану тему в певному стилі мовлення.

Отже, вміння школярів точно вживати похідні слова у зв'язному мовленні є кінцевою метою словотвірної роботи.

Досить поширеною вправою є спостереження учнів за рядами слів зі спільною морфемою (префікс або суфікс). Для зіставлення учням пропонуються слова,

тлумачення лексичного значення яких не викликає особливих труднощів. Наприклад: *прегарний, предобрий, презлий; вихователь, учитель, визволитель; мідний, залізний, чавунний; краплина, пилина, комишина* та ін.

Від спостережень за готовими рядами спільноморфемних слів учні поступово переходять до виконання завдань на добір слів, однакових за морфемною структурою і схожих за значенням. Для прикладу: доберіть слова з префіксом *за-*, який вказує на початок дії (*заспівала, зблищала, засміялась, зашепотіла, застрибала*).

Активні спостереження учнів за значенням префікса або суфікса, як правило, створюють необхідні передумови для засвоєння ними правопису слів з цими значущими частинами. Наприклад, працюючи над темою «Префікси *пре-* і *при-*», школярі виконують такі завдання:

1. Згрупуйте слова з однаковим префіксом: *премудрий, презлий, преславний, приклеїти, предобрий, приліпити, пребагатий, пришити, прив'язати*. Що є спільного в значенні слів з префіксом *пре-*? А з префіксом *при-*?

2. Як сказати інакше?

Дуже гарний голос — ..., дуже добра бабуся — ..., дуже поганий почерк — ...

3. У словах *прибудувати, пришити, прибити* префікс *при-*. Такий самий префікс у словах ... (продовжити ряд).

4. Знайдіть зайве слово.

Пр..варити, пр..гвинтити, пр..гинати, пр..держати, пр..веселий.

Слід частіше визначати будову слова, спираючись на ряд слів з аналогічною словотвірною структурою. Наприклад, після запису під диктування слів *стеблина, зернина, горошина, травина, комишина* і з'ясування відтінку значення, якого надає словам суфікс *-ин-*, а також способу їх творення, учні складають схему: що? + *-ин(а)* = що? (один предмет).

Схема творення слів закріплюється в процесі виконання вправ синтетичного характеру. Наприклад: за схемою від слів *дрова, бадилля, дерево, жар, ізюм* утворіть слова зі значенням одиничного предмета і введіть їх у речення.

Відомо, що правильна організація словникової роботи неможлива без пояснення значення незнайомих слів і висловів, тобто без встановлення зв'язків між словом і явищем дійсності. Беручи до уваги те, що осмислення мотиваційних відношень між спорідненими словами позитивно впливає на здатність виявляти механізм називання понять за допомогою похідних слів, значне місце на уроках вивчення будови слова має бути відведене навчанням школярів тлумачити семантику слів з похідною основою.

Тлумачення слова за допомогою аналізу його словотвірної структури ґрунтується на лінгвістичній суті явища словотвірної мотивації, яка має з'ясовувати причину того, чому предмет, ознака чи дія названі так, а не інакше. Оскільки явище мотивації можна спостерігати в парі слів, функцію мотивувальної одиниці може виконувати твірне (найближче споріднене) слово.

Цілком зрозуміло, що в початковій школі вміння семантизувати слова з похідною основою повністю сформуватися не може. Однак фундамент має бути закладений під час засвоєння учнями розділу «Будова слова». Це дасть змогу школярам зрозуміти лексичне значення багатьох невідомих слів, виробити готовність до самостійного тлумачення лексем з похідною основою, розвинути лінгвістичне чуття і мовну здогадку.

Слід відзначити таку особливість тлумачення похідних слів за допомогою словотвірного аналізу, як відсутність першого номінативного елемента, заміна його вказівними словами (*те, той, така* та ін.). Отже, у тлумаченні похідних слів

суттєву роль відіграють стереотипні формули. Їх кількість у початкових класах має бути мінімальною.

Для розкриття значень похідних слів можуть бути використані такі формули-описи: а) для іменників: *той, хто...*; *те, чим...*; *те, за допомогою чого...*; *маленький...*, *великий...*; *місце, де...*; *один...*; б) для прикметників: *дуже...*; *не дуже...*; *протилежне до...*; *зроблений з...*; *такий, що належить...*; *такий, що має відношення до...*, *схожий на...*; в) для дієслів: *стати, як...*; *ставати...*, *бути...*, *робити...*, *поводити себе, як...*; *проводити десь...*

Крім того, слід урахувати, що конкретизуюча частина тлумачень префіксальних дієслів містить окремі прислівники. Наприклад: префікс *в-* означає рух всередину; *від-* — напрям знизу вверху; *о-, об-* — рух по колу; *до-* — завершення дії; *від-* — віддалення; *пере-* — рух через щось, або повторне виконання дії, або більше ніж треба та ін.

Тлумачення слів з похідною основою має входити до змісту кожного уроку рідної мови, особливо під час обґрунтування учнями правильності добору споріднених слів і виділення морфем. Тільки за такої умови школярі навчатися відчувати смислову близькість, а вислів *близькі за значенням слова* наповниться в їхній свідомості конкретним змістом.

Одним із завдань вивчення морфемної будови слова є практичне оволодіння учнями морфологічним способом словотворення. Успіх цієї роботи, ступінь впливу словотвірних вправ на словник учнів залежить від того, наскільки в процесі навчання забезпечується зв'язок між аналітичними і синтетичними видами завдань.

Конструктивні вправи в початкових класах мають бути спрямовані не тільки на формування в молодших школярів умінь відновлювати слова, а й на правильне і доречне вживання похідної лексики в мовленні, а також на запобігання ненормованим словоутворенням, які часто трапляються в усному і писемному мовленні учнів.

На уроках у початкових класах, як правило, практикуються складні варіанти синтезу морфем — добір слів із заданою структурою, наприклад, слова, які мають у своєму складі корінь і суфікс.

Рідко пропонуються учням і такі аналітико-синтетичні завдання, як морфологічні шаради. Наприклад: утворіть слова з частин інших слів. Префікс від слова *розклад*, корінь від слова *відмовити*, закінчення від слова *зелена*.

Підкреслимо, що морфемне конструювання виступає як засіб формування в учнів умінь аналізувати структуру похідного слова і добирати слова відповідно до зазначеної будови. Займаючись конструюванням, вони активніше засвоюють словотворчі засоби мови.

Так, відразу після ознайомлення із закінченням і коренем учні приступають до завдань на конструювання слів з вивчених морфем. Ось приклади таких завдань:

1. З якими закінченнями може вживатися слово *школа*?
2. Доповніть слова: ... , ... , ... ,
3. Як називаються ці частини слів: *вулиць-*, *парк-*, *площ-*, *зелен-*, *-а*, *-ою*, *-я*, *-у*, *-і*? Спробуйте скласти з них слова. Уведіть слова в речення.
4. У яких словах може бути корінь *син-*? Чи споріднені ці слова?

Під час вивчення суфікса і префікса, крім вправ на добір похідних слів з певним словотвірним афіксом, виконуються завдання на синтезування всіх відомих учням значущих частин. Наприклад:

1. Чи можна поставити питання до частини слова *весел*-? Чому ні? Які частини слова потрібно додати до кореня, щоб слова відповідали на питання *що? який? що робити?* Складіть з ними речення.

2. Доповніть частини слів, щоб вийшли цілі слова: *роз-...*, *від-...*, *...-в'язувати*, *...-ець*, *під-...*, *...-ка*.

3. Придумайте слова з префіксами *по-* і *над-*, які б відповідали на питання *що? який? що робити?*

4. На які питання можуть відповідати слова з такими значущими частинами: *пре-*, *-іст*, *без-*, *-ник?*

5. З якими префіксами і суфіксами можуть уживатися такі корені: *зим-*, *пташ-*, *зерн-*? Складіть зі словами кілька речень.

6. Чи можна з поданих у дужках частин скласти слова? Якщо ні, то чому? Якої частини в кожній групі слів не вистачає? Чому вона необхідна? (*книжж-*, *-к-*, *-ий*; *стриб-*, *-ун-*; *папер-*, *-ий*; *трав-*, *-ян-*).

7. Заповніть схеми слів їх частинами

(^ — (^

-ити-, *-увач*, *ви-*, *-ун*, *стриб-*, *-іст*, *велосипед-*, *-яр*, *мебл-*, *гостр-*.

8. Складіть із поданих частин (*-б-*, *-а*, *дружж-*, *-и-*, *-ти*, *-н-*, *-ий*, *по-*, *-ся*, *-еньк-*, *-о*, *-ок*) усі можливі слова. Доведіть, що такі слова існують у мові. Складіть з ними речення.

Синтетичні словотвірні вправи класифікуються за ступенем складності умов конструювання похідного слова: вправи з використанням готового словотвірного матеріалу і творчі завдання.

До першої групи слід зарахувати творення похідного слова від поданої твірної основи (слова) за допомогою зазначеного словотвірного засобу. Наприклад: утворіть за допомогою суфіксів *-ок* і *-очок* слова і запишіть їх.

Зразок: *став* — *ставок*, *ставочок*; *гриб* —

Такі вправи, як свідчать спостереження, навіть за умови проведення їх у певній системі не впливають позитивно на словник учнів.

Традиційним конструктивним вправам можна надати розвивальної спрямованості введенням так званих «конфліктних» слів. Це до певної міри активізує пізнавальну діяльність учнів, привчає їх бути максимально уважними, допомагає запам'ятовувати ті мовленнєві ситуації, коли утворене слово вживається. Наприклад: від слова *сила* утворіть нові слова за допомогою суфіксів *-ач*, *-к-*, *-ов-*, *-оньк-*, *-н-*, *-ун*, *-ечк-*. Зверніть увагу на суфікси, які не можуть служити для творення нових слів від слова *сила* (*-ун*, *-ечк-*, *-к-*).

Активність учнів значно зростає, якщо їм пропонуються завдання самостійного творчого характеру. Вони вимагають уміння співвідносити семантику зі структурою слова з похідною основою. Такі вправи також сприяють розвитку розумових здібностей школярів, їхнього лінгвістичного чуття, пам'яті.

До творчих завдань слід зарахувати насамперед вправи на відновлення слів за семантичною ознакою. Суть їх полягає в тому, що учні відшукують таке слово, яке може замінити цілу групу слів. Жодних указівок щодо способу творення похідного слова і словотвірного засобу при цьому не дається. Твірне слово також не повідомляється, а включається до семантичного визначення похідного слова. Наприклад: «Як називають скульптурну споруду в пам'ять кого-небудь?»

Під час виконання таких завдань в учнів з'являється бажання сконструювати слово. Вони побачать, що об'єкти дійсності можна називати точніше й економніше. Наприклад: чи зручно так говорити?

Письменник зустрівся з тими, хто читає його книжки.

Як сказати інакше? (З читачами.)

З метою заощадження часу ці вправи доцільно об'єднувати з лексичними і словниково-логічними. Скажімо, працюючи над темою «Посуд», дітям пропонується називати предмети за їх семантичними визначеннями:

— Як називається посуд, у якому кип'ятять і заварюють чай? Як називається посуд для цукру, солі, гірчиці, цукерок, сухарів, хліба?

Аналогічні вправи можна проводити з тем «Професії людей», «Спортсмени», «Приміщення для тварин», «Знаряддя праці».

Різновидом конструктивних вправ є творення лексичних одиниць з похідною основою зазначеним способом. Наприклад: утворіть за допомогою суфіксів нові слова від слів *степ, ніч, осика, тополя*. Або: від слова *пишу* утворіть за допомогою префіксів нові слова. Уведіть їх у словосполучення зі словом *зошит*.

Значне місце в словотвірній роботі займає засвоєння учнями морфем, за допомогою яких слова з однієї частини мови переходять в іншу. Поповнення дитячого словника одиницями різних лексико-граматичних категорій відбувається під час виконання завдань на зразок:

1. Від слів *синій, білий, чорний, жовтий* утворити слова, які б відповідали на питання *що робити?* Скласти з утвореними словами речення.

2. Заповнити вільні місця в таблиці. Наприклад:

який?	що ?	що робити?
<i>сухий</i>	—	<i>сушити</i>
—	—	<i>чистити</i>
—	<i>зелень</i>	—

Для запобігання словотвірним помилкам школярів слід частіше залучати до редагування текстів, до нормативного вживання похідних слів. Наприклад:

1. Доповніть слова в тексті.

Уже давно відшуміли щедрі весняні наводки, відцвіли перші луг... квіти. На сусід... подвір'ях поквокували квочки. Пташ... малеча, наче жовті клуб..., бігала по трав...

(За Г. Майстренком).

Виберіть потрібні слова з тих, що подані в дужках.

Весною в саду багато роботи. Садівник (перерізує, вирізує, відрізує, обрізує) сухе гілля. Дорослі (викопають, обкопають, закопають) дерева. Школярі (вигрібають, відгрібають, згрібають) торішнє листя, (виносять, переносять, зносять, підносять) на купу гілля.

Спеціальними вправами для запобігання словотворчим помилкам є такі вправи, під час виконання яких відбувається вибір принаймні з двох можливостей, одна з яких оцінюється з позицій чинної мовної норми як правильна, друга — як неправильна. Зіставлення нормативних і ненормативних форм похідного слова відбувається під час виконання учнями таких завдань:

1. Вибір однієї з двох або більше морфем.

Утворіть нові слова із значенням особи. Який суфікс слід використати для цього? (*Стрибати (-ець, -ач, -ун), співати (-ун, -ак, -ець)*).

2. Трансформація словосполучень.

Замініть словосполучення за зразком. Які з них не можна замінити?

Сміх дитини — дитячий сміх, вода з криниці — ...; шматок паперу — ...; кінець казки — ...

3. Які частини слів можна об'єднати?

Син-, червон-, чорн-, біл-, -яв(а), -от(а), -изн(а), -ість.

Уведіть утворені слова в словосполучення: *небесна..., снігова...*

Оволодінню нормативним уживанням похідних слів слугують також завдання на виправлення учнями мовленнєвих помилок як у спеціально підготовлених учителем текстах, так і в складених учнями усних і письмових висловлюваннях. Завдання на редагування текстів примушують відшукувати порушення норми і замінювати їх правильними конструкціями.

Щоб запобігти помилкам словотвірного характеру в учнівських письмових роботах, доцільно практикувати мовленнєву підготовку до них. Наприклад: назвати слова з префіксом *за-*, які можна використати в оповіданні на тему «Березень у лісі». Або: які з поданих слів (*з'їхати, перекинутися, зліпити, заморозити, пожаліти, годівниця, прилетіти, сніжки*) можна використати в розповіді на тему «Зимові розваги дітей»?

Таким чином, на формування в молодших школярів правильного мовлення впливає виконання на уроках з розділу «Будова слова» вправ:

- на вибір нормативного варіанта (морфеми, слова) з поданих;
- порівняння недосконалих і досконалих текстів з погляду нормативності вживання в них похідних слів;
- знаходження в текстах словотвірних помилок та їх виправлення (редагування текстів).

Усвідомлення учнями лексичного значення слів з похідною основою, закріплення вмінь добирати близькі та протилежні за значенням слова, спостерігати за прямим і переносним значенням слів у контексті найчастіше залишаються нереалізованими. Це значною мірою збіднює словотвірні вправи, а отже, й гальмує процес збагачення словника молодших школярів словами зі складною морфемною будовою.

Слід зазначити, що робота над синонімічними, антонімічними рядами слів, тематичними та лексико-семантичними групами, над словами-паронімами спирається на знання учнями специфічних ознак морфем, зокрема їх значущості. Саме тому на уроках учитель приділяє постійну увагу усвідомленню дітьми залежності між лексичним значенням похідного слова і якісним складом морфем.

Розглянемо, як під час вивчення словотвірного матеріалу засвоюються системні відношення та зв'язки слів у лексиці української мови, як закріплюються знання школярів про основні лексикологічні поняття.

Успішному формуванню в учнів навичок визначати корінь слова і самостійно групувати спільнокореневі слова допомагає робота з виявлення різниці між спорідненими словами і синонімами, а також між спорідненими словами і словами з омонімічними коренями.

Ось приклади таких завдань:

1. Які слова є спільнокореневими? Поясніть.

Бережливий, бережок, бережний, бережливість; дорогий, дорога, дорожний, подорожчати, придорожний; сирість, сирник, сирий, відсиріти.

2. Випишіть з орфографічного словника всі слова з коренем *син-*. Чи можна зарахувати їх до споріднених? Чому?

3. Гра «Закресли зайве слово»:

сова, совеня, совок, совиний; смуга, смугастий, смужка, смуглий.

Для похідних слів як повноправних членів лексичної системи мови характерним є явище *полісемії* (багатозначності). Оскільки багатозначне слово тяжіє до однозначності тільки в контексті, вся робота над такими словами має проводитися на синтаксичній основі. Це сприяє засвоєнню школярами сфери вживання похідних слів у мовленні.

У процесі виконання словотворчих завдань доцільно показати учням не тільки багатозначність лексичних одиниць, а й багатозначність морфем. Ознайомлення учнів з такими префіксами і суфіксами відбувається в процесі спостережень за спільноморфемними словами. Наприклад, проаналізувавши слова *заговорити, защебетати, заплакати, зашити, запакувати, зав'язати*, учні переконуються в тому, що префікс *за-* може вказувати як на початок дії, так і на її завершеність. Крім цієї морфемі, до вправ такого типу доцільно включити багатозначні морфемі *пере-*, *-ар*, *-ик-*, *-ист* та ін.

З метою засвоєння учнями явища багатозначності похідних слів необхідно організувати спостереження за словами в контексті, зіставити смислові відтінки слів, самостійно скласти з ними словосполучення, речення і короткі висловлювання. Наприклад:

Як ви розумієте значення слова *перевела* в кожному з речень?

Дівчинка перевела стареньку бабусю на другий бік вулиці. Мати перевела стрілку годинника назад. Наталка перевела одну з картинок на обкладинку альбому. Сестра перевела красиву шовкову тканину.

Аналогічно можна опрацьовувати слова: *доніс* — *доніс відро до хати, доніс командирові; хлібний* — *хлібний магазин, хлібний запах, хлібне поле; крилатий* — *крилатий птах, крилатий літак, крилата мрія; ніжка* — *ніжка дитини, ніжка стола* та ін.

Після з'ясування значень слів учням пропонується ввести їх у речення і зв'язні тексти. Наприклад: *Малюки **підкидали** м'яч над головою. Дідусь **підкидав** дрова в піч.*

На уроках з розділу «Будова слова» мають місце також вправи на засвоєння учнями слів-синонімів. Слід мати на увазі, що: а) засвоєння синонімічних зв'язків слів не вимагає додаткових затрат часу, а здійснюється в процесі вивчення програмового матеріалу; б) систематичні спостереження учнів за синонімічними рядами слів формують у них навички аналізу мовних явищ, узагальнення фактів; в) вправи із синонімами сприяють органічному поєднанню вивчення граматики й орфографії з розвитком дитячого мовлення, зокрема з виробленням точності добору потрібного слова.

Робота над синонімічною співвідносністю слів з похідною основою набуває особливого значення, оскільки вона виховує в учнів увагу до значення кожної морфемі. Крім того, завдяки вправам на синонімічну заміну слів уточнюється значення багатьох слів, забезпечується систематичне планомірне введення в дитяче мовлення синонімічних слів та мовних конструкцій.

Усі види завдань із синонімами можна поділити на три групи, що відрізняються характером дидактичних цілей. Це вправи, які не вимагають зміни тексту, вправи з видозміною навчального матеріалу і творчі вправи на конструювання.

У першій групі значне місце займають завдання на порівняння, а також на стилістичний аналіз речень та зв'язних текстів, відшукування співвідносних форм вираження. Друга група завдань об'єднує вправи на введення в текст синонімів, заміну одних синонімів іншими, редагування речень та цілих уривків. Вправи третьої групи характеризуються більшою самостійністю учнів, значним творчим

потенціалом. З-поміж них можна виділити складання словосполучень, речень та зв'язних висловлювань із синонімічними варіантами похідних слів.

Приклади завдань.

1. Знайдіть у тексті слова, близькі за значенням (синоніми).

За вікном вирувала віхола. Вітер налітав згори і знизу, жбурляв сніжинки, зривав поземку і кидав її прямо в шибку. Тонке скло перелякано деренчало.

Юрчик притулювся носом до холодної шибки й не міг відвести очей від сніговиці. Він уявляв уже себе на санчатах, які підхопила заметіль, закрутила, завертіла й понесла в поле.

(За Г. Майстренком)

Чи можна назвати слова *заметіль*, *віхола*, *сніговиця* спорідненими?

2. До поданих слів доберіть із дужок близькі за значенням слова з префіксами: *тихий* — ..., *сміливий* — ..., *бесіда* — ..., *паркан* — ..., *сумний* — ..., *слабкий* — ..., *жорстокий* — ..., *барвистий* — ... (*огорож*, *безстрашний*, *розмова*, *безрадісний*, *безшумний*, *безсилий*, *безжалісний*, *безбарвний*).

3. Замініть у реченнях виділені слова близькими за значенням (синонімами): *Сніг замів усі стежини. Ліс стоїть у білому вбранні.*

Оскільки синонімічні відношення існують не тільки між словами, а й між лексичними та фразеологічними конструкціями, слід практикувати такі завдання:

Замініть подані вирази одним словом: *вести боротьбу* — ..., *ставити вимогу* — ..., *брати під сумнів* — ..., *одержати перемогу* — ...

Така робота тренує думку дітей, спонукає їх знаходити компактніші вислови, сприяє швидшому засвоєнню норм керування слів (*одержати перемогу над кимось*, але *перемогти когось*).

Крім того, доповнення орфографічних та словотворчих вправ завданнями на добір синонімів та порівняння відтінків їх значень урізноманітнює уроки, збагачує мовлення учнів рядами близьких за значенням слів: *бездощове літо* — *засушливе*; *безлюдний острів* — *незаселений*, *пустинний*; *безкрає поле* — *безмежне*; *беззвучний сміх* — *безшумний*; *безрадісний день* — *невеселий*, *сумний*.

Перехідним видом роботи від конструювання похідних лексичних одиниць до самостійного вживання їх у тексті є редагування. Перед учнями слід ставити завдання не лише відшукувати недоречно вжите слово, а й замінювати його більш влучним.

Наприклад: Прочитайте текст. Випишіть синоніми. Який з них краще використати в першому реченні? Чому?

Василько у долині біля стежки копав копанку. Вичистив ямку, нагнувся. І радість охопила його серце. Почала прибувати вода. Б'є фонтанчик з-під землі, наповнює криничку.

Аналогічно будуються вправи, націлені на практичне засвоєння учнями явища антонімії слів. У дидактичному матеріалі підручників широко представлені найпростіші завдання на творення за допомогою префіксів слів, протилежних за значенням. Однак, як правило, вони виконуються за зразком, тобто від молодших школярів вимагається механічно підставити до слів префікси *без-*, *роз-*, *від-* та ін.

На уроках опрацювання морфемної будови слова ефективними є такі вправи з антонімами:

1. Подані слова запишіть у два стовпчики: у перший — слова, що означають віддалення від чогось, у другий — слова, що означають наближення до чогось.

Підповзти, від'їхати, під'їхати, відповзти, відпливти, підпливти.

Який префікс надав словам значення віддалення, а який — наближення?

2. Замініть подані слова протилежними за значенням: *наступати*, *згорнути*, *підійти*, *замкнути*, *відігнути*, *прикрутити*, *прибігти*, *зв'язати*, *вивести*, *розібрати*.

3. Від кожного слова за допомогою префіксів утворіть пару слів, протилежних за значенням.

Зразок: *єднати* — *з'єднати*, *роз'єднати*. *Бігти*, *повзти*, *клепати*, *тягнути*, *в'язати*.

У роботі над антонімами особлива увага приділяється префіксам *не-* і *без-*, оскільки за їх допомогою утворюються слова, протилежні за значенням, від різних частин мови (*безграмотний*, *безжмарний*, *невеликий*, *недалеко*, *неохайність*). Завдання на конструювання слів з цими префіксами доцільно завершувати добром синонімів, введенням слів у словосполучення і речення. Наприклад: *великий* — *невеликий*, *малий*; *ввічливість* — *неввічливість*, *грубість*; *спілий* — *неспілий*, *нестиглий*, *зелений*; *веселий* — *невеселий*, *безрадісний*, *сумний*.

➤ Цінним матеріалом для навчання школярів правильно вживати слова-антоніми в мовленні є народні прислів'я і приказки. Наприклад: *Дощик вимочить, а сонечко висушить*. *Чого в молодості навчишся, те на старість пригодиться*.

➤ Постійна увага до семантики словотворчих афіксів допомагає уникнути змішування спільнокореневих слів, що відрізняються одне від одного тільки префіксом або суфіксом (*болотний*, *болотистий*). Такі близькі за звуковим складом і вимовою, але різні за значенням слова називаються паронімами. Їх характеризує, як правило, семантичний взаємозв'язок, близькість походження, частковий збіг морфемної будови.

Для лексичних завдань з паронімами можна використати такий матеріал:

Болотний (*болотна рослина*), *болотистий* (*болотиста місцевість*); *вітряний* (*вітряний день*), *вітровий* (*вітрове скло*); *водний* (*водна станція*), *водяний* (*водяний птах*), *водянистий* (*водянистий кисіль*); *гористий* (*гориста місцевість*), *гірський* (*гірський птах*), *гірничий* (*гірничий комбінат*); *дощовий* (*дощова хмара*), *дощовитий* (*дощовитий день*); *дружний* (*дружний клас*), *дружній* (*дружній привіт*); *звіриний* (*звіриний слід*), *звірячий* (*звірячий апетит*); *земельний* (*земельна ділянка*), *земляний* (*земляний вал*), *землистий* (*землистий колір обличчя*); *кам'яний* (*кам'яний будинок*), *кам'янистий* (*кам'янистий схил*); *льодовий* (*льодовий стадіон*), *льодяний* (*льодяна гірка*); *лісовий* (*лісовий звір*), *лісистий* (*лісистий берег*); *рибний* (*рибний суп*), *риб'ячий* (*риб'яча луска*); *річний* (*річний план*), *річковий* (*річковий пісок*); *ситний* (*ситний борщ*), *ситий* (*ситий кіт*); *сніговий* (*снігова гірка*), *сніжний* (*сніжна зима*); *сусідній* (*сусідня вулиця*), *сусідський* (*сусідський хлопчик*); *схил* (*схил гори*), *нахил* (*нахил до музики*); *хутровий* (*хутровий звір*), *хутряний* (*хутряний комір*); *цукровий* (*цукровий буряк*), *цукристий* (*цукристий мед*); *ялиновий* (*ялинова гілка*), *ялинковий* (*ялинкова іграшка*).

Спостереження за паронімами можна проводити вже в процесі ознайомлення учнів зі спорідненими словами. Наприклад, під час аналізу групи спільнокореневих слів *ялина*, *ялинка*, *ялинонька*, *ялиночка*, *ялинова*, *ялинкова* з'ясовується значення двох останніх. Якщо школярам важко відразу пояснити їх смисл, бажано використати такий текст:

Ялинові гілки наповнювали кімнату лісовим запахом. Маленький Сашко допомагав мамі розвішувати ялинкові прикраси.

Від спостережень за словами-паронімами в тексті учні переходять до виконання завдань більш самостійного і творчого характеру. Наприклад:

1. Від поданих слів за допомогою різних суфіксів утворіть слова — назви ознак предметів. Складіть з ними речення.

Ліс — ..., вода — ..., глина — ...

2. Утворіть словосполучення, дібравши потрібні слова. (*Глиняний, глинястий*)
півник, пагорбок.

3. Замініть подані вирази словосполученнями. Зразок: *Волосся, схоже на золото, — золотисте волосся. Стіна, зроблена з каменю, — ...; ґрунт, у якому багато каміння, — ...; ложка, зроблена зі срібла, — ...; листя тополі, схоже на срібло, — ...*

Знайдіть і виправте помилки, припущені учнем у творі:

Мій брат на канікулах зібрав чудову колекцію болотистих рослин. Він шукав їх у болотних лісах недалеко від Києва.

5. Чи однаково називаються *дім*, що стоїть поряд з вашим, і *дім*, що належить сусідові? (*Сусідній і сусідський*).

Описані види лексичних вправ не вичерпують усіх можливостей збагачення словникового запасу молодших школярів, вироблення стилістичної вправності їхнього мовлення під час вивчення морфемної будови слова. Тісно пов'язані зі словотворчою роботою, вони дають змогу закріпити знання учнів про основні лексичні явища, виробити усвідомлені навички вживання в мовленні багатозначних слів, синонімів, антонімів, споріднених слів.

Ефективність лексичних вправ забезпечується передусім систематичністю і планомірністю їх проведення, активізацією розумової і мовленнєвої діяльності школярів, органічним зв'язком з різноманітними видами роботи, особливо словотворчої.

Проблемні питання

1. У чому полягає значення вивчення будови слова в початковій школі? Доведіть правильність своєї думки.
2. Як реалізується принцип наступності і перспективності у вивченні морфеміки й словотвору?
3. Чим відрізняється розбір слова за будовою від словотвірного аналізу слова?
4. Як Ви розумієте таке методичне положення, що спосіб виділення морфем визначається тією роллю, яку вона відіграє в слові? Проілюструйте на прикладі однієї з частин слова.
5. Як, на Вашу думку, підвищити ефективність завдань на морфемний аналіз слів?
6. Як довести наявність зв'язку між умінням виконувати морфемний аналіз слова і правописною дією?
7. Які способи створення проблемних ситуацій можна використати на уроках вивчення морфемної будови слова?
8. Як подолати формальний підхід до вивчення морфемної будови слова в початковій школі? Поясніть, чому це так важливо.

Запитання і завдання для самоперевірки

1. Перелічіть завдання вивчення морфемної будови слова в початковому курсі рідної мови.
2. Схарактеризуйте систему вивчення морфемної будови слова в початковій школі.
3. Якими є завдання і зміст пропедевтичної роботи з морфеміки й словотвору в 1 класі?

4. Назвіть основні принципи навчання морфемної будови слова й елементів словотвору.
5. Які прийоми роботи над засвоєнням понять з морфеміки Ви можете назвати?
6. Як забезпечити мовленнєву спрямованість вивчення розділу «Будова слова»?

Тематика курсових, дипломних і магістерських робіт з «Методики вивчення розділу “Будова слова”»

1. Навчання молодших школярів свідомо здійснювати морфемний аналіз слова.
2. Взаємозв'язок морфемного аналізу й синтезу на уроках з теми «Будова слова».
3. Засвоєння молодшими школярами основних понять з морфеміки.
4. Розвивальна спрямованість вивчення будови слова на уроках рідної мови в початковій школі.
5. Поповнення лексичного запасу молодших школярів під час засвоєння ними морфемної будови слова.
6. Організація спостережень молодших школярів за семантикою морфем під час вивчення будови слова.
7. Проблемне навчання на уроках української мови з теми «Будова слова».
8. Комунікативна спрямованість вивчення морфемної будови слова в початковій школі.
9. Поглиблення лексикологічних знань і вмінь молодших школярів під час вивчення теми «Будова слова».
10. Пропедевтичні елементи словотвору української мови на уроках із теми «Будова слова».
11. Формування точності мовлення молодших школярів під час вивчення морфемної будови слова.
12. Робота над засвоєнням учнями мовної норми на уроках з теми «Будова слова».

Список рекомендованої літератури

1. *Баліцька Н.Г.* Дидактичний матеріал до вивчення теми «Будова слова» // Початкова школа. — 1990. — № 6.
2. *Вознюк Л.В.* Изучение состава слова и словообразования в школе. — К.: Рад. школа. — 1986. — 102 с.
3. *Горпинич В.О.* Будова слова і словотвір. — К.: Рад. школа. — 1977. — 119 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. Січень, 2006. — № 2.
5. *Каніщенко А.П.* Дидактичний матеріал до вивчення значущих частин слова. // Початкова школа.; 1989. — № 8, 9.
6. *Ощипко І.Й.* Вивчення теми «Будова слова» та «Словотвір» у школі. — Львів, 1998.
7. *Плющ М.Я.* Словотворення та вивчення його в школі. — К.: Рад. школа. — 1985. — 127 с.
8. *Рамзаева Т.Г.* Система изучения в 1—3 классах морфемного состава слов и ее лингво-методическое обоснование. — В кн.: Принцип систематичности в начальном обучении русскому языку, математике, природоведению: Сб. научн. трудов. — Л.:Изд-во ЛГПИ, 1977, с. 95—126.
9. *Рамзаева Т.Г.* Условия формирования навыков осознанного морфемного анализа // Начальная школа. — 1975. — № 12.
10. *Савицька В., Рощина Л.* Словотворча робота при вивченні теми «Будова слова» // Початкова школа, 1990. — № 10.
11. Система роботи над розділом «Будова слова» в початкових класах. Методичний лист. К.: Освіта. — 1991. — 63 с.
12. *Сікорська З.С.* Морфемний аналіз слова // Укр. мова і літ. в школі. — 1984. — № 8.

**Ознайомлення з особливостями голосних
і приголосних звуків**

Уже в період навчання грамоти (1 клас) учні шляхом часткового звукового аналізу вчать виділяти окремі звуки зі звукового комплексу — слова, проводять спостереження за зміною значення слова залежно від зміни того чи іншого звука (лис — ліс, ніч — піч), послідовно називають звуки в слові, визначають голосні і приголосні, приголосні тверді і м'які, на основі поскладового вимовляння вчать ділити слово на склади, а також створювати звукові моделі слів.

Ці вміння є основою для успішного засвоєння розділу «Звуки і букви» у 1—2 класах. В учнів поглиблюються знання про звукову систему української мови. Так, у них формуються сталі уявлення про те, що звуки мови поділяються на дві великі групи — *голосні* і *приголосні*. З метою чіткості і свідомості засвоєння знань під час класифікації звуків на голосні і приголосні слід орієнтувати учнів на такі ознаки:

— спосіб вимови (під час вимови голосних повітря вільно виходить через ротову порожнину, у процесі вимови приголосних воно натрапляє на перешкоди (язик, зуби, губи));

— характер звучання (у вимовлянні голосних чуємо тільки голос, у вимовлянні приголосних — голос і шум або тільки шум);

— властивість утворювати склад (голосні утворюють склад самі по собі, приголосні — лише в сполученні з голосними).

Усі ці знання учні мають одержувати шляхом спостереження за артикуляційним апаратом (органами мовлення) під час вимови окремих звуків, вправлянь у вимовлянні звуків і аналізу особливостей їх вимови.

Під час вивчення цього розділу доцільними будуть вправи фонетичного й артикуляційного характеру, спрямовані на формування вмінь класифікувати звуки, наприклад: 1) назвіть звуки, під час вимови яких повітря вільно проходить через ротову порожнину; 2) назвіть звуки, під час вимови яких створюється перешкода губами ([б], [п], [в], [м], [ф]), зубами і кінчиком язика ([д], [т], [з]) і т. ін.

Зрозуміло, що передувати таким вправам мають спостереження за артикуляційним апаратом у процесі вимовляння голосних і приголосних звуків.

**Вивчення теми «Голосні звуки
і позначення їх буквами»**

Під час вивчення цієї теми учні мають одержати знання про те, що в українській мові шість голосних звуків: [а], [о], [у], [е], [і], [и] — і що на письмі вони позначаються десятьма буквами: *а, о, у, е, і, и, я, ю, є, ї*.

Цей матеріал є чи не найскладнішим у початкових класах. Під час його опрацювання найдоцільнішим буде прийом евристичної бесіди, яка проводиться на

основі спостережень за мовним матеріалом, звуко-буквеного аналізу, зіставлення голосних звуків і букв, якими вони позначаються.

Засвоєння цього матеріалу умовно можна поділити на кілька етапів.

На першому проводиться зіставлення голосних звуків і букв, якими вони позначаються:

звук — [a] [o] [y] [e] [и] [i]

буква — а о у е и і

— Чи всі букви, які позначають голосні звуки, ми записали? — веде бесіду вчитель. Учні пригадують, що є ще букви **я, ю, є, ї**.

Учитель запише букви, які залишились, до ряду букв і ставить знак питання в ряду звуків. Учні на основі спостережень слід дійти висновку про те, яке звукове значення мають ці букви.

Отже, на наступному етапі проводяться спостереження над звуковим значенням букв **я, ю, є, ї**.

Учні поступово пропонуються для звуко-буквеного аналізу слова, де зазначені букви знаходяться: а) на початку слова, складу (*яма, Юра, біліє, їду*); б) у середині складу (*люк, ляк, синє*).

У результаті спостережень за вимовою і звуко-буквеного аналізу учні повинні вирішити поставлену перед ними проблему. Над буквами **я, ю, є, ї** в ряду звуків має з'явитися такий запис:

[йа]	['а]	[йу]	['у]	[йє]	['є]	[йї]
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
я		ю		є		ї

Це завершальний етап опрацювання зазначеної теми. Графічна схема, складена на основі висновку учнів, відіграє роль опорної і сприяє чіткішому запам'ятовуванню матеріалу уроку.

Під час вивчення теми «Голосні звуки і позначення їх буквами» важливо запобігти помилкам, які є наслідком змішування звуків і букв. Так, досить часто на уроці можна почути: буква **я** вживається для пом'якшення попереднього приголосного (наприклад, у слові *ляк*).

➤ По-перше, слід пам'ятати, що буква аж ніяк не може впливати на м'якість звука, оскільки звук сам по собі м'який (прислухайтесь: [л'ак]).

➤ По-друге, буква — це лише графічний знак, який вживається на письмі, щоб передати (позначити) м'якість у цьому випадку звука [л'] перед [а].

Отже, м'якість звука не залежить від букви, яка його позначає, а навпаки — вживання тієї чи іншої букви залежить від звука, його якості.

Вивчення теми «Приголосні звуки. Тверді та м'які приголосні, способи позначення їх на письмі»

Оскільки в графічній системі української мови найбільше розходжень між приголосними звуками і позначенням їх буквами, засвоєння цієї теми необхідно проводити на основі спостережень за звуками і їх буквеним позначенням.

В одних випадках слід вдаватися до прийому зіставлення звуків і букв (вимовляємо [шч] — пишемо букву **шч** (*шча*), вимовляємо [дз], [дз'], [дж] — пишемо букви **дз, дж**, в інших — до заучування напам'ять слів, наприклад тих, у яких вимовляється звук [r].

Опрацьовуючи матеріал про тверді і м'які приголосні, важливо домогтися, щоб усі учні могли добре розрізнити їх на слух, правильно вимовляти під час звукового аналізу.

Для вдосконалення вмінь, набутих протягом навчання в 1 класі щодо розрізнення твердих і м'яких приголосних, доцільними будуть спостереження за мовленнєвим апаратом під час артикулювання (вимовляння) твердих і м'яких приголосних: [л — л'], [н — н'], [т — т'], [д — д'] та ін. — і звука [й].

Тверді	б	п	в	м	ф	д	т	з	дз	с	ц	л	н	р	-	г	г	к	х	ж	дж	ч	ш
М'які	-	-	-	-	-	д'	т'	з'	дз'	с'	ц'	л'	н'	р'	й	-	-	-	-	-	-	-	-

На основі цієї роботи учні мають відповісти на такі запитання:

- Які тверді приголосні не мають м'яких пар?
- Який м'який приголосний звук не має твердої пари?
- Назвіть пари приголосних: твердий — м'який.

У процесі вивчення цієї теми важливо розвивати аудіативні вміння.

Послухайте слова і назвіть звуки, якими вони відрізняються: *лак — ляк, лук — люк, рись — рис, лин — лінь*. Що означає кожне з цих слів? (Останнє завдання спрямоване на усвідомлення смислорозрізняювального значення твердих і м'яких приголосних). Послухайте слова і назвіть спільні звуки в них: *день, тінь, кінь, синє, літнє*.

Послухайте слова і «впіймайте» ті з них, які мають м'який приголосний (ігрова вправа: учні сплескують долоньками, коли чують слово з м'яким приголосним): *сонце, небо, синє, листя, осінь, зима, літо*.

У процесі опрацювання теми «Тверді і м'які приголосні» учні мають удосконалити знання про способи позначення м'яких приголосних на письмі. Перший крок у цьому плані був зроблений, коли учні проводили спостереження за звуковим значенням букв *я, ю, є*. Тепер же цей матеріал — у центрі уваги вчителя. Під час його опрацювання він веде учнів від часткового звукового аналізу з метою виділення твердих і м'яких приголосних у парах слів (*лак — ляк*) чи складів (*луна — Люда*) до усвідомлення особливостей буквеного позначення м'яких звуків у складах з голосними [а], [у], [е], [і].

➤ Важливу роль у засвоєнні цього матеріалу відіграють практичні письмові вправи: списування, підкреслення букв, які позначають м'які приголосні звуки, і букв, за допомогою яких позначається м'якість приголосних, тощо.

Окремо учні вивчають теми «Позначення м'яких приголосних за допомогою м'якого знака» та «Позначення м'якості приголосних перед *о*». Їх опрацювання проводиться також на основі спостережень за вимовою м'яких приголосних звуків і їх буквеним позначенням.

➤ Важливе значення для засвоєння цього матеріалу матимуть усні й письмові вправи, в основі яких лежить звуковий та звуко-буквений аналіз слів, сприйнятих на слух. Наприклад, учням пропонується назвати м'які приголосні звуки в таких словах (їх вимовляє вчитель): *день, апельсин, вузько, батько*.

Після визначення м'яких приголосних звуків ставиться завдання подумати, якою буквою позначити м'якість приголосних у цих словах.

На дошці має бути такий запис:

ден?, апел?син, вузь?ко, бат?ко

У період навчання грамоти учні ознайомилися зі знаком м'якшення і тепер мають пригадати, для чого він уживається на письмі.

Опрацювання теми «Вживання знака м'якшення перед буквою о» є, по суті, закріпленням знань про роль цього знака на письмі.

Вивчення теми «Дзвінки і глухі приголосні»

З глухими і дзвінками приголосними учні практично ознайомились у період навчання грамоти. Зокрема, вони проводили спостереження за вимовою парних дзвінких і глухих, спостерігали за смислорозрізнявальною роллю цих звуків (*бабка* — *папка*). Це був перший етап їх засвоєння.

Наступний етап відбувається під час опрацювання цієї теми у 2 класі.

З метою чіткого розмежування дзвінких і глухих приголосних у методичній літературі рекомендується вести спостереження за способом творення та участю голосу і шуму у вимовлянні пар дзвінких і глухих. Для спостережень учні одержують завдання беззвучно артикулювати приголосні таких пар: [д — т], [д' — т'], [б — п], [ж — ш], [з — с], [з' — с'], [дз — ц] та ін. При цьому корисно дати завдання дивитись у дзеркальце (або учні мають дивитися один на одного).

Це дає можливість зосереджувати увагу лише на способі творення звуків, у результаті чого учні доходять висновку, що спосіб вимовлення звуків кожної пари однаковий.

Наступне завдання — простежити за участю голосу і шуму в процесі вимовлення зазначених пар звуків. Для того щоб відчутти, чи бере участь голос у вимовлянні звуків, учням пропонується прикласти до шиї на місці гортані кінчики пальців: за участю голосу голосові зв'язки дрижатимуть.

У результаті спостережень учні доходять висновку, що вимова звуків кожної пари відрізняється саме участю голосу. Учителю допомагає школярам зробити висновок: дзвінки приголосні — це ті, які творяться за допомогою голосу і шуму, а глухі — тільки за допомогою шуму.

Як результат спостережень на дошці має бути запис або таблиця пар дзвінких і глухих:

Дзвінки	[б], [д], [д'], [з], [з'], [ж], [дж], [дз], [дз'], [г], [г]
Глухі	[п], [т], [т'], [с], [с'], [ш], [ч], [ц], [ц'], [х], [к]

Учні шляхом спостережень за участю голосу і шуму під час вимовлення ознайомлюються також із дзвінками, які не мають глухих пар (сонорними), та з непарним глухим [ф]: [в], [м], [й], [н], [л], [р], [н'], [л'], [р'], [ф].

Проводячи спостереження, слід брати до уваги не лише тверді дзвінки й глухі приголосні, а й м'які. В іншому випадку в учнів складуться неправильні уявлення (вони вважатимуть, що дзвінки й глухі приголосні можуть бути лише твердими).

➤ Робота над темою «Дзвінки й глухі приголосні» тісно пов'язана з удосконаленням орфоепічних умінь, оскільки ще досить часто в українському мовленні учнів, залежно від діалектних умов або під впливом російської чи польської мов, трапляється неправомірне оглушення дзвінких у кінці та в середині слова (в кінці складу): ду[п], ні[ш], зла[с'], ва[ш]ко, сли[с']ко.

Ця робота має своє продовження і під час вивчення орфографічного матеріалу. У деяких словах української мови спостерігається оглушення дзвінкого [з] (во[х]ко, ні[х]ті, кі[х]ті) та одзвінчення м'яких глухих перед наступними дзвінками (про[з']ба, хоча *просити*, моло[д']ба, хоча *молотити*). Ці фонетичні явища, як і саме орфографічне правило, стануть доступними і зрозумілими учням лише

за умови, якщо буде приділено достатню увагу спостереженням за вимовою аналізованих звуків у словах і позначенням їх буквами.

Вивчення теми «Склад. Наголос»

Зі способом поділу слова на склади учні ознайомлюються в період навчання грамоти. Під час опрацювання фонетичного матеріалу удосконалюється навичка ділити слова на склади залежно від кількості голосних у слові. Вона є однією з основних у початкових класах і має значення як для письма (учні переносять слово з рядка в рядок на основі поділу на склади, диктують по складах слово під час запису), так і для читання. Не слід змішувати правила поділу слів для переносу з фонетичним складоподілом. Так, відповідно до правил переносу слова *льотчик*, *весна* можна перенести так: *льот-чик*, *вес-на*. Однак фонетичний складоподіл тяжіє до відкритого складу, відповідно до цього ці слова діляться на склади так: *льо-тчик*, *ве-сна* (крім тих випадків, коли склад закінчується на [й] перед наступним приголосним: *лій-ка*).

Робота над складом слова тісно пов'язана з визначенням наголосу в слові (наголошеного складу), що є досить складним для учнів, оскільки вимагає певних аналітичних умінь. Спостерігаючи за вимовою ненаголошених і наголошених складів, учні доходять висновку, що наголошений склад — це склад, який вимовляється триваліше і сильніше, ніж ненаголошений. Найефективнішим прийомом є вимова слова з питальною інтонацією і аж ніяк не поскладове проговорювання. На наступних етапах навчання доцільними будуть визначення наголосу в сприйнятих на слух словах та записаних на дошці чи в зошитах; завдання на класифікацію слів за місцем наголосу (слова з наголосом на першому, другому чи останньому складі) тощо. Робота над формуванням умінь визначати наголошений і ненаголошений склад має надзвичайно велике значення. Від якості зазначених умінь буде залежати успішність учнів в оволодінні правописними навичками позначення на письмі ненаголошених [е], [и].

У початкових класах учнів знайомлять не лише з поняттям «наголос», а й зі смислорозрізнавальною роллю його в словах.

Зіставлення слів, однакових за написанням, але різних за місцем наголосу, робота над значенням таких слів підводять дітей до розуміння ролі наголосу в слові (*на́сип* і *насѝп*, *за́мок* і *замо́к* та ін.).

Навичка правильно визначати наголос у слові має значення не лише для формування вимови, а й для правописних умінь, зокрема, як уже зазначалося, позначати на письмі ненаголошені [е], [и].

Звуковий і звуко-буквений аналізи, методика їх проведення

Звуковий і звуко-буквений аналізи є найефективнішими прийомами навчання грамотного письма. Ці прийоми сприяють усвідомленню послідовності звуків у слові, встановленню правильних співвідношень між звуками і буквами.

Слід чітко розрізняти ці два прийоми. Звуковий аналіз проводиться лише на рівні звуків: діти сприймають на слух вимовлене вчителем слово, самі вимовляють його (артикулювання допомагає чітко розрізняти звуки, встановлювати їх послідовність). Учні називають кількість складів, визначають наголошений склад, послідовно вимовляють звуки, з яких складається слово, визначають, які з них голосні, а які приголосні, аналізують приголосні за твердістю/м'якістю, глухістю/дзвінкістю.

Звуко-буквений аналіз слід також проводити зі словами, сприйнятими на слух, а потім вимовленими учнями самостійно.

Якщо під час звукового аналізу учні займаються встановленням складової і звукової будови слова, то під час звуко-буквеного аналізу вони повинні, крім цього, називати звуки і букви, якими вони позначаються. Проводячи такий аналіз, слід домагатися, щоб діти не змішували назви звуків і букв (звук [с], буква «ес»), не вимовляли м'які приголосні, як тверді (в слові *ліс* перший звук [л] — м'який. Правильно: в слові *ліс* перший звук м'який — [л']).

Звуковий і звуко-буквений аналізи можуть проводитись як усно, так і письмово. Можна проводити як повний аналіз слова, так і частковий. Мета кожного з видів аналізу різна. Якщо на уроці розглядається тема «Голосні і приголосні звуки української мови», то природно, що тут необхідним є повний звуковий аналіз слів. Послідовність його проведення така (показуємо на прикладі звукового аналізу слова *яблуня*):

Я-блун-я — 3 склади, перший склад наголошений.

Звуки: [й], [а], [б], [л], [у], [н'], [а].

Голосні: [а], [у], [а].

Приголосні: [й], [б], [л], [н'].

М'які: [й], [н']; інші — тверді.

Глухі: немає.

Дзвінки: [й], [б], [л], [н'].

У практиці початкового навчання тривалий час рекомендувалося під час звуко-буквеного аналізу визначати кількість звуків і букв. Однак спостереження показали, що таке завдання має сенс лише у разі, коли є розходження між кількістю звуків і букв: у слові *яблуня* 7 звуків і 6 букв.

Під час вивчення тем «Тверді і м'які приголосні звуки» поряд з повним аналізом слова може виступати частковий (учні називають лише приголосні або тільки тверді чи м'які приголосні звуки). Частковий звуковий аналіз має на меті акцентувати увагу лише на якихось окремих звуках, що є предметом спеціального опрацювання, наприклад, з метою вдосконалення вимови. У такому випадку увага учнів зосереджується на літературній нормі. Наприклад, на Житомирщині вимовляють твердий звук [р] замість м'якого [р']. Порівняй: *бу[рак]* замість *бу[р'ак]*, *бу[ра]* замість *бу[р'а]*. Для усунення неправильної вимови цих слів доцільно вдатися до часткового аналізу, вказати на неправомірність уживання твердого звука [р] замість [р'], після чого поправляти дітей у вимовлянні складів і слів з м'яким [р']. Корисним для засвоєння літературної вимови буде заучування скоромовок.

➤ Подібні відхилення від літературних норм завжди повинні бути в центрі уваги вчителя, оскільки неправильна вимова призводить до численних графічних і орфографічних помилок.

Звуко-буквений аналіз слова має дещо інші завдання. Основне з них — вроблення вмінь правильно (без пропусків) позначати звуки у сприйнятих на слух словах, узвичаєними в цій мові буквеними знаками.

Під час звуко-буквеного аналізу слід іти від звука до букви, а не навпаки, як це іноді трапляється в практиці, адже звук є первинним, а буква — вторинною і живається залежно від звука. Послідовність проведення звуко-буквеного аналізу слова така:

1. Вимов слово по складах. Склади звукову модель слова.
2. Назви в ньому кількість складів, визнач наголошений склад.
3. Вимов послідовно звуки, з яких складається слово.

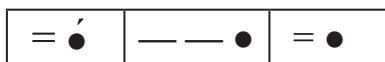
4. Назви голосні і приголосні, приголосні м'які і тверді (у разі потреби — дзвінки і глухі).

5. Запиши слово, називаючи букви, якими позначаються звуки в слові, ука-зуючи на особливість уживання букв.

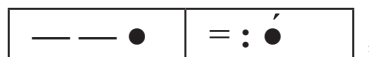
Наприклад: у слові *дощ* звукосполучення [шч] позначається однією буквою щ (*ща*); у слові *яблуня* звуки [йа] передає буква *я*, м'якість звука [н'] перед [а] позначається буквами *н, я*.

Повний звуко-буквений аналіз доцільно використовувати лише на етапі, коли в учнів формується усвідомлення співвідношень між звуком і буквою.

Програма не вимагає письмового виконання повного звуко-буквеного аналізу. На письмі можна обмежитися складанням звукової моделі слова. Наприклад, слово *яблуня* матиме таку звукову модель:



Слово *взуття* матиме таку звукову схему (модель):



де знак (:) позначає подовження. У процесі навчання розрізнити звуки і букви можна вдаватись до елементарної фонетичної транскрипції: [л' і с], [й а б л у н' а], пояснивши перед цим, як позначається м'якість приголосних.

Під час вивчення орфографічного матеріалу доцільно використовувати еко-номніший, з погляду затраченого часу, частковий звуко-буквений аналіз, спря-мований на усвідомлення співвідношення між особливістю звуків і прийнятими в українській мові правилами їх позначення на письмі. Наприклад, правило вжи-вання апострофа стане зрозумілим учням лише тоді, коли вони усвідомлять звукову ситуацію: твердий приголосний + [й] перед голосними [а], [е], [у], [і], а це можливо тільки на основі проведення часткового звуко-буквеного аналізу.

Звуковий і звуко-буквений аналізи потребують умінь логічно і доказово бу-дувати висловлювання. Тому, навчаючи, як проводити такі види роботи, учителеві слід обов'язково давати зразок відповіді, записаний на плакаті або на дошці.

Заяпитання і завдання

1. Визначте ті знання, які учні мають одержати під час вивчення розділу «Звуки і букви».
2. Покажіть на прикладі, як сформувані в учнів поняття про голосні звуки і способи позначення їх буквами.
3. Розкажіть про способи позначення м'яких приголосних на письмі і методику пояснення цього матеріалу.
4. Розкажіть про методику звукового і звуко-буквеного аналізів. Що в них спільне, а що відмінне?
5. Доберіть вправи, які б допомогли учням усвідомити різницю між: а) звуком і буквою; б) голосними і приголосними звуками; в) приголосними твердими і м'якими.
6. Чи доречними, на вашу думку, будуть завдання на зразок: «Назви букви, які пропущені в словах: ..юда, ..ябллик, зозу..я. Назви звуки, які позначаються цими буквами»? На фор-мування яких умінь націлені такі завдання?

Пропонуємо: вибірково використати літературу, рекомендовану до розділів: «Методика навчання грамоти»; «Методика вивчення орфографії».

Орфографія як предмет вивчення; поняття про орфограму; лінгвістична природа написань

Повноцінній реалізації комунікативної функції мови сприяє унормованість її правопису. Будь-які порушення правил написання ускладнюють спілкування між людьми, негативно впливають на культуру писемного мовлення. Звідси важлива роль вивчення орфографії в школі, вироблення в учнів орфографічних навичок, починаючи з I класу.

Для розуміння сучасної методики навчання молодших школярів правопису необхідно знати її лінгвістичні засади, а саме — теоретичні узагальнення в галузі орфографії української літературної мови.

Під орфографією розуміють: а) систему однакових написань, яку використовують у писемному мовленні; б) розділ мовознавства, який вивчає систему правил, що забезпечують однакові написання. Орфографія має особливе соціальне значення. Вона стосується інтересів усього суспільства і тому є предметом постійної уваги і турботи мовознавців, які досліджують проблеми культури мовлення. Не втрачає актуальності і методична проблема формування в учнів загальноосвітньої школи орфографічної грамотності, оскільки оволодіння нормами писемного мовлення є одним із найважливіших завдань вивчення мови, необхідною складовою мовної освіти школярів і важливим засобом піднесення культури їхнього писемного спілкування.

Відомо, що орфографія української мови ґрунтується на чотирьох принципах: *фонетичному*, *морфологічному*, *історико-традиційному* та *ідеографічному* (смысловому). На їх основі устанавлюються орфографічні правила.

Суть *фонетичного* принципу правопису полягає в тому, що слова пишуть так, як вимовляють. За цим принципом в українській мові пишуться префікси *з-* і *с-* (*згорнути*, *зняти*, але *схопити*, *стверджувати*), а також слова *гарячий*, *серце*, *запорізький* та ін.

Для *морфологічного* принципу характерним є однакове написання однієї й тієї самої морфемі незалежно від її вимови в тій чи іншій позиції. За цим принципом пишуться слова *просьба*, *солдатський*, *пісня*, *умивається* та ін.

Історико-традиційний принцип орфографії полягає в тому, що зберігаються такі написання, які в сучасній мові втратили свою вмотивованість, тобто слова пишуться так, як вони писалися колись, хоч таке написання не відповідає ні вимові, ні морфемній структурі слова. Традиційними написаннями вважаються збереження подвоєння букв у власних назвах іншомовного походження (*Голландія*, *Руссо*, *Геннадій*), відсутність подвоєння букв у запозичених загальних назвах (*клас*, *тролейбус*, *пасажир*), а також уживання *е* та *и* в ненаголошених позиціях (*метелик*, *черешня*, *кишеня* тощо).

Ідеографічний (диференційний, або смисловий) принцип орфографії визначає написання подібних слів, що мають смислові відмінності. В українській мові цим принципом обґрунтовується написання слів *компанія* і *кампанія*, закінчень у деяких словах з різними значеннями, наприклад, *звука* (у лінгвістиці, музиці) і *звуку* (в інших значеннях). Смисловим принципом визначається також різне написання прийменника з іменником і омонімічних прислівників (*до дому* і *додому*), уживання малої букви в загальних назвах і великої у власних (*любов* і *Любов*, *орел* і *Орел*).

Якщо поняття «орфографія» трактується як система правил правопису, варто з'ясувати, що слід розуміти під орфографічним правилом. Так називають певне узагальнення, що стосується написання низки слів, для яких є характерною одна й та сама фонетична або граматична закономірність.

➤ Орфографічні правила визначають вибір написань у таких випадках письма:

а) позначення звуків буквами в словах (правила правопису слів з ненаголошеними [е], [и], а також із дзвінками і глухими приголосними);

б) написання слів разом і окремо;

в) уживання великих букв на початку речення і у власних назвах;

г) у разі перенесення слів із рядка в рядок;

д) у разі скорочення слів та їх сполук (*ВНЗ*, *фізхвилинка* тощо).

Аналіз змісту початкового курсу рідної мови свідчить про те, що учні мають оволодіти знаннями досить широкого кола правописних правил і навчитися орієнтуватись у різних орфограмах.

Саме *орфограма* є основною одиницею орфографії. У сучасній методичній літературі і шкільній практиці орфограмою називають написання, яке вимагає перевірки, застосування певного правила правопису або звернення до словника. Це ті випадки написання, де можлива (імовірна) орфографічна помилка. До орфограм належать і окрема буква, і буквосполучення, і морфема, і позиція між словами, і місце поділу слова для перенесення його на наступний рядок. Орфограма передбачає за однакової вимови не менш ніж два можливі варіанти написання, одне з яких є правильним. Саме його має вибрати учень, оперуючи певним орфографічним правилом.

Зміст чинної програми в мовній змістовій лінії не передбачає формування в молодших школярів поняття *орфограма*. Ним вони оволодівають практично. Ідеться про вироблення вміння розпізнавати орфограму, перевіряти її, тобто здійснювати орфографічну дію на основі знання правописного правила. У свою чергу орфографічні правила учні можуть засвоїти лише за умови якісного опрацювання фонетичного, лексикологічного, словотвірного, граматичного матеріалу, а також розвинутого словника.

У програмі матеріал з правопису окремо не виділено. Він вивчається не як самостійний розділ, зі своєю системою і специфікою, а у зв'язку з розділами «Слово» (теми «Будова слова» і «Частини мови») і «Звуки і букви». Такий порядок навчання правопису має як позитивні, так і негативні сторони. Як позитивне слід відзначити, по-перше, те, що паралельне опрацювання правопису і морфеміки, морфології, фонетики й графіки забезпечує оволодіння учнями різними видами мовного аналізу, необхідного для правильного написання слів з орфограмами. По-друге, школярі починають усвідомлювати необхідність глибоких і міцних мовних знань для формування як орфографічної грамотності, так і культури писемного мовлення.

Однак за такої побудови курсу, коли матеріал з орфографії опрацьовується в контексті інших програмових тем, учнями не сприймається цілісна орфографічна

система рідної мови, основні закономірності правопису, а засвоюються ізольовані поняття, правила, написання. Це, безперечно, гальмує формування у школярів орфографічних навичок, спричинює безсистемність їхніх знань і вмінь, послаблює інтерес до вивчення правил написання слів.

Як зазначають лінгводидактики, для досягнення основної мети засвоєння правопису — формування в учнів орфографічної грамотності — необхідно розв'язати такі завдання:

- забезпечити засвоєння школярами основних орфографічних понять і правил;
- розвинути в учнів орфографічну пильність (здатність розпізнавати орфограми як у написаних, так і у сприйнятих на слух словах);
- виробити на основі теоретичних знань практичні правописні вміння;
- домогтися запам'ятовування написання слів з орфограмами, які не перевіряються;
- виховати в учнів потребу звертатися в разі необхідності до орфографічного словника, озброїти їх уміннями користуватися таким словником;
- сформувати в дітей навички самоконтролю і виправлення допущених під час письма орфографічних помилок.

Психологічні основи методики навчання орфографії

Для розуміння сучасного методичного підходу до формування в молодших школярів орфографічної грамотності, крім лінгвістичних, необхідно розглянути його психологічні основи, а саме — структуру орфографічної дії як розумової, яка проходить шлях від усвідомлення до повної автоматизації. Аналіз праць учених-психологів Д. Н. Богоявленського, П. Я. Гальперіна, С. Ф. Жуйкова та інших дає можливість трактувати правописну навичку як кінцевий продукт мислення, свідомого й багаторазового повторення певних взаємозумовлених психофізіологічних актів, що мають місце під час письма.

Під орфографічною грамотністю розуміють уміння правильно вживати графічні засоби (букви, дефіс, пропуск, контакт) для відтворення усного мовлення на письмі відповідно до прийнятих правил правопису. Розрізняють два види орфографічної грамотності: абсолютну і відносну. Початкова школа має на меті сформувати в учнів лише відносну орфографічну грамотність, оскільки на уроках рідної мови вивчається далеко не вся система орфографічних правил.

Психологічна література визначає орфографічні вміння як орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій із застосування цих правил. Сформовані орфографічні вміння, доведені до автоматизму, переходять у навички. Отже, орфографічна навичка є автоматизованою дією, пов'язаною із застосуванням засвоєних правописних правил. Навички — автоматизовані компоненти діяльності, які входять до певної цілеспрямованої активності людини як засіб досягнення цієї діяльності. Висловлюючи власні думки й почуття в писемній формі, ми менше за все замислюємося над орфографією. І лише тоді, коли стикаємося з певними труднощами під час написання слів, намагаємося проконтролювати свідомо сформовані операції, способи дій.

У психологічній і методичній літературі описано два шляхи оволодіння правописною навичкою. Перший — як процес повільного накопичення зорових образів слів унаслідок довготривалого механічного списування. Науковці не виключають можливості становлення правописної навички на чуттєвій, інтуїтивній

основі, існування природної грамотності в певній частини учнів. Однак результати спеціальних досліджень переконливо довели, що більш ефективним є другий шлях формування орфографічної грамотності, пов'язаний з роботою мислення, виконанням різних видів лінгвістичного аналізу, усвідомленням правил правопису (Д. Н. Богоявленський, Л. І. Божович, С. Ф. Жуйков та ін.). Отже, навчання орфографії має починатися з оволодіння повністю усвідомленими діями. Такі дії можливі лише за умови засвоєння орфографічних правил, у яких узагальнено фонетичні, лексичні та інші особливості слів як мовних одиниць.

Процес формування орфографічних дій і навичок правопису

Суть орфографічної дії науковці трактують як звернення до правила у разі усвідомлення факту наявності орфограми в слові. У структурі орфографічної дії виділяють два компоненти: постановка орфографічної задачі (знаходження орфограми) та її розв'язання (вибір письмового знака відповідно до правила правопису).

Відомий російський методист проф. М. Р. Львов зараховує розв'язання орфографічних задач до пошукових, проблемних методів. Він подає таке визначення навчальної задачі як мету пізнавальної діяльності. Вона завжди містить запитання, умови виконання, порядок виконання і передбачає результат розв'язання — відповідь.

На думку М. Р. Львова, складність орфографічної задачі полягає в тому, що школяр сам ставить її перед собою, тобто, не припиняючи письма, знаходить у слові орфограму і усвідомлює її як задачу. Часу для розв'язання кожної орфографічної задачі в учня обмаль. Успіх у досягненні ним результату значною мірою залежить від таких факторів:

- якісне засвоєння мовних знань;
- розвинуте мовлення, зокрема, багатий лексичний запас;
- сформовані аналітико-синтетичні вміння фонетичного, графічного, словотвірного та граматичного характеру;
- необхідний рівень орфографічної пильності;
- швидкість виконання розумових операцій.

Розв'язуючи орфографічну задачу, школяр має виконати низку послідовних операцій:

- 1) знайти, розпізнати орфограму;
- 2) визначити її тип;
- 3) накреслити спосіб розв'язання задачі;
- 4) визначити послідовність «кроків» розв'язання задачі;
- 5) виконати дії згідно з алгоритмом;
- 6) написати слово правильно.

Як бачимо, перші дві операції співвідносяться з постановкою орфографічної задачі, а наступні чотири — з її розв'язанням.

Отже, аналіз структури процесу розв'язання орфографічної задачі дає можливість зробити важливий методичний висновок. Для формування в молодших школярів орфографічної грамотності необхідно навчити їх:

- а) ставити орфографічні задачі (знаходити орфограми);
- б) визначати тип орфограми і пов'язувати її з певним правилом правопису;
- в) застосовувати правило, правильно користуватись алгоритмом розв'язання орфографічної задачі;
- г) здійснювати орфографічний самоконтроль.

Процес формування орфографічних умінь і навичок, як зазначають учені-методисти, проходить кілька етапів:

Мотиваційний етап: а) виникнення потреби викласти власні думки в письмовій формі; б) усвідомлення необхідності перевірки орфограми, постановка й осмислення задачі.

Орієнтовний етап: пошук способу розв'язання орфографічної задачі (граматичне обґрунтування, опора на правило, усвідомлення алгоритму).

Операційний, виконавський етап: а) складання алгоритму для конкретного випадку, перевірка орфограми «по кроках»; б) повторне, багаторазове виконання дії за алгоритмом у різних умовах і варіантах, поступове «згортання» алгоритму, прискорення дії.

Контрольно-оцінний етап: а) досягнення автоматизму орфографічної дії, самоконтроль, самоперевірка, поступова відмова від застосування правил; б) вільне автоматизоване письмо в різних життєвих ситуаціях, зосередження уваги лише на змісті висловлювання, використання правил лише з метою самоконтролю й корекції.

Змодельований таким чином процес формування орфографічного вміння і його поступового переходу в автоматизовану навичку свідчить про надзвичайну складність механізму утворення в свідомості учня ланцюжка тимчасових зв'язків — асоціацій. Цілком зрозуміло, що завершити цей процес у початковій школі неможливо, хоч окремі елементи автоматизму вже з'являються в письмі молодших школярів (накреслення букв, їх з'єднання, написання найбільш частотних слів, а також слів, які легко перевіряються, тощо).

Умови формування в учнів орфографічної грамотності

Характеризуючи психофізіологічну природу орфографічної навички, дослідники обов'язково підкреслюють важливість мовленнєвого (фонематичного) слуху і кінестетичних (мовленнєворухових, або артикуляційних) відчуттів і уявлень. Під фонематичним слухом науковці розуміють здатність людини до аналізу й синтезу звуків мовлення. Відомо, що фонематичний слух формується в дошкільному віці і виконує смислорозрізняльну функцію: *сад* — *сядь*, *дим* — *дім*.

Мовленнєвий слух є складовою загального мовного розвитку особистості, йому сприяє кількісне і якісне вдосконалення словника, оволодіння механізмами говоріння, аудіювання, письма й читання, аналітичний підхід до будь-яких мовних явищ, готовність до самоконтролю. У процесі письма ми обов'язково відштовхуємося від мовленого слова, зіставляємо літературну, орфоепічну вимову з написанням, помічаємо збіг або розбіжність графічного і звукового варіантів слова, отже, розпізнаємо орфограму.

Серед важливих умов формування в учнів орфографічних навичок називають свідоме й міцне засвоєння ними теоретичних знань з орфографії, виконання достатньої кількості правописних вправ, різних за ступенем складності й рівнем самостійності. Крім того, формування орфографічних умінь і навичок не можна уявити без участі всіх видів пам'яті. Так, слухова пам'ять полягає в запам'ятовуванні на слух фонем, зорова — фіксує графічний образ слова. Кінестетична пам'ять пов'язує фонемний склад слова з м'язовими рухами артикуляційного апарату. Моторна ж пам'ять дозволяє зафіксувати буквений склад слова в рухах м'язів кисті руки. Учитель, добираючи орфографічні вправи, має чітко усвідомлювати, який вид дитячої пам'яті працюватиме під час їх виконання. Наприклад, різні види

списування, диктанти з попередньою зоровою підготовкою сприяють розвитку зорової пам'яті. Без запам'ятовування графічного образу слів не обійтися під час засвоєння учнями традиційних (історичних) написань.

➤ Для навчання орфографії надзвичайно важливе значення має розвинута орфографічна пильність. Так називають здатність людини швидко розпізнавати орфограми і визначати їх типи. Орфографічна пильність також передбачає готовність знаходити власні або чужі помилки, допущені під час письма. Слід зазначити, що розпізнавання орфограм, її співвіднесення з правилом має відбуватися досить швидко, аби не затримувати процес письма, не відволікати від змістової сторони писемного висловлювання. Отже, починаючи з перших уроків письма, важливо пам'ятати про формування в учнів орфографічної пильності, навичок самоконтролю, всіляко запобігати можливим правописним помилкам у дитячих письмових роботах.

Прийнято вважати, що орфограми можна відшукати в словах за певними розпізнавальними ознаками. Це передусім розбіжність вимови й написання слова. Однак для такого виявлення орфограми необхідно, щоб учень не тільки почув слово, але й побачив його графічну форму. Часто такої можливості він позбавлений. Отже, школяр має за допомогою внутрішнього слуху навчитися під час диктанту і самостійного письма розпізнавати орфограми. Запам'ятовуванню таких розбіжностей сприяють численні вправи на звуко-буквений аналіз і синтез.

Поступово в пам'яті дітей відкладаються звуки і звукосполучення, букви і буквосполучення, які найчастіше є небезпечними з точки зору їх написання. Це голосні звуки [e], [и], парні дзвінки й глухі приголосні в коренях слів, звукосполучення [йа], [йе], [йу], [йо], [йі], м'які подовжені приголосні тощо. Постійно звертаючи увагу школярів на важкі слова, на «помилконебезпечні» місця у словах, учитель виробляє в них автоматизм у знаходженні орфограм, у співвіднесенні звукового образу слова з правилами його графічного позначення.

На думку М. Р. Львова, школяр починає шукати орфограми більш цілеспрямовано після засвоєння матеріалу про морфемну будову слова. Труднощі можуть виникнути під час написання слів із префіксами *пре-*, *при-*, *з-* (*с-*). У корені можуть бути ненаголошені [e] — [и] або дзвінки — глухі приголосні. Щоб визначити, якими буквами позначити ці звуки, слід дібрати споріднені слова або форми того самого слова.

Таким чином, у формуванні орфографічної пильності молодших школярів можна виділити такі рівні:

- фонетичний (розвиток мовленнєвого слуху учнів);
- графічний (запам'ятовування буквеного складу слів);
- морфемний (прогнозування орфограм у морфемах, підготовка до розв'язування граматико-орфографічних задач).

Уміння розпізнавати орфограму тісно пов'язане з розумінням значення слова, усвідомленням його словотворчих і граматичних відношень. Саме тому методика рекомендує для розпізнавання орфограми брати до уваги також її семантичні ознаки.

Правила правопису. Робота над їх засвоєнням

Поняття «орфограма» конкретизується під час вивчення орфографічних правил. До правил учень удаватиметься, розпізнаючи орфограми. Не менш важливі орфографічні правила для організації практичної роботи з метою формування правописних умінь і навичок.

Сучасна методична література класифікує всі орфографічні правила на такі типи:

1. Одноваріантні правила, які пропонують для однієї й тієї самої фонетичної чи граматичної ситуації лише один варіант написання (апостроф після префіксів, що закінчуються на приголосний, перед коренем, який починається зі звуків [йа], [йе], [йу], [йо], [йі]). Нерідко одноваріантне правило містить заборону, наприклад: «Одну букву не можна залишати на рядку або переносити на наступний рядок».

2. Двоваріантні правила містять указівку щодо написання, коли є вибір одного написання з двох варіантів. В українській орфографії таких правил небагато. Це: правила написання відмінкових закінчень іменників (-ою, -єю, -єю; -ом, -ем), прийменників і префіксів, префікса з- (с-), великої букви у словах тощо. Такі правила мають свій алгоритм — не менше двох дій, виконання яких дає можливість здійснити учневі вибір правильного написання, користуючись фонетичними, граматичними чи семантичними орієнтирами.

3. Правила-рекомендації, інструкції щодо виконання дій, пов'язаних із перевіркою написання слова. Приклади — правила перевірки слів з ненаголошеними [е], [и] в корені, дзвінкими й глухими приголосними на зразок *просьба, молотьба*.

Алгоритми цих правил найскладніші. Наприклад, щоб перевірити, яку букву голосного слід писати в слові *с...рий* (підвал), учневі необхідно вимовити слово відповідно до правил орфоєпії, виявити в ньому наголошений склад, перевірити, в якій частині слова ненаголошений голосний звук. А далі слід скористатися рекомендацією правила: змінити або дібрати таке споріднене слово, в якому голосний кореня буде під наголосом (*сиро, сирість*). Порівняти слова *с...рий, сиро, сирість* і визначити правильне написання: *сурій*.

Цілком зрозуміло, що правила зі складними алгоритмами засвоюються молодшими школярами зі значними труднощами. Отже, щоб забезпечити усвідомлення логічної структури двоваріантних правил і правил-рекомендацій, необхідно організувати на уроці ситуацію, коли учні самі виведуть правило індуктивним шляхом, на основі спостережень і аналізу мовних фактів.

Готуючись до опрацювання орфографічної теми, учитель, крім аналізу лінгвістичної природи написання, має чітко визначити, які вміння необхідні учням для перевірки орфограми. Так, засвоєння правопису слів з ненаголошеними [е], [и] в корені спирається на вміння швидко й безпомилково визначати місце наголосу в слові, розрізняти наголошені й ненаголошені голосні, вміти правильно знаходити в слові корінь, добирати споріднені слова або утворювати словоформи, свідомо вибирати з низки слів перевірні слова. У такий спосіб учитель з'ясовує вузлові питання теми, які мають перебувати в центрі уваги, суміжні знання і вміння, на які в ході роботи слід спиратися, конкретні труднощі, які доведеться долати.

У роботі над орфографічним правилом методисти виділяють етапи:

- 1) Постановка навчальної задачі шляхом створення проблемної ситуації, метою якої є мотивація вивчення правила.
- 2) Колективне виведення правила.
- 3) Робота над формулюванням правила й уточненням необхідного способу дії.
- 4) Первинне закріплення.

Проілюструємо процес роботи над правилом правопису закінчень іменників першої відміни в орудному відмінку однини (4 клас).

1. Створення проблемної ситуації.

Як правильно сказати і написати: *Їжачок дріботів під грушою чи під грушею? Діти стрибали під черешньою чи під черешнею? Сироїжки ростуть під березою чи під березою?*

2. Формулювання пізнавального завдання.

Як дізнатися, коли в орудному відмінку однини іменників першої відміни пишемо закінчення *-ою*, а коли *-ею* або *-єю*?

3. Спостереження за мовним матеріалом, його аналіз. Виведення правила.

сосна — під сосною	межа — за межею	яблуна — під яблуною	лінія — лінією
річка — за річкою	задача — над задачею	учениця — з ученицею	партія — партією
вода — під водою	каша — з кашею	земля — під землею	акація — акацією
книжка — з книжкою	площа — над площею	Катруся — з Катрусєю	Вікторія — Вікторією

Відповідь на поставлене проблемне запитання. Запис опорних форм.

Їжачок дріботів під грушею (груша) і т. д.

5. Робота над формулюванням правила. Зіставлення самостійно зробленого висновку з правилом, поданим у підручнику.

Уточнення необхідного способу дії. Складання схеми для відтворення здобутих знань.

I відміна. Орудний відмінок однини

Н. в.	-а	-жа, -ча, -ша, -ща	-я	-ія
О. в.	-ою	-єю	-єю	-єю

6. Первинне закріплення правила.

Якщо правило — це керівництво до дії, то первинне закріплення його передбачає письмо з детальним коментуванням усього ходу розв'язання орфографічної задачі. Наприклад: *під стел...* . Іменник I відміни в орудному відмінку однини. У називному відмінку *стеля*, виділяю закінчення *-я*. Тому пишу під *стелею*.

Після оволодіння цим алгоритмом можна перейти до стислого коментування (пишу «ручкою», тому що «ручка») і самостійного запису учнями слів з пропущеними закінченнями.

Складні орфографічні правила методисти радять розчленовувати, допомагаючи таким чином учням усвідомити їх структуру і запам'ятати. Так, прочитавши правило перевірки слів з ненаголошеними [е], [и] в корені, слід поставити учням низку запитань:

- Зі скількох частин складається правило?
- Про що йдеться в кожній із них?
- Яка з частин, на вашу думку, є головною?

Корисно структуру цього орфографічного правила подати у вигляді схеми:

1. Що потрібно перевіряти? (Букви, що позначають ненаголошені голосні [е], [и])
2. Де потрібно перевіряти? (У корені слова).
3. Як потрібно перевіряти? (Змінити або дібрати споріднене слово).
4. Чим потрібно перевіряти? (Наголошеним звуком).

Такий підхід до правила правопису слів з ненаголошеними [е], [и] в корені створює надійне підґрунтя для вивчення іншого правила з подібною алгоритміч-

ною структурою (про позначення звуків [х], [дь], [зь] у корені (*легко, боротьба, просьба*). Після його засвоєння слід запропонувати учням зіставити обидва правила і зробити висновок, чим вони схожі і чим відрізняються.

➤ У шкільній практиці навчання орфографії досить поширеними є пам'ятки, які можуть подаватися в готовому вигляді або складатися під керівництвом учителя. У такий спосіб молодші школярі засвоюють технологію користування орфографічним правилом, особливо на початкових етапах роботи за алгоритмом. Ось як виглядає пам'ятка «Вживання апострофа після префіксів»:

1. Вимов і послухай слово.
2. Визнач, чи є в слові префікс.
3. Якщо префікс є, перевір, на який звук він закінчується.
4. Якщо на приголосний звук, виділи перший звук кореня.
5. Якщо корінь починається зі звука [й] (букви я, ю, є, ї), пиши апостроф.

Наприклад, учневі потрібно записати під диктовку слова *розрізати, роз'яснити*. Ось як він має міркувати, виконуючи рекомендації пам'ятки:

- 1 крок. У слові *розрізати* префікс є.
- 2 крок. Префікс *роз-* закінчується на приголосний.
- 3 крок. Після префікса — [р]. Отже, апостроф не пишеться.

- 1 крок. У слові *роз'яснити* префікс є.
- 2 крок. Префікс *роз-* закінчується на приголосний.
- 3 крок. Після префікса — звуки [йа] (буква я). Отже, апостроф пишеться.

Орфографічні правила, як і визначення мовних понять, учням необхідно запам'ятати. Ідеться не про зазубрювання, а про свідоме запам'ятовування. Під час виконання різних орфографічних вправ учні багаторазово повторюють формулювання правила, яке вивчають, обґрунтовують правильність власної думки, переносять знання на новий мовний матеріал.

Отже, засвоєння орфографічного правила є складним і багатоступеневим процесом. Засвоїти правило — означає не тільки знати його формулювання й алгоритм використання, але також уміти застосовувати правило в умовах висловлювання власних думок, у писемному мовленні. Щоб оволодіти безпомилковим письмом як видом мовленнєвої діяльності, орфографічна навичка має стати автоматизованою. А для цього слід багато разів повторити певні дії, виконати велику кількість вправ.

Види правописних вправ. Методика їх проведення

У «Словнику-довіднику з методики російської мови» подано таке визначення мовних вправ: «Це види навчальної діяльності, які ставлять учнів перед необхідністю багаторазового і варіативного застосування набутих знань у різних зв'язках і умовах». Отже, орфографічними вправами можна вважати види навчальної діяльності, виконання яких вимагає від школярів активного використання правописних правил.

На винятково важливу роль вправ у навчанні мови вказує той факт, що вони займають приблизно 80 % часу на уроці. Не втрачає актуальності питання класифікації мовних вправ у методичній науці. Так, проф. М. Р. Львов поділяє всі вправи на такі види:

- спостереження над мовою з певною метою (знайти, визначити тощо);
- різні види розбору (фонетичний, граматичний, морфемний тощо);

- різні види списування із завданням;
- конструювання мовних одиниць;
- творчі.

Особливе місце в методичній літературі посідає питання про роль вправ під час вироблення орфографічної навички. Як неодноразово зазначалося, процес оволодіння правописною навичкою складний і довготривалий. Сюди входить вивчення, усвідомлення правила, вироблення вміння користуватися правилом, перенесення його на інші приклади, вміння розпізнавати аналогічні написання, поступова автоматизація свідомих навичок. Саме тому орфографічні вправи є найбільш численними й різноманітними. Наявність широкого спектру правописних вправ зумовлено також характером української орфографії, дією в ній фонетичного, морфологічного, традиційного і смислового принципів написання.

Зважаючи на етапність процесу вироблення орфографічної навички, методи подають таку класифікацію вправ:

- вправи на розпізнавання орфограми;
- вправи на часткове застосування правила;
- вправи на повне застосування правила.

Наприклад, виконання завдання «Виписати з поданих слів слова з ненаголошеними [е], [и] в корені» має на меті тренувати учнів у знаходженні орфограми, розвивати їхню орфографічну пильність. З такою ж метою провадяться попереджувальні слухові диктанти, коментоване письмо та ін.

Вправи на часткове застосування правила мають місце в основному на уроках вивчення орфографічних правил зі складною алгоритмічною структурою, коли відпрацьовується кожний крок розв'язання правописної задачі. Наприклад, під час роботи над темою «Правопис слів з ненаголошеними голосними [е], [и] в корені», учням слід запропонувати такі вправи:

1. До поданих слів дібрати споріднені (*кислий, мир, глибоко*). Які з них під час написання потрібно перевіряти?
2. Чи можна перевірити слово *силач* словом *села*? Якщо ні, то чому? Дібрати таке, яке було б перевірним.
3. Списати групи споріднених слів, позначити в них корінь, підкреслити букви, що позначають ненаголошені голосні [е], [и]. Які зі споріднених слів можуть бути перевірними?

Димовий, дим, димити, димок, задимлений; весляр, веслувати, весло, весла.

4. Списати, вставити пропущені букви, в дужках написати перевірочне слово.

Дрімає з...мовий ліс. Холод скував д...рева і запорошив їх снігом. Застигли білі б...рези і могутні дуби. Повисли до з...млі тоненькі гілочки в...рби. Мовчки дрімають з...лені сосни.

До вправ на повне застосування орфографічного правила можна зарахувати пояснювальний і контрольний диктанти, а також різні види творчих вправ (письмо по пам'яті, диктант-переклад, вільний диктант, переказ тексту, сприйнятого зором або на слух). Сформованої орфографічної навички потребує запис учнем самостійно створеного зв'язного висловлювання, тексту певного типу і стилю. Саме якість писемного оформлення думок у творчій роботі є показником сформованості в молодших школярів орфографічної грамотності.

Традиційно основними видами орфографічних вправ є списування й диктанти. Принципова різниця між ними полягає в тому, що мовний матеріал при списуванні сприймається зором, а під час диктанту — на слух.

➤ Початкові вміння списувати формуються вже на заняттях з навчання грамоти. Основними вимогами до учнів під час виконання таких завдань є: а) усвідомлювати слова, речення, тексти; б) списувати по складах, а не по буквах; в) перевіряти написане (перечитувати, зіставляти зі зразком).

На думку науковців (І. М. Лапшина, М. Р. Львов, Л. К. Назарова та ін.), можливості списування як навчального прийому реалізовані ще далеко не повністю. Значення списування полягає в тому, що воно сприяє розвитку в учнів зорової пам'яті, здатності до імітації, орфографічної пильності, техніки письма, вміння порівнювати написане зі зразком. Однак, за результатами експериментальної перевірки рівня сформованості в молодших школярів уміння списувати, лише 14,5 % учнів 2—4 класів списують без помилок, 49 % допускають 2—3 помилки, 25,5 % — до 5 помилок і 11 % учнів роблять 8 і більше помилок. Отже, проблема навчання списувати залишається актуальною в методиці орфографічної роботи.

Надзвичайно важливо забезпечити свідомий характер списування учнями мовного матеріалу. З цією метою слід частіше вдаватися до коментування, яке допомагає засвоїти алгоритм списування:

1. Орфоепічне читання слів, речення («Читаю, як вимовляємо»).
2. Орфографічне читання («Читаю, як пишемо»).
3. Зіставлення вимови й написання («Порівнюю вимову й написання»).
4. Знаходження випадків невідповідності (розбіжності) вимови та написання («Відмічаю місця розбіжності»).
5. Запис слів (речення). («Диктую собі слова (речення), як пишемо. Записую»).
6. Перевірка написаного шляхом порівняння зі зразком («Порівнюю написане зі зразком»).

У методичній літературі подається така класифікація видів списування.

За способом виконання списування буває просте (буквальне), вибіркоче і творче. Нерідко виділяють лише два види списування: копіювання і творче. Копіювання має місце в основному на уроках письма в 1 класі. Списування з різними завданнями (вибрати, підкреслити, вставити пропущені букви, слова, відновити речення тощо) слід розглядати як варіанти творчого списування.

Вибіркове списування передбачає свідоме відшукування певних мовних явищ, тобто попередній лінгвістичний аналіз поданого матеріалу. Часто завдання на вибіркоче списування органічно поєднуються з класифікацією мовних фактів. Наприклад: Виписати слова з ненаголошеними [е], [и]: у перший стовпчик — слова, які відповідають на питання *хто? що?*, у другий — на питання *який?*, у третій — на питання *що робити? що зробити?*.

Досить ефективними є спроби доповнити орфографічні вправи словниково-логічними завданнями. Наприклад: Виписати з поданих слів окремо назви рослин і назви тварин. Вставити пропущені букви (абр...кос, ап...льсин, ч...ремха, в...рблюд, пш...ниця, ч...решня, в...дмідь, дят...л, л...мон).

Отже, вибіркоче списування дозволяє зосередити увагу учнів на словах з певною орфограмою, активізувати їхню розумову діяльність і, найголовніше, зеконномити навчальний час на уроці, охопивши при цьому значну кількість слів на виучуване правописне правило.

Метою завдань на творче списування є також активізація пізнавальної діяльності школярів, навчання їх свідомо виконувати всі операції, пов'язані із застосуванням орфографічних правил, розвиток мовлення на лексичному, граматичному і текстовому рівнях. Виконуючи завдання на творче списування, учні відтворю-

ють поданий мовний матеріал, вносячи певні зміни. У методичній літературі і в досвіді вчителів-практиків описано чимало прикладів творчого списування. Це і зміна форми вихідного слова, і доповнення речення, і робота з деформованим матеріалом, і переконструювання поданих словосполучень, речень або текстів. Наприклад: Спишіть, розкривши дужки і поставивши іменники, що в дужках, в орудному відмінку однини.

Під старою (груша) сиділи двоє хлопчаків.

Методика організації творчого списування включає обов'язкове пояснення учням мети роботи, повторення теоретичного матеріалу (правила), яким вони будуть користуватися, а також колективний аналіз 1—2 прикладів. Виконана робота перевіряється.

Важливо забезпечити усвідомлення учнями мети списування, тобто мотивацію виконання орфографічного завдання. Для цього вчитель запитує школярів: «Над виробленням яких умінь будемо працювати? Для чого вони нам потрібні?» Підсумовуючи зроблене, також слід наголосити на тому, які вміння відпрацьовувалися, з якими труднощами діти стикалися під час виконання завдання, які причини цих труднощів, і т. ін.

Рівень сформованості в учнів початкової школи вмінь списувати перевіряється, а якість його оцінюється.

Серед різних прийомів навчання мови значне місце посідають диктанти. Сьогодні ніхто не заперечує значення цього виду роботи. Диктант цінний тим, що створює умови для колективної роботи учнів в єдиному для всіх темпі. Написання диктанту вимагає від них високої самостійності, активності, максимального зосередження уваги, швидкого й точного використання теоретичних знань. Письмо під диктовку розвиває орфографічну пильність учнів, удосконалює навички самоконтролю. Тренуючи школярів у сприйманні мовлення на слух і записі його в зошиті, ми готуємо їх до конспектування лекцій, доповідей тощо.

Сучасна методична література класифікує диктанти за двома принципами:

- 1) структура матеріалу, що пропонується для диктанту;
- 2) основна мета проведення диктанту.

Матеріалом для диктантів можуть бути букви, злиття, слова, словосполучення, речення і тексти.

З огляду на мету проведення диктанти поділяються на навчальні й контрольні. Навчальні диктанти бувають попереджувальними, пояснювальними і коментованими залежно від того, коли проводиться орфографічний розбір. Так, попереджувальний диктант має на меті закріпити вивчене орфографічне правило, запобігти можливим правописним помилкам учнів. Методика його проведення така. Вчитель читає матеріал (слово, словосполучення, речення) і ставить низку запитань, з'ясовуючи написання окремих слів. Наприклад: Кленовим насінням ласували снігурі.

— Як напишете перше слово?

— Чому слово *кленовим* напишете з буквою *е*?

— Яке правило потрібно використати, щоб не помилитися в слові *насінням*?

Попереджувальний диктант, крім позитивних моментів, має й недоліки. Так, пояснюють орфограми, як правило, сильні учні. Більшість же школярів записує розібраний мовний матеріал майже механічно.

Методисти виділяють зорові й слухові попереджувальні диктанти. Така класифікація передбачає врахування участі аналізаторів (слуху, зору) під час сприйняття матеріалу для запису. Зоровий попереджувальний диктант проводиться за такою

методикою. Дібраний учителем матеріал читається з класної дошки й аналізується. Після орфографічного розбору він закривається. Учні пишуть матеріал під диктовку. Записи на дошці можна знову відкрити на етапі перевірки правильності виконання роботи.

Коментований диктант характеризується збігом у часі запобігання можливим помилкам, проведення орфографічного розбору мовного матеріалу з його записом. Коментування виконує функцію «управління» процесом пізнання, навчання з боку самих учнів. Під час його проведення один із учнів коментує написання кожного слова, «веде» клас, який мовчки пише під диктовку однокласника. Орфографічне коментування поєднує в собі аналіз і синтез, забезпечує осмислене письмо. У ролі коментатора рідко виступають слабо встигаючі діти, оскільки їхня орфографічна пильність, вміння визначати характер орфограми, застосовувати правописні правила, словесно оформляти власні думки ще не настільки розвинуті, щоб виконувати подібні завдання. Отже, недоліком коментованого диктанту (як і коментованого списування) є низький рівень самостійності школярів.

Коли учні засвоїли орфографічне правило, оволоділи вміннями розпізнавати орфограму, користуватися алгоритмом виконання дій, необхідних для повного застосування правила, можна запропонувати їм пояснювальний диктант. Його розглядають як засіб підготовки школярів до написання контрольного диктанту, оскільки умови проведення обох видів диктантів є майже однаковими.

Пояснювальний диктант проводиться так. Учитель читає матеріал. Учні сприймають його на слух і цілком самостійно записують. Після запису речення або всього тексту починається орфографічний розбір (знаходження і пояснення орфограм). У такий спосіб учитель визначає готовність класу до контрольного диктанту.

За характером операцій з мовним матеріалом, відтворення його учнями розрізняють текстуальні (дослівні), вибіркові, вільні і творчі диктанти.

Під час вибіркового диктанту учні відповідно до завдання вчителя записують окремі мовні одиниці (слова, словосполучення, речення) з продиктованого матеріалу. Такий диктант дозволяє за короткий проміжок часу повторити написання багатьох слів з виучуваною орфограмою. Наприклад: виписати слова з апострофом або з подвоєнням букв, з префіксом з-(с-) тощо. Перевагами вибіркового диктанту є також високий рівень самостійності учнів на етапі розпізнавання орфограми, розвиток їхньої орфографічної пильності, здатності класифікувати правописні явища.

Вільний диктант є одночасно орфографічною й мовленнєвою вправою. Його трактують як підготовчу вправу до написання переказу. Вільний диктант має на меті вдосконалити вміння школярів сприймати вихідний текст, розуміти його тему, головну думку, тип і стиль мовлення. Головне ж у вільному диктанті — відтворити сприйнятий на слух текст із дотриманням норм орфографії. Рівень самостійності учнів під час виконання такої комплексної вправи є досить високим, а розвивальний потенціал — значним.

Специфічною є методика проведення вільного диктанту. Учитель добирає зв'язний текст. Пояснивши учням завдання, він спочатку читає весь текст. Учні слухають. Потім учитель зачитує два-три речення (логічно завершену частину) один-два рази. Учні записують почуте так, як запам'ятали, не перекручуючи зміст тексту і зберігаючи послідовність викладу. При цьому можна скорочувати кількість речень, переконструювати їх, доповнювати словами, замінювати лексичні одиниці тощо. Тільки не слід забувати про орфографічну й пунктуаційну грамотність.

Творчим називають такий диктант, під час написання якого учні вносять певні зміни до сприйнятого на слух мовного матеріалу. Отже, творчий диктант супроводжується завданнями змінити слова або поширити речення. Варіантів творчого диктанту, які використовують у шкільній практиці, існує чимало. Часто вчителі комбінують різні види диктантів, уводять у диктант одного виду елементи іншого. Наприклад, учням пропонують утворити від назв предметів, зображених на малюнках, прикметники та записати їх, дібравши відповідно до змісту іменники (*морква — морквяний сік, картопля — картопляне пюре, солома — солом'яна стріха* і т. д.).

Перед проведенням творчого диктанту вчителеві слід провести інструктаж і колективно розібрати порядок виконання завдання. Наприклад: Зі слів скласти речення і записати їх.

ведмедю, меду, хотілося;

— Як запишете перше речення? (Ведмедеві хотілося меду.)

на, він, забрався, пасіку;

— Яке речення побудуєте з цих слів? (Він забрався на пасіку.)

Далі учні самостійно відновлюють речення і записують їх.

на, бджоли, налетіли, гостя;

відбивався, подарок, від, ведмідь, не відходив, але;

вже, солодкий, мед, дуже.

Творчий диктант можна завершити виразним читанням записаного тексту, добором до нього заголовка, аналізом використаних засобів міжфразового зв'язку (ведмідь, він, гість; бджоли, подарки). Як бачимо, творчий диктант дозволяє органічно поєднати мовну освіту молодших школярів, зокрема навчання орфографії, з удосконаленням їхнього мовлення.

➤ Досить ефективними є такі диктанти, як письмо по пам'яті (самодиктант), диктант-переклад, диктант-мовчанка (малюнковий диктант). Так, самодиктант за методикою проведення нагадує попереджувальний зоровий диктант. Матеріалом для запису зазвичай є віршований текст, який діти заучують напам'ять удома. На уроці вони пишуть з пам'яті завчений матеріал, тобто диктують собі самі.

В умовах близькоспорідненого білінгвізму (двомовності) корисно практикувати диктанти-переклади. Готуючи учнів до такого виду роботи, слід перекласти окремі слова і записати їх на дошці. Потім учитель повільно диктує перше речення, а діти перекладають його з однієї мови іншою і записують. Легко побачити в такого виду орфографічної роботи всі ознаки творчого диктанту.

Виконуючи малюнковий диктант, матеріал для запису добирають самі учні, сприймаючи зором предметні малюнки або інші предмети унаочнення. Наприклад, з метою повторення правопису суфіксів іменників учитель добирає картинки із зображенням людей різних професій (льотчик, лікар, тракторист, комбайнер, учитель, піаніст та ін.). Він мовчки демонструє предметний малюнок, а учні так само мовчки записують слово, що є назвою предмета. Після завершення роботи слід перевірити правильність виконання завдання, оскільки вчитель не впевнений у тому, що діти знають ці слова і вимовляють їх відповідно до норм орфоєпії. Отже, малюнковий диктант можна вважати варіантом пояснювального диктанту.

Коли орфографічну тему опрацьовано, виникає потреба перевірити якість її засвоєння, виявити рівень сформованості в учнів правописних умінь. З цією метою проводиться контрольний диктант. Матеріалом для нього є текст. Сучасна методика рекомендує після першого читання тексту запропонувати школярам дватри мовленнєві завдання на зразок:

- Чому автор дібрав до тексту такий заголовок?
- Як би ви назвали цей текст?
- Де можна побачити такий текст?
- Доведіть, що він є художнім.
- Які образні слова привернули вашу увагу?
- У якому реченні виражено головну думку тексту? і т. д.

Характер мовленнєвих завдань визначає учитель, виходячи зі специфіки типу, стилю, теми тексту й мовного оформлення думок його автора.

Після мовленнєвої роботи вчитель мотивує подальшу діяльність учнів, а саме формулює завдання контрольного диктанту. Нерідко виникає потреба пояснити написання окремих слів з орфограмами, що не вивчалися, вживання розділових знаків.

Учитель читає текст реченнями. Учні уважно слухають ціле речення, запам'ятовують, чим воно закінчується. Далі вчитель читає це саме речення частинами, які повторюються, щоб діти могли їх записати. Після того як учні запишуть, речення повністю читається повторно, щоб перевірити записане.

У такий спосіб диктується кожне речення. Після запису всього тексту вчитель читає його ще раз від початку до кінця. Часу для додаткової перевірки контрольного диктанту не відводять.

➤ Не втратили цінності поради К. Д. Ушинського вчителям щодо проведення диктанту: «Диктувати слід повільно, чітко, але цілими реченнями, а не окремими словами, щоб діти звикли утримувати розумом цілі думки, а не ловили звуки. Краще повторити речення, хоч і це не добре, ніж розділяти його на слова» («Руководство к преподаванию по “Родному слову”»).

Сьогодні вчителі добирають тексти для контрольного диктанту, керуючись програмовими вимогами для кожного класу. У тексті має бути достатня кількість вивчених орфограм. Якщо серед слів трапляються й такі, правопис яких ще не розглядався, учитель виписує їх на дошці і проводить відповідну роботу з метою запобігання можливим помилкам.

Також в оцінюванні навчальних досягнень молодших школярів з орфографії вчитель спирається на розроблені критерії оцінювання диктантів:

- орфографічні та пунктуаційні помилки оцінюються однаково;
- помилка в одному й тому самому слові, яке повторюється в диктанті кілька разів, вважається однією помилкою; помилки на одне правило, але в різних словах вважаються різними помилками;
- негрубими вважаються такі помилки: повторення тієї самої літери в слові; поодинокі випадки недописування літери в кінці слова (не за правилом); двічі підряд написане те саме слово в реченні. Дві негрубі помилки прирівнюються до однієї помилки;
- чотири виправлення (неправильне написання на правильне) прирівнюються до однієї помилки;
- орфографічні та пунктуаційні помилки на невивчені правила виправляються, але не враховуються (якщо вони не були виписані на дошці під час диктанту).

Згідно з чинними рекомендаціями науковців контрольний текстовий диктант проводиться один раз у кінці 2 класу та двічі на семестр у 3—4 класах. Оцінюється контрольний диктант однією оцінкою.

Учитель добирає орфографічні вправи, використовує їх як прийоми організації навчання на уроці. Не останню роль у цьому відіграє дотримання ним певної методичної послідовності. Систему орфографічних вправ слід побудувати так,

щоб із набуттям теоретичних знань, зміцненням правописних навичок учні діяли більш самостійно. Методична література пропонує таке розташування вправ за принципом поступового нарощення труднощів.

1. Списування як вид вправи, що забезпечує через зорові образи запобігання можливим помилкам у написанні слів.

2. Різні варіанти попереджувального диктанту, у процесі написання яких запобігають можливим помилкам у найскладніших для учнів випадках.

3. Списування з різними завданнями, у процесі виконання яких учень самостійно вирішує питання про правильне написання контрольованих орфограм.

4. Коментований диктант як вид вправи, що забезпечує подальше вдосконалення орфографічної навички (здатності розпізнавати орфограми, вміння застосувати правило, прискорення темпу роботи).

5. Різні види пояснювального диктанту, у процесі проведення яких учень самостійно записує текст, але має можливість у кінці роботи перевірити правильність написань, що викликали в нього сумнів.

6. Вибірковий і словниковий диктанти як вправи, що тренують учнів у швидкому розпізнаванні орфограм і самостійному розв'язанні правописних задач.

7. Контрольний диктант, що дає можливість перевірити засвоєння правопису вивчених орфограм в умовах зосередження уваги учнів тільки на орфографії.

8. Самодиктант, диктант-переклад, творчий диктант як вправи, які вчать школярів рівномірно розподіляти увагу між змістом написаного і орфографією.

9. Вільний диктант як вправа, що готує учнів до самостійного письма.

10. Переказ і твір, які виявляють сталість орфографічних навичок учнів, їхнє вміння самостійно мислити і правильно формулювати власні думки на письмі.

Методисти вважають, що добір орфографічних вправ залежить від багатьох чинників. По-перше, враховується етап роботи над орфограмою. По-друге, забезпечується принцип поступового нарощення труднощів. По-третє, має підвищуватися рівень самостійності учнів у результаті виконання орфографічних вправ. На їх відбір також впливають мета уроку, вікові особливості дітей, рівень підготовленості класу, активність учнів. Не слід забувати й про те, що виконання орфографічних вправ має забезпечувати участь зорових, слухових, моторних сприймань, розвиток усного й писемного мовлення учнів.

Правописні вправи на уроці мають бути різноманітними, однак при цьому обов'язково враховується лінгвістичний характер виучуваного орфографічного матеріалу, тобто відповідність вправ природі орфограми. Наприклад, засвоєння фонетичних написань буде успішнішим, якщо переважатимуть слухові вправи. Добираючи вправу, учитель обов'язково продумує, які логічні операції покладено в основу її виконання (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо). Також доцільно не повторювати один і той самий мовний матеріал (слова, словосполучення, речення) на різних етапах роботи над орфографічним правилом. Отже, тільки за умови ретельно продуманого добору вправ під час вивчення правил орфографії можна сформувати в молодших школярів міцні навички грамотного письма.

Необхідно відзначити, що на уроках вивчення орфографії реалізується лінгвометодичний принцип, згідно з яким мовна освіта учнів та їхній мовленнєвий розвиток здійснюються у взаємозв'язку. Це, безумовно, відбивається на видах і змісті вправ. Так, мовним матеріалом для більшості орфографічних вправ є текст. Саме він створює можливості на кожному уроці працювати над розвитком дитячого мовлення. Насамперед школярі вчаться сприймати текст. Саме тому вправи починаються із завдання «Прочитайте». Після цього нерідко йдуть завдання, пов'язані з темою, головною думкою, заголовком тексту. Правильне сприйняття

тексту створює основу для свідомого виконання всіх інших завдань, наприклад, списування тексту, запису його під диктовку і т. ін. Не можна допускати, щоб учні починали списувати текст, не зрозумівши його змісту, не помітивши художньої своєрідності тексту.

Орфографічний розбір

Одним з найважливіших видів роботи майже на кожному уроці рідної мови в початковій школі є орфографічний розбір. Як і інші види мовного аналізу, він застосовується на різних етапах уроку переважно з навчальною метою, хоч може виконувати і контрольну функцію, оскільки, пояснюючи орфограму, учень приводить у дію весь необхідний запас теоретичних знань, умінь і навичок з фонетики й графіки, лексики, словотвору, морфології та синтаксису.

Цілком зрозуміло, що включення орфографічного розбору в уроки вивчення більшості програмових тем зумовлено як зв'язками орфографії з іншими розділами науки про мову, так і важливістю, складністю і тривалістю формування в учнів міцної орфографічної грамотності.

Систематична робота, пов'язана з поясненням орфограм, привчає школяра до певної послідовності операцій, певного ходу міркувань. Конкретизація загальної схеми орфографічного розбору залежить від характеру умов вибору орфограми і формулювання орфографічного правила.

Пропонується такий порядок орфографічного розбору:

1. Знайти орфограму або орфограми в слові (якщо проводиться не частковий, а повний аналіз виділеного слова).

2. Співвіднести виділену орфограму з відповідним правилом і дати визначення цього орфографічного правила.

3. Графічно позначити орфограму в слові.

Орфографічний розбір може бути повним і частковим.

Частковий розбір дає можливість закріпити тільки-но вивчену орфограму. Повний орфографічний розбір передбачає аналіз усіх орфограм, які трапилися у слові або тексті. Найчастіше він має місце під час систематизації й узагальнення вивченого орфографічного матеріалу, а також виконання тренувальних вправ на етапі вдосконалення правописних навичок школярів. Слід зауважити, що орфографічний розбір не є чимось ізольованим, він входить до системи орфографічних вправ, може бути елементом списування або диктанту.

Для правильного вибору орфограми у слові необхідно зіставити написання, які визначаються вимовою, і написання, що регулюються орфографічними правилами. Для цього слід визначити в слові наголос, поділити слово на склади, знайти наголошений склад і наголошений голосний.

Знайти орфограму — означає вказати її місце в морфемі. Слово розбирається за будовою, виділяються його значущі частини.

Для правильного вибору орфограми необхідним є також урахування морфологічних умов (приналежності до певної частини мови), семантики морфем.

Пояснення орфограми в слові завершується формулюванням правила, яке регулює її написання. Формулювання правила є узагальненням конкретного випадку пояснення орфограми в слові і водночас створює передумови для виконання низки орфографічних вправ на закріплення правопису орфограми.

Молодший школяр виконує орфографічний розбір в усній формі. Пояснення ним орфограми є зв'язним міркуванням. При цьому вчитель стежить за логічною структурою викладу думок, умінням учня встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Різновидами орфографічного розбору є фонетико-орфографічний і граматико-орфографічний.

Фонетико-орфографічний розбір слова передбачає аналіз фонетичних написань. За своєю суттю й методикою він нагадує частковий звуко-буквений розбір. Наприклад: у слові *взуття* є подовжений м'який приголосний звук [m':]. На письмі позначаємо його двома однаковими буквами *тт*.

Граматико-орфографічний розбір має на меті пояснити правопис відмінкових закінчень іменників, прикметників, особових закінчень дієслів тощо. Отже, під час його проведення учні називають граматичні ознаки слова. Наприклад: читаємо — дієслово теперішнього часу, множина, 1 особа, належить до I дієвідміни, тому що в 3 особі множини має закінчення *-ють* (*читають*). А ми знаємо, що дієслова I дієвідміни в 1 особі множини мають закінчення *-емо*, *-ємо*. Отже: *читаємо*.

➤ Найскладнішим видом орфографічного розбору є аналіз морфологічних написань. Тут має місце поєднання фонетико-орфографічного і морфемного розбору. Наприклад: у слові *глибокий* наголошений склад *бо*. Корінь слова *глиб-* (*глибина*, *заглибитися*, *глибочинь*). Ненаголошений голосний у корені. Ми знаємо правило правопису слів з ненаголошеними голосними [e], [и] в корені. Добираємо переверне споріднене. Таким словом є *глибоко*. Тепер у корені чітко вимовляємо звук [и]. Значить, у слові *глибокий* слід писати букву *и*.

Методика роботи над фонетичними написаннями

Зважаючи на лінгвістичну природу українського правопису, слід чітко розмежовувати методичні підходи до опрацювання різних за своїм характером написань. Розглянемо, як здійснюється в початковій школі вивчення написань, що визначаються вимовою.

Основи грамотного письма, як відомо, закладаються з перших уроків навчання грамоти. Так, у добукварний період діти оволодівають умінням розрізняти за артикуляцією та на слух голосні й приголосні звуки, тверді та м'які приголосні, послідовно вимовляти звуки у словах, виконувати різні завдання аналітико-синтетичного характеру. Крім того, першокласники вчать встановлювати співвідношення між звуками й літерами, позначати звуки буквами, писати з ними склади, слова, речення.

Через поверхове засвоєння учнями основ фонетики, орфоєпії та графіки в їхніх письмових роботах трапляються помилки на пропуск літер, заміну однієї букви іншою, перестановку, недописування останніх букв у словах. Практика свідчить, що орфографічна грамотність учнів перебуває у прямій залежності від глибини й міцності фонетичних знань. Більшість орфографічних помилок пояснюються не стільки незнанням правил, скільки невмінням практично розібратися у звуковому складі слів, нерозумінням подвійної ролі букв *я*, *ю*, *є*, *ї*.

Фонетичні написання засвоюються учнями на уроках навчання грамоти в 1 класі і під час опрацювання розділу «Звуки і букви» в 2 класі. Психологи і методисти стверджують, що ці написання не потребують особливих зусиль з боку як учителів, так і учнів. Передумовами успішної роботи над ними є володіння нормами літературної вимови і розвинутий фонематичний слух. Саме на цьому слід зосередитися, організовуючи процес засвоєння учнями фонетичних написань.

Науковцями експериментально доведено необхідність навчання школярів вимовляти слова згідно з нормами української орфоєпії. Так, літературна вимова слів із дзвінками приголосними (*дуб*, *гриб*, *злазь*, *ніж*, *книжка*, *указка* та ін.)

є надійним підґрунтям їх правильного написання. Аналогічно від спостережень за вимовою слів з м'якими подовженими приголосними (*плаття, волосся, завдання*), тренувальних вправ орфоепічного характеру учні переходять до графічного позначення цих звуків двома однаковими буквами.

Опорними вміннями під час засвоєння фонетичних написань є вміння виконувати звуковий і звуко-буквений аналіз слів для подальшого безпомилкового відтворення слова в усному мовленні й на письмі. Якщо дитина достатньо володіє звуковим аналізом, розуміє співвідношення між звуковою стороною слова та його значенням, то їй неважко усвідомити, що, наприклад, апостроф ставиться після букв, які позначають тверді приголосні звуки перед літерами *я, ю, є, ї*, що позначають по два звуки (*м'яч, пір'я, в'їзд, любов'ю*).

➤ Для більшої наочності слід запропонувати учням позначити в словах звуки. Це сприятиме підкріпленню слухового образу зоровим. Наприклад: [м'яч], [пір'я], [в'їзд], [л'убов'ю]. Школярі зайвий раз переконуються в тому, що в усіх словах між приголосним і голосним з'являється звук [й].

Склавши звукові схеми слів *м'яч* і *в'їзд*, учні бачать, що вони мають однаковий вигляд: [-=о-] і [-=о-]. Отже, орієнтиром під час написання слів з апострофом надалі стає наявність у словах звука [й] та його місце (після твердого приголосного). Тільки після того як діти навчаться пояснювати фонетичне явище, яке є необхідною умовою для вживання апострофа, можна узагальнити всі випадки написання таких слів. За такого підходу молодші школярі можуть одночасно засвоїти всі правила вживання на письмі апострофа, об'єднавши їх в одне.

Як уже зазначалося, існування різних принципів української орфографії зумовлює необхідність диференційованого підходу до засвоєння кожного типу орфограм, створення варіативної методики. Стає очевидним, що фонетичний принцип вимагає вільного оперування фонемами, володіння навичками звуко-буквеного аналізу й синтезу, практичного засвоєння норм літературної вимови. Шкільна практика переконує, що орфографічна грамотність письма значною мірою залежить від орфоепічної грамотності усного мовлення дітей.

Виховання в молодших школярів вимовної культури у взаємозв'язку з навчанням їх орфографічного письма М. С. Вашуленко вважає одним із напрямів у загальній системі роботи з розвитку мовлення. На думку вченого-методиста, найефективнішими методами навчання є спостереження й аналіз мовних явищ і виконання дітьми вправ. Серед прийомів навчання найбільш поширеними є такі: використання вимовного зразка (прийом наслідування); фонетико-орфоепічний та фонетико-графічний розбори; прийом порівняння вимовних дій, слухових сприймань, фонетичної і графічної форми слова.

Засвоєння молодшими школярами морфологічних написань

Крім написань, що визначаються вимовою, існують і такі, які опосередковано спираються на вимову слова. Їх називають морфологічними. Шкільні правила для таких написань вимагають перевірки шляхом змінювання слова або добору споріднених слів. Отже, стає очевидним, що засвоєння молодшими школярами морфологічного принципу правопису вимагає створення міцної граматичної і словотвірної основи.

Щоб визначити, яку букву голосного чи приголосного звуків писати, наприклад, у словах *зимовий, молотьба*, необхідно знати, до якої частини слова ця буква належить. Проаналізувавши морфемну будову слова, учень матиме змогу

з'ясувати написання тієї чи іншої «сумнівної» букви. Кожна значуща частина слова, незважаючи на певні зміни в її звуковому складі, має завжди постійне, однакове накреслення. Таке однакове написання при цьому досягається завдяки дії аналогії в позначенні кожної морфемі (*зима, зимувати, зимно, зимонька; молот, молотити, молотарка, молотьба*).

Значна кількість помилок на правопис слів з ненаголошеними [е], [и] і парними дзвінками й глухими приголосними в корені слова пояснюється частотністю їх уживання, а також труднощами, пов'язаними із застосуванням цього правила на практиці. На думку методистів, робота над цими орфографічними темами дає високі результати, якщо вона проводиться в системі. Ідеться передусім про відбір лексичного матеріалу, який може бути використаний для вироблення в учнів навички правопису слів з такими орфограмами, аби вчитель міг спланувати орфографічну роботу з урахуванням зростання складності, осмислити потік слів на ці правила, передбачити труднощі засвоєння їх правопису.

Згідно з чинною програмою оволодіння навичкою правопису слів з орфограмами в корені відбувається поетапно. Успіх цієї роботи забезпечується попереднім виробленням навички структурного аналізу, саме тому морфологічні написання розглядаються під час опрацювання теми «Будова слова». Важливість навички морфемного аналізу для орфографічної грамотності взагалі і для правопису слів з ненаголошеними [е], [и] і парними дзвінками і глухими в корені зокрема доводити не варто: усі педагоги це розуміють, однак цьому аналізу приділяється недостатньо уваги. І навіть там, де він проводиться часто, нема системи в доборі слів, не завжди враховується виучуваний правописний матеріал. Наприклад, нерідко учням пропонують для морфемного розбору слова з наголошеними голосними в корені, префіксами й суфіксами, написання яких не дає помилок. Отже, науковці радять морфемний аналіз слів тісніше поєднувати з орфографічним розбором. Для цього слід добирати слова, насичені виучуваними орфограмами. Наприклад: *зернина, зеленуватий, виписка, вимерзання, весельчак, вершечок* тощо.

Структурний аналіз допомагає закріпити програмовий матеріал, запобігає помилкам, тому що він є одночасно і смисловим аналізом. А для правопису зазначених слів знаходження кореня допомагає учням більше, ніж перевірка наголосом. Саме тому будь-яке домашнє завдання з мови у 3—4 класах слід доповнювати морфемним аналізом кількох слів.

У процесі засвоєння морфологічних написань важливо розрізняти три етапи роботи і на кожному з них розв'язувати свої завдання.

1 етап — підготовка до вивчення правила і створення умов для його засвоєння (1—2 класи).

2 етап — вивчення правила, його закріплення й поглиблення з метою вироблення вмінь і доведення їх до рівня міцної, свідомої навички (3—4 класи).

3 етап — подальше повторення в курсі рідної мови в основній ланці школи.

Звичайно, попередній підготовці до вивчення орфографічного правила слід приділяти значну увагу, оскільки від неї багато в чому залежить успіх оволодіння морфологічними написаннями. Наприклад, першою сходинкою до вироблення навички правопису слів з ненаголошеними голосними кореня є практичне ознайомлення з наголосом: не вмючи визначати наголошений склад, учень не виявить ненаголошених голосних.

Щоб створити підґрунтя для формування цього важливого для оволодіння правописом уміння, необхідно розпочати тренування в розрізненні наголошених і ненаголошених голосних одночасно з навчанням першокласників грамоти. Відомо, що на кожному уроці читання й письма учні спостерігають за вимовою

вчителя, який акцентує наголошений склад у словах, промовляють слова хором та індивідуально. Поступово змінюється і прийом розпізнавання місця наголосу в слові: від спостереження за мовленням учителя, через самоспостереження до постановки наголосу в написаних словах і фразах.

Вибір прийомів роботи з наголосом регулюється вчителем, тому що оволодіння навичкою визначати наголошений склад у слові перебуває у прямій залежності від техніки читання і рівня розвитку мовленнєвого слуху дітей. Ознайомившись зі знаком наголосу, першокласники на уроках письма тренуються у визначенні наголошеного складу не тільки усно, а й у письмових роботах. Таким чином, за умови систематичності вправ у виявленні наголошених і ненаголошених голосних переважна більшість учнів уже на кінець першого півріччя першого класу вміє визначати наголос у словах. Отже, можна вважати, що основу для вивчення і свідомого застосування правила правопису слів з ненаголошеними голосними в корені створено.

Ознайомлення зі спорідненими словами сприяє збагаченню словника учнів, підводить їх до розуміння морфологічного принципу правопису, дає можливість продовжувати роботу щодо створення бази для вироблення навички правопису слів з ненаголошеними [е], [и] на основі спостереження за однаковим написанням спільної частини споріднених слів. На цьому етапі розв'язуються такі завдання:

1. Навчити дітей знаходити спільну частину в споріднених словах.
2. Привернути увагу до однакового написання голосних і приголосних у корені незалежно від того, в якій фонетичній позиції вони знаходяться.
3. Домогтися розуміння учнями ознак споріднених слів і попередити помилкові аналогії, що ґрунтуються на звуковій схожості коренів.
4. Закріпити навичку розпізнавання частин мови за питаннями *хто? що? що робить?* і т. ін.
5. Збагатити словник учнів.

Відповідно до цих завдань учителем добираються такі типи вправ: позначення кореня у словах, добір споріднених слів, постановка до кожного зі споріднених слів питання, спостереження за словами з однаковими або схожими за вимовою й написанням, але різними за значенням, коренями (*гора, горе*) тощо.

Після ознайомлення зі спорідненими словами і коренем слова підготовка до вироблення в учнів навички правопису слів з ненаголошеними [е], [и] йде на більш високому рівні. Таким чином, вимоги програми щодо створення основи для роботи над цією орфограмою мають реалізовуватися в плані розвитку фонематичного слуху, вироблення орфографічної пильності, збагачення словника учнів й осмислення ними значення кореня.

Спеціальна робота над правилом, його повним формулюванням, усвідомленням його суті й оволодінням різними способами перевірки слів з ненаголошеними [е], [и] в корені припадає на 3 клас. Методика вивчення правила і види вправ з метою його закріплення досить повно подано в підручнику з рідної мови і посібниках та рекомендаціях для вчителя.

➤ Надзвичайно важливо навчити молодших школярів користуватися вивченим орфографічним правилом, забезпечити формування в них розумових дій, потрібних для розв'язання правописної задачі. Так, загальний спосіб розв'язання задач на з'ясування морфологічних написань можна подати у вигляді такої схеми: вимова слова і розпізнавання орфограми — визначення місця орфограми в слові — визначення способу перевірки орфограми — перевірка — запис слова — контроль написання.

Молодші школярі в процесі виконання численних вправ засвоюють план міркувань під час розв'язання орфографічної задачі на позначення ненаголошених голосних [е], [и] або парних дзвінких і глухих приголосних у корені слова. Наприклад:

1. Промовляю слово [зи^омл'аний].
2. У корені чую звук [и].
3. Є вибір букв: *и* або *е*.
4. Перевіряю: зéмлі.
5. Під наголосом звук [е].
6. Пишу букву *е* (земляний).

Отже, розв'язуючи орфографічну задачу, що вимагає застосування правила перевірки морфологічних написань, учень виконує низку дій, структура яких є для нього досить складною:

- зафіксувати орфограму в слові;
- визначити її вид, установити, до якої граматики-орфографічної теми вона належить;
- пригадати правило;
- визначити спосіб розв'язання задачі залежно від типу орфограми, від правила;
- відновити в пам'яті алгоритм розв'язання задачі;
- розв'язати задачу, виконати послідовні дії за алгоритмом, отримати результат — висновок про правильне написання;
- написати слово відповідно до розв'язання задачі і здійснити самоперевірку.

Як бачимо, засвоєння молодшими школярами морфологічної орфографії спирається на сформовані в них спеціальні мовні вміння:

- а) у галузі фонетики: розрізнення голосних і приголосних, наголошених і ненаголошених голосних, дзвінких і глухих приголосних та ін.;
- б) у галузі морфеміки і словотвору: добір споріднених слів, виділення морфем у нескладних за будовою словах та ін.;
- в) у галузі морфології: визначення частин мови за сукупністю істотних ознак, змінювання слів різних частин мови;
- г) у галузі синтаксису: синтаксичний аналіз нескладних словосполучень.

➤ Узагальнюючи сказане, слід наголосити, що в інтересах оволодіння молодшими школярами морфологічними написаннями необхідно домагатися не засвоєння мовної теорії, а вироблення практичних умінь звуко-буквеного, морфемного, морфологічного та синтаксичного аналізу й синтезу. Як справедливо зазначають науковці-методисти, у разі усвідомленого написання слів з такими орфограмами учні оперують знаннями з фонетики, словотвору, морфології та синтаксису у взаємодії. Показниками належного рівня оволодіння морфологічними написаннями є такі вміння школярів:

- знайти орфограму, що потребує перевірки, і зазначити, в якій морфемі вона знаходиться;
- пояснити, чому слово перед записом потрібно перевіряти;
- правильно дібрати перевірене слово;
- обґрунтувати, чому дібране слово є перевірним;
- самостійно дібрати слово на це правило.

Отже, об'єктом учительської оцінки має бути не саме по собі написання кореня слова, а усвідомленість цього способу.

Особливості засвоєння сміслових написань

Як уже зазначалося, робота над семантичними написаннями невіддільна від розкриття смислу слів, словосполучень, розмежування певних понять. Саме диференційні написання ілюструють роль орфографії як активного засобу оформлення думок того, хто пише. Засвоюючи такі написання, школярі усвідомлюють, що орфографія забезпечує взаєморозуміння автора й читача. Наприклад: *Не крутисся з підносом у мене під носом.* або: *Дівчинка Поля повернулася з поля.*

Аналіз цих та інших прикладів свідчить, що для правильного написання не завжди вистачає лексичного аналізу. Важливо також співвіднести матеріал з морфологічними категоріями. Отже, розгляд семантичних написань нерідко доводиться пов'язувати з граматичним розбором. Наприклад, засвоюючи написання однозвучних префіксів і прийменників, учні орієнтуються:

— на суть префікса як значущої частини слова і прийменника як окремого слова (частини мови);

— можливість уставити між ним (префіксом чи прийменником) і наступним словом інше слово;

— функцію префікса як словотворчої морфеми і прийменника як засобу зв'язку слів у реченні;

— наявність префіксів у складі дієслова і неможливість уживання прийменника перед словами цієї частини мови.

Виходячи з цього, перед учителем постають завдання: розкрити учням спосіб розрізнення омонімічних префіксів і прийменників, теоретично обґрунтувати його, сформулювати правило, побудувати алгоритм «Як розрізнити префікси і прийменники», навчити школярів користуватися правилом і алгоритмом.

Етапність роботи над темою «Префікси і прийменники», як рекомендує проф. М. Р. Львов, має бути такою:

1. Спостереження учнів під керівництвом учителя за функцією прийменників у синтаксичних конструкціях (словосполученнях або реченнях). Учні переконуються в тому, що прийменники відносяться до іменників, вони зв'язують слова в словосполученні або реченні (прочитав у книжці).

2. Доповнення словосполучень, складання речень із ними. Наприклад: *зіскочив з...* Діти ставлять запитання (*Зіскочив з чого?*), додають різні іменники (*паркан, дерево, стіна, стілець*), складають речення (*Рудий кіт зіскочив з дерева*).

3. Зіставлення префікса і прийменника, узагальнення знань про префікс як значущу частину слова, його словотворчу функцію (*їхати — заїхати, переїхати, виїхати, об'їхати, наїхати*).

4. «Лінгвістичний експеримент», суть якого полягає у спробі вставити між префіксом/прийменником і словом інше слово або запитання. «Забігли за сарай» — забігли за старий сарай, отже, «за» — це прийменник. У слові ж «забігли» після «за-» ні запитання, ні прикметника вставити не можна. Це префікс. Важливо повернути увагу школярів до того, що з дієсловами вживаються тільки префікси.

Закріплюючи вміння учнів розпізнавати омонімічні префікси/прийменники, вчитель добирає відповідний дидактичний матеріал (словосполучення на зразок: *закинув за шафу, налетів на дерево, відскочив від вікна, підсунув під парту*), який пропонується для різноманітної аналітико-синтетичної роботи.

Запам'ятовування історичних написань

Чинна програма з рідної мови передбачає в кожному класі початкової школи вивчення слів, правопис яких слід запам'ятати. Написання їх не можна підвести під відомі учням правила. Сучасна методика навчання молодших школярів орфографії орієнтує вчителя на систематичну роботу з такими словами, причому для кращого їх засвоєння радить користуватися тематичним групуванням слів. Наприклад:

Професії. Учитель, учителька, агроном, комбайнер, космонавт, механік, електрик, інженер.

Школа. Портфель, учитель, учителька, читання, черговий, бібліотека, директор, колектив, коридор, дисципліна, портрет, чернетка, юннат.

Рослини. Лимон, редиска, цибуля, ясен, абрикос, айстра, кукурудза, очерет, пшениця, черемха, черешня, ярина та ін.

Більшість відомих у шкільній практиці прийомів роботи зі словами, що пишуться за традицією, розраховано на механічне запам'ятовування зорового образу слова. Останнім часом широко застосовують етимологічний аналіз. Перевага цього прийому, порівняно з усіма іншими, полягає в тому, що етимологічний аналіз робить процес запам'ятовування слів свідомим, таким, у якому бере участь розумова діяльність школярів.

Цілком зрозуміло, що етимологічний аналіз у початковій школі має бути спрощеним. Обсяг його проведення зумовлений характером розв'язання орфографічної задачі, наявністю словотворчих елементів, зокрема греко-латинських, у структурі слів. Так, розкривши учням значення першої частини слова *телефон*: *теле* — «далеко» (з грецької), можна бути впевненим, що вони легко й свідомо запам'ятають графічний образ слів *телевізор*, *телеграф*, *телескоп*.

Вивчення «словникових» слів, як правило, проводиться на початку уроку. За такої умови вчитель може закріпити нові слова, включивши їх у різних формах у матеріал для тренувальних вправ. Важливо організувати словниково-орфографічну роботу в такий спосіб, щоб забезпечити активну участь у цьому процесі і зору, і слуху, і руки, і пам'яті, і свідомості учня. Практично вивчення кожного нового слова проходить такі етапи:

1. Учитель пропонує подивитися на написане на дошці або надруковане на картці слово, запам'ятати його графічний образ. Доцільно привернути увагу школярів до тих букв, які є «небезпечними». Наприклад, у слові *велосипед* такими є друга і шоста букви. Нерідко досвідчені вчителі виділяють букви, які слід запам'ятати, кольором або розміром.

2. Якщо є необхідність, розкривається значення слова (найраціональнішим прийомом). Учитель обов'язково залучає школярів до пояснення семантики слова, уточнює їхні тлумачення.

3. Учні промовляють слово чітко, по складах, спочатку індивідуально, потім хором. Це сприяє запам'ятовуванню слухового образу слова.

4. Учні записують слово в зошити, промовляючи його по складах. При цьому запам'ятовуються рухи руки. У слові ставиться знак наголосу, підкреслюються букви ненаголошених голосних, які слід запам'ятати.

5. Подається стисла етимологічна довідка, пояснюється, чому слово пишеться саме так. Наприклад, слово *календар* прийшло в нашу мову з латинської; *календа* — перше число місяця.

6. Первинне закріплення — добір спільнокореневих слів, запис їх на дошці і в зошитах. Наприклад: *календарик, календарний*. Корисно запитати в учнів, як утворилися ці слова від слова *календар*, якого значення надали їм суфікси *-ик, -н-*.

7. Складання словосполучень, речень зі спільнокореневими словами, вживання їх у зв'язних висловлюваннях під час виконання тренувальних вправ.

8. Підсумовуючи зроблене на уроці, школярі ще раз називають нове «словникове» слово, пояснюють його написання.

9. На наступному уроці (уроках) слово закріплюється під час виконання учнями спеціальних вправ.

Як правило, вчителі намагаються урізноманітнити словниково-орфографічні вправи, надати їм ігрового характеру, пов'язати закріплення слів, правопис яких слід запам'ятати, з лексичною, граматичною, словотворчою роботою. Наприклад:

1. Дібрати родові поняття до видових.

Ясен, очерет, редиска — ... (рослини). Ведмідь, заєць, верблюд — ... (тварини).

2. Дібрати слова з протилежним значенням.

Увечері — ..., удень — ..., уперед — ..., угорі — ..., спереду — ..., ліворуч — ...

3. За допомогою суфіксів утворити споріднені слова від поданих.

Черешня — ..., заєць — ..., черевики — ... (черешенька, зайчик, черевички).

4. Назвати одним словом.

Перший осінній місяць — ... (вересень). П'ятий день тижня — ... (п'ятниця).

5. Дібрати слова — назви ознак предметів.

Пшениця — ... (густа, колосиста, золота). Ясен — ... (тонкий, молодий, зелений).

6. Відгадати загадки. Слова-відгадки записати.

Від ляку тремтить, швидко біжить. (Заєць). День довшає, а він тоншає. (Календар).

7. Гра-змагання: хто більше запише слів на тему «Школа».

8. Дібрати слова до малюнків (дятел, абрикос, черешня, лимон, метро, диван).

Аналіз методичної літератури дає можливість зробити висновок щодо методів і прийомів, які застосовуються з метою засвоєння молодшими школярами правопису слів, що не перевіряються. Це:

а) мовний аналіз — прийоми фонетичного і звуко-буквеного розбору, орфографічного коментування, усного проговорювання;

б) зорове запам'ятовування — прийоми зорового диктанту, списування із завданнями, перевірка слів за словником, виділення орфограм різними способами;

в) зіставлення графічної і звукової форм слів: різні види слухових диктантів;

г) складання словосполучень зі словами, які треба запам'ятати;

д) складання речень, уживання «словникових» слів у контекстовому мовленні;

е) цікаві форми роботи з використанням слів, що не перевіряються: словесні ігри; розгадування ребусів, кросвордів, загадок; проведення конкурсів, вікторин тощо.

Експериментально доведено, що міцне запам'ятовування історичних написань забезпечується кількаразовим повторенням кожного слова з інтервалом спочатку два тижні, потім місяць і два місяці. Словникові диктанти є ефективними за умови проведення їх на початку кожного уроку мови. Слід зазначити, що описана робота над словами, правопис яких потрібно запам'ятати, розвиває лінгвістичне мислення учнів, підвищує їхній інтерес до довідкової літератури, до вивчення рідної мови взагалі.

Робота над пунктуацією на уроках рідної мови

Молодші школярі, крім орфографії, засвоюють знання з такого розділу мовознавства, як пунктуація, яка вивчає розділові знаки і правила їх використання на письмі. Пунктуація, як і орфографія, служить засобом оформлення думок, а отже, забезпечує повноцінне спілкування в писемній формі. Завдяки вживанню різноманітних розділових знаків мовцям вдасться максимально точно, виразно побудувати висловлювання і сприйняти його. Розкриваючи комунікативну функцію розділових знаків, учитель викликає в учнів стійкий інтерес до вивчення пунктуації.

Пунктуація має свої принципи, які слід урахувати, розробляючи методику її вивчення в початковій школі.

Структурно-синтаксичний принцип стверджує, що розділові знаки виконують свої функції під час конструювання речень і текстів. Скажімо, крапка сигналізує про кінець речення, кома розділяє однорідні члени речення, частини складного речення, виділяє звертання. Специфічні функції мають і всі інші знаки пунктуації.

Синтаксичний принцип є провідним у шкільному курсі, оскільки синтаксис досить повно вивчається на різних етапах мовної освіти учнів. Так, на синтаксичній основі молодші школярі вчаться вживати крапку, коми між однорідними членами речення. Через брак синтаксичних знань учні не завжди можуть пояснити розстановку розділових знаків у читаних текстах і свідомо користуватися ними для створення власних зв'язних висловлювань. Саме тому в початковій школі методика керується й іншими принципами.

Смисловий принцип передбачає оформлення розділовими знаками самої думки того, хто пише, її відтінків: значення питання або оклику передається відповідними знаками; крапкою виділяємо в тексті відносно завершені відрізки; окремі самостійні частини у складі великих речень розділяємо крапкою з комою і т. ін. Логікою зумовлений і поділ тексту на абзаци.

Інтонаційний принцип передбачає засвоєння пунктуації як засобу вираження інтонаційних особливостей висловлювання, відтінків голосу. Відомо, що кожний із розділових знаків має свою голосову фігуру. Отже, оволодіваючи виразним усним мовленням і читанням, молодші школярі засвоюють правила розстановки пауз (синтаксичної, логічної, психологічної, фізіологічної, віршової), логічного наголошування, інтонуювання синтаксичних конструкцій з різними розділовими знаками.

У початковій школі діти вивчають правила вживання крапки, знаків питання й оклику і кілька випадків постановки коми на основі розуміння смислу речень, їх інтонації та структури. Але для оформлення думок на письмі учням нерідко потрібні знання про написання речень із прямою мовою, вживання двокрапки, крапки з комою тощо. Поступово школярі практично засвоюють особливості їх використання. Крім того, вони мають навчитися ділити текст на абзаци і робити відповідний відступ на початку рядка.

На думку методистів, формування в учнів пунктуаційної пильності має процесуальний характер, аналогічний до того, як протікає процес вироблення орфогра-

фічної пильності. Змістом роботи з пунктуації в початковій школі є пунктуаційні знання (правила) і вміння. Пунктуаційні вміння можна умовно поділити на такі три групи:

- уміння визначати смислові відрізки, між якими потрібно вживати розділові знаки; уміння визначати пунктограми;
- уміння ставити розділові знаки, спираючись на правила пунктуації;
- уміння знаходити пунктуаційні помилки і виправляти їх.

Саме на вироблення в молодших школярів зазначених умінь і мають бути спрямовані тренувальні пунктуаційні вправи. Слід також пам'ятати про те, що вживання розділових знаків у текстах значною мірою зумовлено їх стильовою приналежністю, інтонаційним забарвленням думок автора писемного висловлювання. Тому варто прислухатися до порад методистів щодо забезпечення органічного взаємозв'язку вивчення пунктуації із синтаксисом, стилістикою, виразним читанням молодших школярів.

➤ З метою вироблення в учнів пунктуаційних умінь учителі можуть з успіхом застосовувати різні види аналітико-синтетичних вправ: пунктуаційний розбір, синтаксичний аналіз — розбір відношень між словами; різні види списування і диктантів, переконструювання речень, відновлення деформованих речень, добір прикладів з певною пунктограмою в текстах літературних творів, складання власних речень за схемами, опорними словами, розділовими знаками тощо.

Методисти вказують на значний розвивальний потенціал колективної роботи над «партитурою» виразного читання тексту художньої літератури. Корисно складати «партитуру» усного висловлювання, наприклад, художнього опису певного предмета (квітки, пташки). Під час виконання такої роботи учні переконуються в необхідності оволодіння пунктуаційними вміннями. Вони усвідомлюють роль розділових знаків, які допомагають передати смисл речення, його синтаксичну будову й інтонацію.

Під пунктуаційним розбором розуміють пояснення розділових знаків. Він застосовується або як самостійний вид мовного аналізу, або як складова синтаксичного розбору. Пунктуаційний розбір матиме успіх лише тоді, коли в учнів будуть сформовані певні вміння синтаксичного розбору, тобто школярі будуть здатні виділяти ті синтаксичні одиниці, які оформляються розділовими знаками.

Пунктуаційний розбір може бути пояснювальним і констатувальним. У разі пояснювального розбору учні обґрунтовують розстановку розділових знаків, під час констатувального — називають тільки пунктограми, не даючи жодних пояснень.

Матеріалом для пунктуаційного розбору можуть слугувати тексти з розділовими знаками і без них. У першому випадку учні мають тільки пояснити розділові знаки, у другому — самостійно розставляють їх і пояснюють.

Компонентами пунктуаційного розбору на уроках у початковій школі є такі:

1. Назвати синтаксичну одиницю, в якій пояснюються розділові знаки (однорідні члени речення, звертання тощо).
2. Назвати розділовий знак (кома, крапка, знак питання, знак оклику).
3. Сформулювати пунктуаційне правило.
4. Указати на співвідношення пунктуації та інтонації (збіг, розбіжність, відсутність інтонаційних ознак).

Алгоритм перевірки однорідних членів і розділових знаків:

1. Прочитай речення. Скільки в ньому підметів, присудків, другорядних членів?

2. Якщо два і більше, то які це члени речення? Назви їх. На яке питання вони відповідають? До якого слова відносяться (з яким словом зв'язані)?

3. Чи є між ними сполучник *і*?

4. Якщо є, то кома не ставиться. Якщо нема, між однорідними членами потрібна кома (або коми).

5. Перевір написане.

Зразок міркування учня під час оформлення речення з однорідними членами:

Читають речення «А небо грало, трепетало, дихало» (В. Сухомлинський, «Я хочу сказати своє слово»).

У реченні підмет — «небо». Що про нього говориться? Небо що робило? — Небо «грало», «трепетало», «дихало». Це три однорідні присудки. Між ними сполучника «і» нема, отже, коми ставляться.

Розстановку розділових знаків при звертанні учні можуть пояснити коротким і простим правилом, однак на практиці вони часто стикаються зі значними труднощами через особливості проведення синтаксичного аналізу таких речень. Так, відшукуючи звертання, діти позбавлені можливості ставити до них питання. Отже, доцільно розкрити особливу роль звертання в реченні, охарактеризувати інтонацію (можливі паузи), показати здатність звертання рухатися в межах речення або взагалі виходити з нього, не порушуючи змісту речення.

➤ Успіх засвоєння молодшими школярами пунктуації визначають такі чинники:

- зв'язок із граматикою, стилістикою української мови;
- добір ефективних методів і прийомів вивчення пунктуації;
- виконання різноманітних вправ, що забезпечують активність розумової та мовленнєвої діяльності учнів;
- запобігання пунктуаційним помилкам у письмових роботах учнів;
- систематичний облік пунктуаційних помилок та їх виправлення;
- постійна робота над виразністю читання й усного мовлення молодших школярів.

Орфографічні та пунктуаційні помилки. Робота над ними

Загально визнано, що успішність навчання молодших школярів орфографії та пунктуації значною мірою залежить від здійснення систематичного контролю за станом сформованості правописної навички, а також від роботи над помилками учнів.

Система контролю й оцінювання орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок учнів охоплює:

а) чітке розмежування помилок, за які оцінка знижується або ж не знижується; уведення до текстів контрольних робіт в основному лише тих слів, правопис яких доступний учням;

б) відмову від негативних оцінок за письмові роботи з розвитку зв'язного мовлення;

в) постійну роботу з метою запобігання орфографічним і пунктуаційним помилкам (словниково-орфографічна робота, зорієнтована на певний диктант, переказ, твір тощо).

На думку М. С. Вашуленка, текст для контрольного диктанту після опрацювання певної теми слід добирати заздалегідь, щоб усі «помилконебезпечні» слова, які трапляються учням у майбутньому диктанті, можна було опрацювати під час виконання навчальних вправ на різні види мовного розбору, конструювання словосполучень, речень.

Отже, учителям необхідно знати, як класифікують орфографічні помилки, якими є їх причини (діагностика), як організувати роботу із запобігання орфографічним помилкам та їх виправлення.

У науково-методичній літературі помилки учнів класифікують залежно від:

1. Розділу орфографічної системи.

Ідеться про такі групи помилок, як помилки на позначення фонем буквами, помилки в написанні разом і окремо, помилки під час перенесення слова з рядка в рядок, помилки у вживанні великих і малих букв, пунктуаційні помилки.

Найчисленішою є перша група помилок, до якої належать усі орфограми кореня, написання префіксів, суфіксів, закінчень, а також ті орфограми, які не перевіряються правилом.

2. Причини допущеної помилки.

Орфографічні помилки можуть бути зумовлені нерозумінням або неточним розумінням семантики слів, словосполучень, речень, тексту; невмінням свідомо членувати слова на морфеми; недостатнім засвоєнням граматичних знань, невмінням правильно визначати граматичні категорії та форми слів; несформованістю орфоепічних навичок; слабкою пам'яттю; нестійкою увагою; несформованістю орфографічної зірності; незнанням правила і невмінням користуватися ним (неволодіння алгоритмом); невмінням співвідносити звуковий склад слова з буквеним позначенням; недостатнім орієнтуванням у структурі речення (пунктуаційні помилки).

3. Принципу орфографії і пунктуації, який порушено учнем.

Кожна орфографічна помилка є наслідком недотримання певного принципу правопису (фонетичного, морфологічного, смислового, традиційного). До пунктуаційних помилок призводить ігнорування принципів уживання розділових знаків (синтаксичного, смислового, інтонаційного).

4. Частотності помилки.

Частотними є помилки, допущені багатьма учнями. Крім таких помилок, трапляються ще індивідуальні порушення орфографічної норми.

5. Характеру помилки (груба-негруба).

Грубими помилками прийнято вважати такі, що допущені на вивчені правила, актуальні для початкової школи. Негрубі помилки найчастіше є наслідком того, що учні певне правописне правило ще не вивчали.

До пунктуаційних помилок належать порушення, пов'язані з неправильним уживанням розділових знаків під час членування мовлення на речення, речення — на його частини. Пунктуаційними помилками вважаються пропуск або постановка зайвого розділового знака, вживання розділового знака не в тому місці, де він має стояти, необгрунтована заміна одного знака іншим, перенесення розділового знака на новий рядок.

➤ Виправляючи пунктуаційні помилки в письмових роботах учнів, аналізуючи їх причини, слід пам'ятати, що такі помилки є більш серйозними й небезпечними, ніж орфографічні, оскільки свідчать про недоліки писемного (а іноді й усного) мовлення, про відсутність навичок зв'язно викладати власні думки. Розвиток граматичного ладу мовлення молодших школярів випереджає процес формування в них пунктуаційних навичок. Саме тому вчитель має допомагати учням оформлювати на письмі самостійно складені ними синтаксичні конструкції.

Описана класифікація учнівських помилок дає можливість учителям методично правильно побудувати діагностичну роботу, систему запобігання орфографічним і пунктуаційним помилкам та їх виправлення, організувати повторення правописного матеріалу.

Здебільшого перевірка учителем письмових робіт не стимулює учнів на свідоме виправлення власних помилок. Як правило, учитель сам виправляє помилки, а учень зором сприймає як виправлене, так і оцінку. Практика переконує, що така робота марна, оскільки вона не сприяє розвитку мислення й пам'яті учня, удосконаленню його знань, повторенню раніше вивченого матеріалу. Отже, необхідно аналізувати помилки, шукати причини їх виникнення. Наприклад, учень помиляється, бо не знає правила; знає правило, але не може застосувати його на практиці; змішує правила; не розуміє значення слова або загального смислу речення, тексту; має дефекти мовлення, слуху тощо.

➤ Велике значення в забезпеченні орфографічної грамотності учнів має систематичний аналіз (облік) помилок. Важливо фіксувати не тільки типові помилки класу, але й типові індивідуальні помилки, допущені кожним учнем. Наприклад:

Дата проведення роботи	Типові помилки класу	Типові індивідуальні помилки кожного учня
18.10.2005 р. (контрольний диктант)	Правопис ненаголошених голосних у корені (кленового, деревце, тинком)	1. Авраменко К. — ненаголош. голосні, префікс <i>при-</i> (пригріло). 2. Байдала К. — подвоєння букв (пруття), кома при звертанні

Як відомо, всі помилки, допущені учнями, мають бути виправлені. Сучасна методика рекомендує вчителю фіксувати всі помилки, однак самому виправляти їх лише у найскладніших випадках. Бажано, щоб сам учень відшукав і виправив помилку під час індивідуальної роботи. Для цього він може скористатися «пам'яткою». Наприклад, у 2 класі вона має такий вигляд:

1. Крапка, знак питання і знак оклику в кінці речення.

Випиши речення. Постав у кінці його потрібний знак. Наприклад: *А хто в цій хатці буде жити?*

2. Перенос слова.

Поділи слово на склади для переносу. Роби так: *оси-ка*.

Запам'ятай! Одну букву не можна залишати на рядку і не можна переносити на новий рядок.

3. Знак м'якшення на кінці слова.

Випиши слово, в якому допущено помилку, правильно. Підкресли знак м'якшення і букву приголосного перед ним. Запиши ще два-три слова на це правило. Наприклад: *пень, тіль, сіль*.

4. Знак м'якшення у середині слова.

Випиши слово, в якому допущено помилку. Запиши ще два-три слова на це правило. Наприклад: *сильний, візьми, лялька*.

5. Велика буква в іменах, по батькові і прізвищах людей.

Випиши слово правильно. Запиши ще два-три слова на це правило. Наприклад: *Андрій, Авраменко Тамара Петрівна, Сашко*.

У 3—4 класах «пам'ятка» роботи над помилками розширюється й ускладнюється. Користуючись нею, учні свідомо працюють над виправленням власних помилок, повторюють забуті ними правила, вдосконалюють навички грамотного письма. Отримавши зошит, учень роздивляється позначки на полях, зроблені вчителем, і виконує стільки завдань, скільки позначок на полях.

Пристаюючи до роботи над помилками, школяр має пригадати, на яке правило допущено помилку, знайти це правило в «пам'ятці», а потім уже працювати над помилкою.

Якщо учень допустив помилку на ще не вивчене правило, вчитель тільки виправляє помилку, не роблячи поміток на полях; учень зором сприймає виправлене.

На індивідуальний характер роботи над помилками вказує О. Н. Хорошківська. Вона пропонує розробляти індивідуальні орфографічні завдання для учнів залежно від першопричин помилок (невміння визначати наголошений склад у слові, не вміння добирати споріднене перевірне слово та ін.). Після виконання індивідуальних завдань даються колективні вправи на списування і запис під диктовку. Тривала (упродовж 5—7 уроків) робота над помилками, на думку методиста, має завершуватись спеціальною перевіркою, результати якої свідчитимуть про ефективність опрацювання написань або про необхідність подальшої корекції орфографічної вправності учнів.

Тематика курсових, дипломних і магістерських робіт до розділу «Методика вивчення орфографії»

1. Методика роботи з орфографічними правилами на уроках української мови в 2—4 класах.
2. Види орфографічних вправ та методика їх проведення на уроках рідної мови.
3. Умови ефективності методики формування в молодших школярів орфографічної грамотності.
4. Розвиток орфографічної пильності молодших школярів.
5. Вивчення орфографії у взаємозв'язку з фонетикою, лексикологією, морфемікою, морфологією і синтаксисом української мови.
6. Зумовленість вибору методів і прийомів навчання орфографії принципами українського правопису.
7. Особливості засвоєння молодшими школярами фонетичних написань.
8. Роль звукового та звуко-буквенного аналізу слів у виробленні в молодших школярів правописних навичок.
9. Роль морфемного аналізу в процесі засвоєння учнями морфологічних написань.
10. Методика роботи над засвоєнням правопису слів, які слід запам'ятати.
11. Слослові написання і методика їх опрацювання на уроках рідної мови.
12. Орфографічні помилки в письмових роботах молодших школярів. Основні причини їх виникнення.
13. Прийоми активізації навчальної діяльності молодших школярів на уроках вивчення правописних тем.
14. Письмовий переказ як ефективний вид роботи з орфографії.
15. Місце орфографічного розбору в системі роботи з підвищення грамотності учнів. Умови його ефективності.
16. Робота з орфографічним словником як спосіб піднесення культури писемного мовлення молодших школярів.
17. Індивідуальний підхід до учнів у процесі корекції орфографічної вправності молодших школярів.

Список рекомендованої літератури

1. *Алгазина Н.Н.* Формирование орфографических навыков. — М.: Просвещение, 1987.
2. *Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. — М.: Просвещение, 1973.
3. *Болтівець С.* Психологія диктанту. — Дивослово. — 1994. — № 9.
4. *Борисенко И.В.* О речевом аспекте в обучении орфографии // Начальная школа. — 1994. — № 5.

5. *Вашуленко М.С.* Орфоєпія і орфографія в 1—3 класах. — К.: Рад.школа. — 1982. — 104 с.
6. *Вашуленко М.С.* Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1—4 класах. Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. — К.: Рад. школа, 1991. — 112 с.
7. *Воскресенська Н.О.* Використання звукового аналізу під час вивчення орфографічного матеріалу // Початкова школа. — 1994. — № 2.
8. *Воскресенська Н.О.* Навчання орфографії // Початкова школа. — 1996. — № 11.
9. *Гайова Л.* Робота зі словами, вимову і правопис яких потрібно запам'ятати // Початкова школа. — 2006. — № 10.
10. *Горбачук В.Т.* Види диктантів і методика їх проведення. — К.: Рад. школа. — 1989.
11. *Грибіниченко Т.О.* та ін. Збірник диктантів з української мови для початкових класів / Т.О. Грибіниченко, Г.О. Козачук, Т.О. Черноус. — К.: Либідь, 2000.
12. *Державний стандарт початкової загальної освіти* // Початкова школа. — 2006. — № 2.
13. *Дорошенко О.* Нестандартні навчальні диктанти // Початкова школа. — 1990. — № 3.
14. *Дорошенко О.І., Олійник С.П.* Робота з орфограмами на уроках письма в 1 класі // Початкова школа. — 1995. — № 12.
15. *Коваленко О.* Вивчення словникових слів на уроках української мови // Початкова школа. — 2005. — № 5.
16. *Козачук Г.О.* Підвищення грамотності учнів. — К.: Освіта. — 1995.
17. *Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.* Методичні рекомендації. — К.: Початкова школа, 2002.
18. *Кравченко М.П.* Окремі аспекти вивчення орфографії // Початкова школа. — 1991. — № 11.
19. *Львов М.Р.* Правописание в начальной школе. — М.: Просвещение, 1998.
20. *Методика грамматики и орфографии в начальных классах* / Под ред. Н.С. Рождественского. — М.: Просвещение, 1975.
21. *Місяк Н.* Системність роботи зі словниковими словами // Початкова школа. — 1994. — № 4.
22. *Піонт В.* Закріплення правопису слів з ненаголошеними голосними е, и в коренях слів // Початкова школа. — 2003. — № 4.
23. *Прищепя К.С., Вашуленко В.Ф.* Збірник диктантів з української мови для 1—3 класів. — К.: Рад.школа, 1984.
24. *Прищепя О.* Взаємозв'язок графічної навички з орфографічною грамотністю // Початкова школа. — 1997. — № 8.
25. *Програми для середньої загальноосвітньої школи 1—4 класи.* — К.: Початкова школа, 2006.
26. *Рождественский Н.С.* Обучение орфографии в начальной школе. — М.: Просвещение, 1982. — 399 с.
27. *Рідна мова.* Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної початкової школи: Посібник для вчителя. 3-є видання. — К. Освіта, 2000. — 240 с.
28. *Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи* // Початкова школа. — 2001. — № 10.
29. *Смовська О.І.* Алгоритм як умова формування навички грамотного письма // Початкова школа. — 1996. — № 9.
30. *Хом'як І.М.* Наукові основи навчання орфографії в середній школі. — Рівне: ППФ “Волинські обереги”, 1998. — 228 с.
31. *Чорновол-Ткаченко Р.І.* Вправи з української орфоєпії й орфографії // Початкова школа. — 1997. — № 1.
32. *Шкурятяна Н.Г.* Методика вивчення орфографії. — К.: Рад. школа, 1985.
33. *Яворська С.* Орфографічний розбір як вправа // Диво слово — 1997. — № 4.
34. *Яворська С.* Система роботи над орфографічними помилками // Дивослово. — 1998. — № 3.
35. *Ярмоленко В.М.* Прийоми перспективного навчання правопису // Початкова школа. — 1993. — № 8.

Наукові основи методики розвитку мовлення молодших школярів

Поняття про мовлення

Основне завдання сучасної школи — формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві.

Тому сучасний підхід до вивчення початкового курсу рідної мови висуває як основний принцип його засвоєння всебічний розвиток мовлення учнів.

Мовлення — це спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність людини. У процесі мовлення за допомогою мовних засобів (слів, словосполучень, речень) реалізується мислення. Мовлення виконує функції спілкування, повідомлення, емоційного самовираження, впливу на інших людей, а для учнів — це ще й засіб успішного навчання в школі.

Розвивати мовлення — означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у процесі побудови зв'язних висловлювань.

Протягом життя людина постійно вдосконалює своє мовлення. Кожний віковий період вносить щось нове в її мовленнєвий розвиток. Найважливіші етапи формування мовлення відбуваються в дитинстві — в дошкільному і шкільному віці. Виділяють такі періоди мовленнєвого розвитку людини:

- період немовляти (перший рік життя) — гудіння, белькотіння;
- ранній вік (від 1 до 3 років) — опанування складової і звукової будови слова, найпростіше пов'язування слів у речення; мовлення діалогічне, ситуативне;
- дошкільний вік (від 3 до 6 років) — поява монологічного, контекстного мовлення; виникнення форм внутрішнього мовлення;
- молодший шкільний вік (від 6 до 10 років) — опанування звукового складу слова, лексики, граматичного ладу мови, уявлення про літературну мову, оволодіння писемним мовленням, інтенсивний розвиток монологу;
- середній шкільний вік (від 10 до 15 років) — оволодіння літературною нормою, функціональними стилями мовлення, початок формування індивідуального стилю мовлення;
- старший шкільний вік (від 15 до 18 років) — удосконалення культури мовлення, оволодіння професійними особливостями мови, становлення індивідуального стилю.

Успішність розвитку мовлення школярів залежить від ряду факторів.

Першим фактором, який впливає на мовленнєвий розвиток учнів, є *потреба в спілкуванні*, комунікації. Тому в методиці розвитку мовлення мають бути

передбачені ситуації, які визначають мотивацію мовлення, ставлять школяра перед необхідністю правильно висловлюватися, пробуджують у нього інтерес і бажання чимось поділитися, про щось розповісти.

Однак спілкування можливе тільки за допомогою загальноприйнятих знаків, тобто слів, їх сполучень, різних зворотів мовлення. Тому учням потрібно подати *зразки мовлення*, або створити *мовленнєве середовище*. Це другий фактор розвитку мовлення школярів. Від мовленнєвого середовища учня значною мірою залежить багатство, різноманітність і правильність його власного мовлення. Мовленнєве середовище — це мовлення батьків, рідних, друзів, фольклор, художня література, радіо й телебачення, кіно й театр, а в школі — мовлення школярів, учителів та інших працівників школи, мова підручників і навчальних посібників.

Багатство, точність, змістовність мовлення залежать від збагачення свідомості дитини різними уявленнями і поняттями, від *життєвого досвіду* школяра, обсягу його знань. Тобто мовлення, розвиваючись, потребує не тільки суто мовного, а й фактичного матеріалу.

Учень гарно розповість чи напише про те, що він добре знає. До того ж *предмет розмови має бути значущим* для нього. Це також важливий фактор розвитку мовлення школярів.

Повноцінний мовленнєвий розвиток учнів може забезпечити тільки добре *спланована система роботи над розвитком мовлення*, яка чітко дозує матеріал: словник, синтаксичні конструкції, види мовлення, формує вміння будувати зв'язні висловлювання.

Розвиток мовлення дитини — не стихійний процес. Він потребує *постійного педагогічного управління*. Щоб керувати мовленнєвим розвитком школярів, учитель повинен чітко усвідомити свої завдання в цьому процесі. Вони полягають у тому, щоб:

а) створити хороше мовленнєве середовище для учнів: сприймання мовлення дорослих, читання книг, відвідування театрів, перегляд фільмів тощо;

б) організувати мовленнєву практику для школярів, тобто створювати на уроці і в позаурочній діяльності мовленнєві ситуації, які визначають мотивацію власного мовлення учнів, розвивають їхні інтереси, потреби і можливості самостійного мовлення;

в) забезпечити правильне засвоєння учнями достатнього лексичного запасу, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, лексико-логічних зв'язків; активізувати вживання слів, утворення форм, побудову конструкцій; забезпечити формування конкретних мовленнєвих умінь;

г) проводити систематичну роботу з розвитку мовлення на різних рівнях (орфоепічному, лексичному, морфологічному, синтаксичному, текстовому), пов'язуючи її з матеріалом, що вивчається на уроках мови, читання;

д) створити в класі атмосферу прагнення до високої культури мовлення.

Виконання зазначених завдань є також необхідним фактором успішного розвитку зв'язного мовлення школярів.

Види мовлення

Мовлення різноманітне. Залежно від ситуації та мети висловлювання воно виступає в різних видах. Тому педагогічне управління процесом розвитку мовлення залежить від особливостей кожного його виду. Розрізняють мовлення внутрішнє і зовнішнє.

Внутрішнє мовлення — це мовлення в думках, яке відбувається без участі органів мовлення; воно уривчасте, позбавлене чітких граматичних форм. Це ніби розмова із собою.

Внутрішнє мовлення — складний процес, на який важко впливати. Водночас воно відіграє важливу роль у мовній практиці. Зокрема, під час підготовки до письмових зв'язних висловлювань школярам пропонуються завдання підготуватися до повідомлення на певну тему, подумати, про що слід сказати, які слова використати, як побудувати речення для цієї розповіді. Така внутрішньомовленнева підготовка вдосконалює мовленнєві вміння, підвищує якість зовнішнього мовлення дітей.

Зовнішнє мовлення — це мовлення для інших. Воно розраховане на сприймання слухачами. Зовнішнє, озвучене мовлення поділяється на чотири види: *слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо*.

Слухання (аудіювання) — це сприймання усного мовлення та його розуміння.

Говоріння — це вираження думки за допомогою слів в усній формі, тобто усне мовлення. Розрізняють два види усного мовлення — *діалог і монолог*.

Діалог — це процес мовленнєвої взаємодії двох або кількох учасників спілкування. Під час діалогу кожне висловлювання залежить від реплік співрозмовника, від ситуації. Діалог не передбачає повних, поширених речень. Для нього характерні неповні питальні й окличні речення, вигуки, частки, розмовна лексика. У процесі діалогу широко використовуються допоміжні засоби: міміка, жести, інтонація. Вони передають те, що важко виразити словами.

Монологічне мовлення, тобто мовлення однієї людини, — це розповідь, повідомлення, переказ, виступ на зборах, твір тощо. Саме ці види монологу, усного й писемного, перебувають у центрі уваги школи.

Особливість монологу полягає в тому, що він, на відміну від діалогу, більш довільний, потребує вольових зусиль, а часом значної підготовчої роботи. Монологічне мовлення не може бути стихійним, воно завжди організоване. Той, хто говорить чи пише, заздалегідь планує весь монолог як одне ціле, складає його план, готує окремі фрагменти, мовні засоби. У монолозі необхідне відпрацювання внутрішніх зв'язків, композиції.

Читання — це зорове сприйняття і розуміння написаного чи надрукованого.

Письмо — це вираження думки на письмі за допомогою графічних знаків.

Перші два види мовлення — аудіювання й говоріння — належать до *усного мовлення*, а читання й письмо — до *писемного*.

Усне і писемне мовлення відрізняються не тільки своїми механізмами чи способами творення, але й мовними, зовнішніми ознаками. Усне мовлення людина опановує раніше за писемне як наслідок потреби в спілкуванні. Писемне мовлення засвоюється в результаті спеціального навчання.

Усне мовлення — озвучене, для нього характерні певні властивості (темپ мовлення — прискорення чи сповільнення, підвищення і пониження голосу, паузи, логічні наголоси, емоційне забарвлення тощо), воно може супроводжуватися мімікою і жестами; промовець може використовувати наочні засоби. У процесі усного мовлення промовець легко встановлює контакт з аудиторією чи співрозмовником, оскільки бачить реакцію слухачів і може своєчасно перебудуватися. Таким чином, усне мовлення, у порівнянні з писемним, має більші виражальні можливості, може здійснити сильніший вплив на слухачів. У цьому його переваги.

Недоліки усного мовлення випливають з його непідготовленості. Як правило, промовець не має часу для обдумування композиції, плану свого висловлювання, для добору слів, виражальних засобів мови. Тому для усного мовлення харак-

терні короткі речення, часта повторюваність тих самих слів, певні помилки (незавершеність розпочатих речень, неправильна їх побудова, неточний добір слів, неправильне утворення морфологічних форм тощо). Проте не слід вважати усне мовлення недоброякісним варіантом писемного. Усному мовленню притаманні свій синтаксис, свої специфічні лексичні ресурси, своя стилістика.

Писемне мовлення завжди повніше і складніше за усне. Для нього характерне вживання літературної лексики, виражальних засобів мови, використання складних речень, різних синтаксичних конструкцій. Як правило, розмір висловлювання в письмовій формі більший, ніж в усній. Це пояснюється тим, що йому передують підготовча робота, у ході якої продумується тема висловлювання, складається план твору, добирається відповідна лексика, виражальні засоби, будуються потрібні словосполучення, речення, фрагменти тексту тощо.

Особливістю писемного мовлення є те, що воно відбувається значно повільніше, ніж усне. Великі зусилля, особливо в початкових класах, витрачаються школярами на сам процес письма, що дуже часто негативно впливає на зміст висловлювання. Тому необхідно, щоб для кожного учня найважливішим під час написання твору був його зміст.

У писемному мовленні відсутні міміка, жести, паузи, логічні наголоси та інші допоміжні засоби, які притаманні усному мовленню. Однак цей недолік частково компенсується розділовими знаками, поділом тексту на абзаци, виділенням слів шрифтом та деякими іншими засобами.

Велике значення для писемного мовлення мають орфографія і пунктуація. Тому дуже цінними є розроблені в методиці прийоми орфографічної підготовки до написання творів.

Мовлення і мислення

Однією з функцій мовлення є оформлення і вираження думки. Л. С. Виготський зазначав, що зовнішнє мовлення — це процес матеріалізації думки. Тому мислення є психологічною основою мовлення, бо тільки на основі розвиненої системи понять, на основі опанування системи розумових дій можливий успішний розвиток мовлення. Ось чому в методиці розвитку мовлення учнів так багато уваги приділяється підготовці, відбору, обробці й розташуванню матеріалу, логічним операціям.

Але мислення не може успішно розвиватися без мовного матеріалу, без мовленнєвого оформлення й вираження. У логічному (понятійному) мисленні найважливіша роль належить поняттям, які узагальнюють суттєві ознаки, властивості явищ реального світу. Поняття ж позначаються словами (словосполученнями). Отже, відбувається необхідне для спілкування матеріальне перевтілення поняття в слово.

Точне розуміння значення слова (словосполучення), яке позначає поняття, вміння швидко дібрати потрібне слово, поєднати його не лише за змістом, а й граматично з іншими словами дає можливість людині оперувати цим поняттям, тобто мислити.

За твердженням відомого психолога С. Л. Рубінштейна, у мовленні ми формуємо думку, але, формулюючи, ми водночас її формуємо. Інакше кажучи, відбувається зворотний вплив мовлення на мислення. Мовленнєве оформлення думки сприяє більшій чіткості, зрозумілості, послідовності самої думки.

Ототожнення розвитку мовлення з розвитком мислення було б неправомірним. З одного боку, мислення ширше за мовлення, бо воно спирається не тільки на

мову. Психологи виділяють, крім логічного, понятійного (мовленнєвого) мислення, образне і конкретно-дійове. Останні два види мислення часто обходяться без мовлення. Хоч, як правило, усі названі види мислення поєднуються, тобто процес логічного мислення включає в себе, наприклад, елементи образного.

З другого боку, різноманітність мовних форм, їх варіативність, лексична і граматична синонімія сприяють тому, що та сама думка, той самий зміст можуть бути виражені в різних мовних структурах. У цьому розумінні мовлення ширше за мислення, і, як результат, позитивно впливає на розвиток розумових операцій.

Мовлення є важливим засобом вивчення процесу мислення; рівень розвитку мовлення використовується також як один із найважливіших критеріїв розумового розвитку школяра. Про засвоєння знань з різних предметів і про загальний розумовий розвиток школяра свідчить його спроможність розкрити ту чи іншу тему в своєму мовленні — усній чи письмовій відповіді на запитання, письмовому творі, повідомленні, переказі тощо.

Отже, мовлення тісно пов'язане з мисленням, розвивається на основі мислення, оскільки за його допомогою формулюється, реалізується думка; з іншого боку, мовлення, розвиваючись, сприяє формуванню думки, шліфує, вдосконалює її. Таким є діалектичний зв'язок розвитку мислення і мовлення в процесі шкільного навчання.

Зв'язне висловлювання

Розвиток мовлення передбачає формування в молодших школярів умінь сприймати, відтворювати і будувати зв'язні висловлювання різних типів і стилів.

Зв'язне висловлювання — це сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом мовлення (темою) і головною думкою за допомогою мовних (лексичних, граматичних і інтонаційних) засобів.

Будуючи зв'язне висловлювання (усне чи письмове), мовець спирається на два компоненти довготривалої пам'яті: 1) наявний у нього запас слів і граматичних моделей; 2) запас уявлень і понять, набутих у різні моменти життя.

Крім довготривалої пам'яті, у процесі мовлення важлива роль належить оперативній пам'яті. Вона діє декілька секунд: відбирає з довготривалої пам'яті синтаксичні схеми і наповнює їх словами.

Процес побудови зв'язного висловлювання починається з *авторського задуму*, який народжується з певних мотивів спілкування. У мовця виникає бажання, потреба розповісти про якийсь події, довести своє твердження, описати суттєві ознаки явищ дійсності, які він сприймає. З огляду на певну мету і ситуацію мовлення викристалізовується намір: про що скажу (напишу), як, з якою метою.

На цьому етапі в мовця виникають об'єктивні труднощі. Пізнаючи предмети навколишньої дійсності, його свідомість сприймає їх цілісно. Щоб передати послідовно думки про предмет, який він сприймає, необхідно вичленити його ознаки в їх взаємозв'язках; визначити, які з них головні, підпорядкувати їм другорядні, що уточнюють, пояснюють думку. З цією метою автор обмірковує *попередній план* розгортання задуму. Визначає, з чого розпочне висловлювання, в якій послідовності розкриє його тему, потім обдумує висновки і кінцівку. Цей план спочатку схематичний, не розгорнутий у деталях. У ході побудови висловлювання він уточнюється, змінюється.

Дуже важливо, щоб мовець зумів передати складну залежність ознак предмета і думки про нього відповідними *мовними засобами*. Виклад мовця має бути таким виразним і чітким, щоб той, до кого звернене його мовлення, міг одержати точне уявлення про предмет розмови. Інакше кажучи, під час побудови висловлювання

виникає необхідність поставити себе на місце адресата мовлення, чітко уявити хід його думки, тобто здійснити випереджувальний синтез свого тексту.

Урахування автором оцінок тих, хто слухає або читає висловлювання, допомагає йому здійснити свій задум. *Орієнтування на адресата мовлення* — це зворотний зв'язок, критика власного тексту.

Отже, процес породження зв'язного висловлювання проходить чотири фази:

- 1) орієнтування в завданнях і умовах спілкування;
- 2) планування викладу думки;
- 3) добір відповідних мовних засобів для її вираження;
- 4) забезпечення зворотного зв'язку.

Усі зазначені фази не мають чіткого розмежування, вони перебувають у тісній взаємодії.

Текст як лінгвістичне поняття

У сучасній мовознавчій науці загально визнаною є думка, що реальною одиницею спілкування є усне або писемне висловлювання — текст, який становить найвищий рівень (ярус) мовної системи. Характерними ознаками тексту є *цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, завершеність*.

Текстом може бути одне речення, якщо воно становить окремий елемент мовної комунікації. Такими є заклики (*Охороняйте рідну природу!*), прислів'я (*Що посієш, те й пожнеш*), крилаті вислови (*У всякого своя доля і свій шлях широкий*). Частіше текст складається з певної кількості речень, між якими є смислові і формальні зв'язки. Переважно ж текст буває значним за обсягом і складним за змістом, і тоді він може членуватися на більші структурно-семантичні одиниці, ніж речення. Вони складаються з кількох простих чи складних речень різної будови, об'єднаних в одне смислове ціле. Такі одиниці називаються надфразними єдностями.

Частини тексту (речення і надфразні єдності) пов'язуються між собою за допомогою *засобів міжфразового зв'язку*. Найважливішими з них є: 1) особові займенники третьої особи та вказівні *той, цей*, які вказують на зміст попереднього речення; 2) синонімічні назви до вжитих у попередніх реченнях слів; 3) єдність видових та часових форм дієслів-присудків у сполучуваних реченнях; 4) обставинні слова, найчастіше зі значенням місця і часу.

У тексті можна виділити три логічні частини: *зачин, основна частина (розгортання думки) і кінцівка (висновок)*.

Зачин — це початок тексту, в якому найчастіше стисло визначається тема висловлювання. *Основна частина* — це найпоширеніша частина тексту, в якій розкривається весь зміст висловлювання. *Кінцівка* — своєрідний висновок з усього сказаного.

Тексти бувають *усними і писемними*. За типом мовлення вони поділяються на *тексти-розповіді, описи і роздуми (міркування)*.

Текст-*розповідь* подає інформацію про явища, події, вчинки людей. Для такого типу мовлення характерною особливістю є видно-часова належність повідомлюваного. Розповідь є основним елементом прозового художнього твору.

Опис — це своєрідний текст, у якому послідовно подаються ознаки, характерні особливості зображуваного предмета, явища, людини.

Текст-*роздум* (або міркування) подає інформацію обов'язково з обґрунтуванням, розкриттям причинно-наслідкових зв'язків. Часто в зачині тексту ставиться питання, на яке далі в логічній послідовності, доказово подається відповідь. Такі тексти найчастіше бувають науковими, науково-популярними та публіцистичними.

За стилістичними ознаками тексти поділяються на *розмовні, ділові, наукові, публіцистичні, художні*.

Розмовний стиль застосовується в повсякденному житті під час безпосереднього спілкування двох або кількох осіб. Основною формою реалізації розмовного стилю є усна. Тому важливу роль тут відіграють міміка, жести і різні види інтонації, якою підкреслюється емоційність висловлювання, оцінне ставлення того, хто говорить, до предмета мовлення чи співрозмовника.

Вибір слів у цьому стилі широкий: часто використовуються слова, які знаходяться нижче рівня літературної норми. Зразки розмовного стилю можна зустріти в художніх творах, у яких автор прагне показати типові ситуації дійових осіб або типові образи.

Науковий стиль застосовується в наукових працях, дослідженнях. Характерними властивостями цього стилю є точність, логічність, стислість, доказовість. Лексична точність насамперед виявляється в термінології. Для цього стилю не характерна емоційність. Науковий стиль вимагає добору відповідних синтаксичних конструкцій: чіткої будови речень, переважно ускладнених дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами.

Розрізняють *науковий і науково-популярний* стилі. Останній властивий працям, у яких висвітлюються наукові питання з конкретної галузі науки, розраховані на широкі маси народу. У науково-популярних текстах менше наукової термінології, даються пояснення, наводяться приклади. У науково-популярному стилі написані, наприклад, шкільні підручники.

Офіційно-діловий стиль необхідний для налагодження ділового спілкування між адміністративними установами, підприємствами, органами влади, культури, освіти тощо як усередині країни, так і за її межами. Основне призначення цього стилю — інформування, домовленість, констатація, облік фактів, подій тощо. Цей стиль характеризується конкретністю інформації. Форма вираження інформації, як правило, має характер штампа, стандарту, одноманітності (багато ділових паперів має обов'язкову, характерну тільки для певного документа, термінологію).

До офіційно-ділового стилю належать також усні оголошення, повідомлення.

Публіцистичний стиль займає проміжне місце між науковим і художнім стилями. Основним його призначенням є вплив на слухача або читача, а також надання агітаційної інформації політичного, адміністративного чи господарського характеру. Особливістю текстів цього стилю є логічність, доказовість, наукове обґрунтування або обґрунтування фактами. Публіцистичний стиль подібний до наукового точністю висловлення, чіткістю думок, наявністю наукової термінології. З художнім стилем його зближує наявність у тексті авторської оцінки фактів, явищ, подій тощо, використання емоційної та експресивної лексики.

Художній стиль виконує естетичну функцію. Мова цього стилю є засобом передачі образної інформації і водночас засобом впливу на емоції слухача або читача. У художніх текстах найповніше виявляється естетичний бік мовних засобів. Художній стиль широко представлений творами художньої літератури в найрізноманітніших жанрах.

Культура мовлення

Прагнення носіїв мови до якісного і культурного мовлення зумовило виникнення самостійного розділу мовознавства — «Культура мовлення». Коріння цієї науки виходить з давньогрецької риторики — теорії ораторського мистецтва.

Культура мовлення (спілкування) — це дотримання ustalених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування.

Культура мовлення і спілкування утверджує певні норми: **лексичні** (розрізнення значень і семантичних відтінків слів, закономірності лексичної сполучуваності); **граматичні** (вибір правильного закінчення, синтаксичної форми); **стилістичні** (доцільність використання мовно-виражальних засобів у конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації спілкування); **орфоепічні** (вимова); **орфографічні** (написання).

Крім того, культура спілкування — це ще й загальноприйнятий мовленнєвий етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення тощо.

До формул мовленнєвого етикету належать ввічливі слова, які вживаються під час *вітання* (Здрастуйте! Доброго дня! Привіт!), *прощання* (До побачення! На все добре. Прощайте.), *побажання* (Зичу вам добра. Бажаю щастя. Хай щастить.), *запрошення* (Хочу запросити вас до себе. Буду радий вас бачити у своєму домі. Приходьте, будь ласка.), *прохання* (Будь ласка, зробіть мені послугу. Дозвольте запитати. Скажіть, будь ласка.), *відмови* (Шкодá, але я мушу відмовитись. На жаль, не зможу. Дякую, я не можу.) тощо.

Вимоги (критерії) культури мовлення і спілкування не обмежуються правилами граматики, мовних норм; вони відображають потреби спілкування в сучасному суспільстві. Тому критеріями культури мовлення і спілкування є: *змістовність, логічність, точність, багатство, виразність, чистота, правильність, комунікативне спрямування*.

Змістовність мовлення виражається в тому, що, незалежно від типу й обсягу висловлювання, воно має розкривати певну тему, нести важливу інформацію, цінну ідею тощо.

Другим критерієм є *логічність* мовлення — послідовність, обґрунтованість викладу думок, відсутність пропусків і повторів, наявність висновків, які випливають зі змісту.

Точність мовлення забезпечується не тільки вмінням мовця точно передавати факти, спостереження чи почуття, але й здатністю вибирати з цією метою такі мовні засоби — слова і словосполучення, які найточніше передають істотні риси того, про що або про кого йдеться у висловлюванні.

Отже, точність вимагає *багатства* мовних засобів, їх розмаїття, а також уміння вибирати в кожному конкретному випадку слова, які найбільше відповідають змісту повідомлення чи твору.

Важливе значення для сприймання мовлення має його *виразність*. Під виразністю слід розуміти не тільки дотримання розділових знаків та інтонації, а й уміння мовця яскраво, переконливо і стисло висловлювати думку, здатність впливати на людей відбором фактів, побудовою фраз, добором слів, настроєм розповіді.

Важливим критерієм культури мовлення є його *чистота*, яка передбачає уникнення в мовленні так званих слів-паразитів, діалектизмів, русизмів тощо.

Особливе значення має критерій *правильності* мовлення, тобто відповідність його літературній нормі. Розрізняють правильність граматичну (побудова речень, утворення морфологічних форм), орфографічну і пунктуаційну (для писемного мовлення) та орфоепічну (для усного).

Комунікативне спрямування мовлення передбачає, що висловлювання будується з урахуванням вікових особливостей адресата, рівня його освіченості, вибору мовленнєвого етикету (офіційний тон чи дружня розмова). Залежно від

цього добираються такі засоби, які забезпечуватимуть найкращий контакт учасників спілкування. Це стосується не тільки мовних засобів, а й манери вимовлення, використання допоміжних засобів спілкування.

Формування культури мовлення і спілкування — це виховання навичок літературного спілкування, пропагування і засвоєння літературних норм у слововживанні, граматичному оформленні мовлення, у вимові та наголошуванні, неприйнятті спотвореної мови або «суржику».

Культура мовлення й етика мовного спілкування учнів початкової школи повинні відповідати таким вимогам:

1) висловлювання мають бути правильними, точними, виразними. Для цього необхідно добирати потрібні для вираження думки слова, вміло будувати з них речення і пов'язувати їх між собою;

2) слова слід правильно наголошувати;

3) в усному мовленні не можна заміняти слова жестами, мімікою, вигуками;

4) щоб висловлений зміст сприймався іншими людьми, в усному мовленні необхідно виразно вимовляти слова, вміло користуватися інтонацією, а в писемному — розділовими знаками;

5) у спілкуванні з іншими людьми прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі і прощання, для вираження запитання, просьби, подяки тощо);

6) слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям);

7) у розмові потрібно вміти вислухати до кінця співбесідника, не перебивати його без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити вибачення.

У початковій школі формування культури спілкування здійснюється у процесі вивчення всіх розділів мовного курсу шляхом збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, формування вміння правильно наголошувати слова під час вимови, поєднувати їх одне з одним, дотримуватися нормативних граматичних форм, доречно вживати виражальні засоби мови, формули мовленнєвого етикету.

Методику засвоєння молодшими школярами лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і орфографічних норм сучасної літературної української мови представлено у відповідних розділах цього підручника.

Структура і зміст програми з розвитку мовлення

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти українська мова в початкових класах вивчається за змістовими лініями: *мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною*. Основною є мовленнєва лінія, яка передбачає формування і розвиток умінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності: *аудіювання, говоріння, читання і письма*. Мовна та соціокультурна лінії підпорядковані мовленнєвому розвитку учнів і забезпечують відповідний обсяг знань з мови та умінь їх застосовувати в мовленнєвій практиці, а також уявлення про соціальну структуру суспільства, його національну специфіку, особливості соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях. Змістове наповнення кожної лінії представлено в базовій навчальній програмі з української мови для 1—4 класів.

Основні завдання і напрями роботи з розвитку мовлення молодших школярів викладено в програмному розділі «*Мовленнєва діяльність*», який є структурною частиною програми для кожного з початкових класів. Розділ складається з чотирьох підрозділів. У кожному з них визначено зміст навчального матеріалу, а також державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

У підрозділі «Слухання-розуміння усного мовлення» визначено зміст роботи з аудіювання, тобто слухання, сприймання і розуміння усного мовлення та знання, вміння й навички з цього виду мовленнєвої діяльності, яких мають набути учні 1, 2, 3 і 4 класів.

Підрозділ «Говоріння» присвячений розвитку усного діалогічного і монологічного мовлення, а саме: формуванню вмінь керувати своїм голосом, спілкуватися в діалогічній формі, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, переказувати прочитаний чи прослуханий текст, складати власні усні висловлювання на доступну для кожної вікової групи тему.

До підрозділу «Читання» включено навчальний матеріал, спрямований на вдосконалення навички читання як виду мовленнєвої діяльності, зокрема: вимовляння слів відповідно до орфоепічних норм; правильне інтонування речень, різних за структурою і метою висловлювання; змістовий поділ речень за допомогою пауз, мелодики тощо.

Метою підрозділу «Письмо» є формування в молодших школярів умінь записувати свої думки, враження, тобто будувати писемні зв'язні висловлювання: перекази, розповіді, описи, міркування. Слід зазначити, що повноцінна робота над зв'язним писемним мовленням розпочинається з 2 класу.

Методи розвитку мовлення

Загальноприйнятим у сучасній дидактиці є визначення методів як способів упорядкованої взаємної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на розв'язання навчально-виховних завдань (А. М. Алексюк). Метод реалізується через сукупність прийомів.

Першим в історії початкової шкільної мовної освіти методом, спрямованим на оволодіння мовленням, був *метод заучування готових зразків*. Він використовується й сьогодні, хоча і в зміненому вигляді.

Другим був *метод використання давньої риторики*. У XIX ст. поступово вводились мовленнєві теми, запозичені з курсу риторики. Вони пов'язувались із дитячими розповідями, творами, переказами, бесідами на основі таких аспектів: тема тексту, розкриття теми, типи текстів (розповідь, опис, міркування), види описів, спостереження за природою і працею людей як джерело матеріалу для розповідей і творів та ін. Методистами того часу були розроблені системи: логіко-стилістичних вправ (К. Д. Ушинський), розповідей і творів (Н. Ф. Бунаков), аналізу літературних зразків (В. І. Водовозов), творів за картинами (Д. І. Тихомиров) та ін.

Термін «розвиток мовлення» з'явився лише на межі XIX—XX ст. у Є. І. Тихеєвої, А. Д. Алферова, В. П. Вахтерова, Н. М. Соколова. XX ст. можна назвати століттям методики розвитку мовлення (К. Б. Бархін, М. Л. Закожурникова, М. Р. Львов, Н. І. Політова, М. С. Рождественський та ін.).

У результаті багатовікового досвіду в другій половині XX ст. чітко окреслилися три групи методів розвитку мовлення: *імітативні, комунікативні і метод конструювання тексту*.

Імітативні методи (методи наслідування) ґрунтуються на тому, що мова передається з покоління в покоління і засвоюється дитиною шляхом наслідування. У школі зразками для наслідування стають літературні твори. Різні за змістом, жанрами, стилями, вони дають можливість активізувати всі пласти лексики, всі типи синтаксичних конструкцій. Текст-зразок виконує роль основної складової в загальному широкому потоці мовного впливу на дітей — впливу мовленнєвого середовища на формування мовного чуття.

Імітативні методи охоплюють: аналіз зразків текстів, синтез власних мовних конструкцій, пошукову діяльність — добір слів та інших мовних засобів, моделювання зразків текстів, конструювання за моделями речень і текстів, узагальнення, формулювання правил, усні і письмові перекази.

Методи розвитку мовлення «за зразком» мають широкий набір прийомів і вправ: це різні види усних і письмових переказів прочитаних чи прослуханих текстів (докладний, стислий, вибірковий, з творчим доповненням і змінами), поділ тексту на частини, добір заголовків до виділених частин, складання плану прочитаного чи прослуханого тексту, спостереження за виражальними мовними засобами, вжитими в тексті, тощо. До арсеналу імітативних методів належать і менш об'ємні вправи: складання речень і частин тексту за аналогією, відпрацювання вимови, інтонації, пауз, наголосів за зразком учителя.

«За зразком» учні працюють над різними жанрами і типами текстів (описом, розповіддю, міркуванням); стилістичними, композиційними і змістовими особливостями оповідання, замітки в газету, відгуку про прочитану книжку, переглянутий фільм; над складанням ділових текстів: оголошення, запрошення, листа, привітання тощо.

Імітативні методи не є самодостатніми, вони лише готують учнів до навчання за іншими методами розвитку мовлення.

Комунікативні методи розвитку мовлення ґрунтуються на комунікативній функції мови, тобто її призначенні бути засобом спілкування, комунікації, а також самовираження.

Комунікативні методи передбачають ряд *вимог*:

1) усі висловлювання учнів мають бути мотивованими — виникати в разі потреби щось сказати, написати, вступити з кимось у контакт, поділитися своїми думками і почуттями. Ця потреба виникає під час природних чи створених штучно (з навчальною метою) мовленнєвих ситуацій: діалогів, суперечок, обговорень, рольових ігор, листування, бесід на екскурсіях і прогулянках;

2) автор висловлювання (усного і писемного) мусить добре розуміти те, про що він буде говорити, тобто володіти достатньою, достовірною і важливою інформацією. Її необхідно відібрати, систематизувати, структурувати, підпорядкувати авторському задуму;

3) мета комунікації буде досягнута за умови достатнього володіння її учасниками мовними засобами: багатим активним словником, умінням швидко і правильно утворювати граматичні форми, будувати речення і зв'язувати їх у текст, добирати найкращі засоби мови для конкретної комунікативної ситуації;

4) висловлювання учня повинно бути комусь потрібним, тобто мати адресата. Тому на кожне запитання він має отримати відповідь, його розповідь має бути почута, письмовий твір — прочитаний хоча б однією людиною, висловлена думка — обговорена, лист — прочитаний, відповідь — оцінена.

Комунікативні методи мають свої прийоми, засоби навчання, типи вправ, за допомогою яких здійснюється:

- створення мовленнєвих ситуацій;
- накопичення матеріалу для мовлення в результаті екскурсій, походів, рольових ігор, спостережень тощо;
- організація різних видів діяльності, які створюють потребу у спілкуванні;
- ведення записів, щоденників;
- створення казок, незвичайних історій;
- творчі літературні проби в прозі, віршах.

Комунікативні методи спрямовані на формування вмінь самостійно продукувати висловлювання (починаючи з окремих реплік і закінчуючи текстом) з певною комунікативною метою. Ці методи називають ще комунікативно-творчими. Вони передбачають систему вмінь, які реалізуються в процесі різноманітних усних і письмових мовленнєвих вправ.

Виділяють сім груп таких умінь:

- 1) уміння пов'язані з темою твору, її розумінням і розкриттям;
- 2) уміння підпорядковувати свій твір певному задуму, виражати в ньому свою думку, позицію, емоції, ставлення;
- 3) уміння збирати, накопичувати матеріал, розмежовувати головне й другорядне відповідно до теми і задуму;
- 4) уміння систематизувати матеріал, обдумувати й складати план, працювати над композицією;
- 5) уміння у сфері мовної підготовки тексту;
- 6) уміння будувати текст, в усній формі імпровізувати, в письмовій — записувати без помилок, ділити на абзаци;
- 7) уміння вдосконалювати написане, редагувати.

Комунікативні методи тісно пов'язані з імітативними і методом конструювання тексту.

Метод конструювання тексту ґрунтується на дидактичній закономірності: нові уміння і способи діяльності учня формуються на основі правил, закономірностей, тобто теоретичній базі. Він передбачає застосування теоретичних знань з орфоепії, орфографії, лексики, граматики, стилістики.

Метод конструювання тексту реалізується значною кількістю прийомів і типів завдань. Більшість із них виконують підготовчу і допоміжну функції.

Прийоми розподіляються по групах:

- 1) словникова робота (тлумачення значень слів, добір антонімів і синонімів, робота зі словниками тощо);
- 2) робота над словосполученнями (складання словосполучень з конкретним словом, перевірка сполучуваності слів на основі мовного чуття і т. ін.);
- 3) робота над реченням (складання, інтонування, редагування речень тощо);
- 4) логічна робота (побудова узагальнень, міркувань, доведень, виправлення логічних помилок у тексті тощо);
- 5) вправи з теорії тексту (відпрацювання типів зв'язку в тексті, складання текстів різних типів і стилів тощо).

Усі три групи методів існують у тісному взаємозв'язку, доповнюють одна одну і в поєднанні складають основу системи розвитку мовлення молодших школярів.

Робота з розвитку мовлення учнів на вимовному рівні

Розвиток техніки мовлення

Розвиток мовлення молодших школярів на вимовному рівні передбачає роботу над артикуляцією, орфоепічними нормами, наголосом (фонетичним і логічним), темпом мовлення, паузами, інтонацією. Крім того, окремим дітям потрібна допомога в подоланні психологічного бар'єру мовлення, повільної реакції під час діалогу, пасивності, сором'язливості.

На вимовному рівні розвиток мовлення учнів здійснюється за трьома напрямками: *техніка, орфоепія, інтонація.*

Техніка мовлення охоплює правильність дихання і чіткість дикції. Слід розрізняти *фізіологічне дихання і мовленнєве*. У житті дихання є невимушеним; воно відбувається рівномірними актами вдиху і видиху однакової тривалості, які розділяє коротка пауза. Під час говоріння і читання вголос фізіологічного дихання не вистачає. У цьому разі відбувається мовленнєве дихання — керований процес. Його керованість забезпечує досить швидкий вдих, який здійснюється під час пауз, коротке затримування дихання для утримування взятого повітря і повільний видих, необхідний для вільного і природного промовляння групи слів.

Завдання розвитку мовленнєвого дихання полягають у тому, щоб:

- 1) тренувати тривалий видих, а не вміння вдихати значну кількість повітря;
- 2) тренувати вміння раціонально використовувати і своєчасно відновлювати запас повітря під час мовлення.

На початковій стадії оволодіння мовленнєвим диханням беруть участь воля і свідомість, однак після тривалого тренування цей процес стає невимушеним. Розвиток мовленнєвого дихання необхідно здійснювати шляхом опосередкованого впливу на дихальний апарат за допомогою постановки елементарних дієвих завдань, запропонованих обставин, уявлення, асоціації. Такими є вправи з уявною свічкою, коли учням пропонується дмухати на полум'я свічки з метою відхилити чи загасити його; вправи на поступове збільшення кількості слів, вимовлених одним видихом: 5, 7, 8, 10 і більше слів (доросла людина спроможна вимовити до 35 слів).

Не менш важливим завданням у роботі над технікою мовлення є вдосконалення **дикції** учнів, а саме: формування в молодших школярів чистоти і чіткості вимовляння окремих звуків, складів, слів, фраз.

До приходу в школу діти здебільшого мають достатньо тренований артикуляційний апарат і мовленнєвий слух, щоб розрізняти на слух і відтворювати у власному мовленні всі смислорозрізнявальні властивості звукових одиниць. Проте слід враховувати недоліки функціонування мовленнєвої бази молодших школярів. Поширений характер має неточна робота артикуляційного апарату: по-перше, у результаті в'ялості і недостатньої гнучкості (рухливості, «слухняності») частин мовленнєвого апарату спостерігається нечіткість вимовляння; по-друге, у результаті надмірного напруження м'язів мовленнєвого апарату виникає велика поспішність промовляння. Частими в молодших школярів бувають індивідуальні дефекти мовлення: гаркавість, шепелявість, присвистування і под.

Виявлення зазначених недоліків допомагає визначити основні напрями їх подолання:

- 1) проведення артикуляційної гімнастики, спрямованої на розвиток і зміцнення м'язів губ, язика, щелеп, рота;
- 2) організація вправ для відпрацювання артикуляції голосних і приголосних звуків (ізольованих і в контексті).

У період навчання грамоти вправи з розвитку дикції необхідно проводити під час вивчення всіх звуків мови.

Ефективним засобом удосконалення дикції школярів є вивчення скоромовок, оскільки в них наявні звукові повтори і римування, цікавий зміст, лаконічність викладу. Однак робота над скоромовкою не повинна обмежуватися тільки багаторазовим і швидким її промовлянням. Навпаки, вдосконаленню дикції сприяє уповільнений темп. Найефективнішою є така послідовність роботи над скоромовкою:

- 1) повільне, ритмічне промовляння скоромовки вчителем;
- 2) усвідомлення змістової сторони з використанням за необхідності наочного матеріалу;

- 3) повторне промовляння скоромовки вчителем з посиленою (яскравішою) артикуляцією;
- 4) виявлення учнями повторюваного звука і хорове ритмічне промовляння скоромовки;
- 5) індивідуальне промовляння учнями відповідно до поставленого завдання;
- 6) аналіз виконання вправи з погляду правильності дикції та інтонації.

Розвиток орфоепічних умінь

Другим напрямом роботи з розвитку мовлення на вимовному рівні є організація практичного засвоєння молодшими школярами орфоепічних норм української літературної мови.

На момент приходу до школи дитина володіє сформованими вимовними навичками, які виявляються у вимовлянні окремих звуків (голосних і приголосних), їх сполучень, граматичних форм, у способах наголошування слів. Однак сформовані в процесі неусвідомленого наслідування вимовні навички дошкільників не завжди відповідають орфоепічним нормам. Тому з початком шкільного навчання постає необхідність приводити вимовні навички окремих дітей у відповідність з орфоепічними нормами літературного мовлення.

Процес формування в учнів орфоепічних умінь, за Л. П. Федоренко, складається з таких компонентів:

- 1) активна вимова і слухання мовних одиниць (робота органів мовлення: фізичні рухи м'язів артикуляційного апарату, напруження слухових органів);
- 2) розуміння мовних одиниць, постійне зіставлення власної вимови зі зразками орфоепічно правильного мовлення (робота фізіологічного апарату мислення);
- 3) запам'ятовування орфоепічних норм (робота пам'яті).

Найбільші можливості для роботи над орфоепічними нормами мають такі розділи програми з української мови, як «Звуки і букви», «Будова слова». Під час їх опрацювання молодші школярі засвоюють орфоепічні правила:

- 1) чітка вимова всіх голосних звуків у наголошених складах;
- 2) повнозвучна і якісна вимова голосних [а], [у], [і] в усіх позиціях;
- 3) вимова ненаголошеного [е] з наближенням до [и], а ненаголошеного [и] — до [е];
- 4) злита вимова африкат [дж], [дз], [дз'];
- 5) вимова дзвінкого гортанного фрикативного приголосного [г] (голуб, грім, сніг) та здвінкого проривного задньоязикового приголосного [ґ] (гава, ганок, агрус);
- 6) дзвінка (неоглушена) вимова приголосних [б], [г], [ґ], [д], [д'], [ж], [з], [з'], [дз], [дз'], [дж] у кінці слова та в середині перед наступними глухими (*сад, дуб, мороз, ложка, везти*);
- 7) оглушення в окремих випадках дзвінкого приголосного [г] перед глухими в середині слів: [к'іхт'і], [вохко];
- 8) дзвінка вимова глухих приголосних перед наступними дзвінками в середині слів: [молад'ба], [проз'ба], [вогзал].

Під час добору методичних прийомів для формування орфоепічних навичок молодших школярів необхідно враховувати, що процес засвоєння орфоепічних норм вимагає від учнів розумового і фізичного (артикуляційного) навантаження — систематичного тренування органів мовлення: легенів, гортані, язика, губ. Тому паралельно з *прийомом наслідування* необхідно застосовувати *прийоми свідомого артикулювання та порівняння мовних одиниць*.

Робота над інтонацією мовлення

Третім напрямом у розвитку мовлення учнів на вимовному рівні є *робота над інтонацією*. Вона проводиться на уроках читання і мови, однак особливе місце інтонаційній пропедевтиці відводиться в період навчання грамоти. Саме вступний пропедевтичний курс сприяє, з одного боку, удосконаленню інтонаційної культури першокласників і наявного мовленнєвого досвіду, а з другого — є основою для вивчення в подальшому синтаксису, пунктуації, формування навички виразного читання, засвоєння інтонації як засобу спілкування.

Робота над інтонацією включається до структури уроків навчання грамоти, читання і мови. Щоб забезпечити її ефективність, учителям необхідно усвідомлювати суть цього лінгвістичного явища. *Інтонація* — це звукові засоби мови, за допомогою яких передається смисловий та емоційний характер висловлювання, комунікативне спрямування, стилістичне забарвлення тексту, індивідуальність виражальних прийомів мовця.

До структури складного явища інтонації входять такі елементи: 1) мелодика (підвищення і пониження тону); 2) інтенсивність (силовий чи динамічний компонент); 3) темп чи тривалість; 4) пауза; 5) особливий тембр як засіб вираження емоцій.

У роботі над інтонацією в початкових класах доцільно умовно розмежувати *емоційну* і *смислову* (логічну, граматичну) інтонації. Розпочинати слід із розгляду емоційної інтонації, оскільки молодші школярі дуже чутливі до емоцій. Насамперед потрібно збагатити словник учнів емоційною лексикою. Предметом практичного засвоєння мають стати інтонації найпростіших емоційних станів: *радість, сум, гнів, страх, здивування* тощо. Важливим засобом розвитку інтонаційних умінь є мовленнєва ситуація, яка забезпечує виникнення живих, природних інтонацій. Тому дитині треба дуже деталізувати обставини дійсності, це допоможе їй уявити себе поруч із героєм або на його місці. Уявлення пробуджує почуття, на хвилі емоційного відгуку — висловлювання (від імені персонажа), яке набуває необхідного інтонаційного оформлення.

У практиці навчання мови ефективним є шлях «від діалогу до монологу», тобто розпочинати роботу над формуванням інтонаційних умінь слід з діалогічного мовлення, переходячи поступово до вдосконалення монологічних зв'язних висловлювань.

Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення

Зміст лексичної роботи

Основною одиницею мовлення є слово. Від багатства лексичного запасу й умінь активно і вдало ним користуватися залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми.

Мета лексичної роботи в початковій школі полягає в реалізації двох завдань: а) накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їх значення та експресивного забарвлення; б) формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і точно добирати слова для побудови речень і текстів.

За результатами експериментальних досліджень встановлено, що словниковий запас семирічної дитини становить від 2,5—3 до 7—8 тисяч слів, а одинадцятирічний школяр має у своєму словнику від 7—8 до 10—15 тисяч. Установлено також, що не менше половини нових слів засвоюється учнями на уроках мови і читання. Прості математичні підрахунки показують, що в середньому щоденно словник учня

повповнюється 5—7 словами. Такими об'єктивними даними повинен керуватися вчитель під час організації словникової роботи.

Лексична робота як один із рівнів мовленнєвого розвитку молодших школярів проводиться за чотирма напрямками:

1) *збагачення словника*, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі;

2) *уточнення словника*, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності;

3) *активізація словника*, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті;

4) *вилучення нелітературних слів*, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів.

Джерелами поповнення словника молодших школярів є:

— мовленнєве оточення в сім'ї, серед друзів тощо;

— книги, засоби масової інформації: преса, радіо, телебачення;

— навчальна діяльність у школі (підручники, мовлення вчителів);

— словники, довідники.

➤ Найкращим джерелом збагачення словника є живе спілкування і література, оскільки слово в тексті завжди демонструє своє лексичне значення й емоційне забарвлення.

Для пробудження в учнів інтересу до вивчення нової лексики і забезпечення ефективності її засвоєння необхідно добре спланувати словникову роботу. Важлива роль у цьому процесі належить поясненню значення нових слів. Існують різні прийоми роботи над значенням нового слова.

Найпростіший спосіб — це *показ предмета чи дії*, що позначається словом. Часом для пояснення значення слова використовують малюнки чи ілюстрації. Зауважимо, що для пояснення іменників і прикметників використовують здебільшого предметні малюнки, а для пояснення дієслів — сюжетні, де зображено дію.

Наступний спосіб — *добір синонімів*. Під час застосування цього способу слід пам'ятати про те, що синонімам властива не тільки близькість у значенні, а й відмінність. Слова одного синонімічного ряду мають значеннєві відтінки, на яких обов'язково слід загострити увагу школярів. Наприклад, пояснюючи значення слова *гомоніти*, замало сказати, що воно означає *розмовляти*. Необхідно додати, що *гомоніти* вживається тоді, коли *розмовляють тихо, приглушено*.

Часто значення слова пояснюється способом *логічного визначення*, тобто зарахуванням його до певного роду з виділенням яскравих видових ознак. Наприклад, *катер* — це *судно, невеликого розміру, моторне, для недалекого плавання*.

Значення багатьох слів можна пояснити *розгорнутим описом*. Наприклад, *джерело* — це *потік води, що утворюється внаслідок виходу підземних вод на поверхню землі*.

Певні слова стають зрозумілими, якщо їх *ввести в речення*. Наприклад, значення слова *ласунка* діти добре усвідомлюють у такому реченні: *Руденька ласунка запасає на зиму горіхи і гриби*.

Іноді для тлумачення значення слова можна використовувати його *антонім*. Так, слово *похнюплений* стане зрозумілим, якщо сказати, що протилежне йому за значенням — *веселий*.

Певні слова можна пояснити учням, удаючись до аналізу їх *словотворення*. Наприклад, *доброчливий* — *той, хто зичить (бажає) добра*.

Види вправ із лексики

На рівні лексичної роботи з розвитку мовлення в початкових класах доцільно використовувати різні види вправ: *лексико-семантичні, словниково-логічні, лексико-граматичні*.

До **лексико-семантичних** належать вправи із синонімами, антонімами, фразеологізмами.

Лексичне багатство мови значною мірою забезпечується її **синонімією**, бо справжнє уявлення про предмет, дію, ознаку має багато варіантів і відтінків. І чим більше в словнику синонімів для їх позначення, тим багатшими є виражальні можливості як мови загалом, так і кожного її носія зокрема.

У початкових класах доцільно не тільки збагачувати мовлення школярів синонімами, а й учити дітей розрізняти значеннєві відтінки цих лексичних одиниць та активно використовувати синонімічний словник в усних і писемних висловлюваннях.

З цією метою необхідно використовувати такі види вправ:

1) *вибір з тексту синонімів і групування їх у синонімічні ряди*. Обов'язковою така робота є під час підготовки до написання переказу тексту. При цьому слід звернути увагу школярів на те, що використання синонімів позбавить створюване висловлювання невиправданих повторів тих самих слів. У 3—4 класах доцільно ознайомити учнів з контекстуальними синонімами, тобто словами, які виступають синонімами тільки в конкретному тексті (поза текстом вони втрачають синонімічні зв'язки), а також спонукати дітей активно використовувати їх для міжфразових зв'язків. Наприклад, готуючись до написання переказу тексту «*Цуценя*» (*Василько знайшов у куцах маленьке цуценя. Песик був мокрий і жалісно пищав. Хлопчиків стало жаль невдаха, і він приніс його додому. Настелив у ящик ганчір'я і поклав туди свою знахідку. В ящику новому другові Василька було тепло і зручно.*), учні записують використані автором синоніми: *цуценя, песик, невдаха, знахідка, друг*. Учителю звертає їхню увагу на те, що поза текстом слова *цуценя, невдаха, знахідка, друг* втратили синонімічні зв'язки. У тексті ж вони називають ту саму істоту і служать засобом зв'язку. Автор використав їх з метою уникнення повтору того самого слова;

2) *розташування синонімів за зростанням чи зменшенням міри якості*. Така робота сприятиме усвідомленню учнями градації синонімів з метою вибору із синонімічного ряду найточнішого слова для зображення того чи іншого предмета, явища чи події. Наприклад, розташували за збільшенням розмірів синоніми *маленький і крихітний*, діти зуміють правильно використати їх у реченні: *У траві метушилися маленькі цвіркуни і крихітні жучки*;

3) *добір синонімів до даного слова*. У 4 класі слід практикувати не тільки утворення учнями синонімічних рядів, а й складання з кожним синонімом словосполучень чи речень, які допомагають зрозуміти значення синоніма, його відтінки. Наприклад: дібравши синоніми до слова *їжа* (*страва, корм, пожива*), учні мають з'ясувати, що *їжа* — це те, що їдять, *страва* — це варена їжа, *корм* — це їжа для тварин, а *пожива* — їжа для рослин. Після цього четвертокласникам можна запропонувати вставити в речення пропущені слова.

1. *Пташкам важко діставати ... під час холодної і сніжної зими, тому їм потрібна наша допомога.* 2. *На святковому столі були різноманітні екзотичні ...* . 3. *Із землі дерева всмоктують корінням ... ; вона по стовбуру піднімається до гілок, листя, квітів чи плодів.* 4. *... потрібно вживати не поспішаючи, ретельно пережовуючи;*

4) *заміна слова в реченні синонімом*. Мета таких завдань полягає в доборі точнішого, вдалішого слова. Наведемо приклад таких вправ.

1. *Я дивився цікавий (захоплюючий) фільм.* 2. *Біля мишачої нірки причаїлася руда лисиця (хитрунка).* 3. *Діти сміялися (реготали) так, що було чути аж у сусідній кімнаті.*

Заміну слова в реченні синонімом доцільно практикувати під час підготовки до написання переказу чи твору;

5) *вибір одного з поданих синонімів*. Такі вправи спонукають школярів з'ясувати значеннєві відтінки слів одного синонімічного ряду. Наприклад, пропонує учням вибрати найвлучніше слово для конкретного речення: *По лісовій стежині повільно ... старенька бабуся*, слід подати їм ряд синонімів: *ішла, крокувала, пленталась, чимчикувала, шкандибала*.

Під час вибору школярі мають пояснити, що всі синоніми означають рух, пересування за допомогою ніг, але кожне слово називає особливість цього пересування по-різному: *ішла* — це нейтральне слово, *крокувала* — йшла чітким кроком, марширувала, *пленталась* — ледь пересувала ноги від втоми чи нездужання, *чимчикувала* — ішла поспішно, часто ступаючи, *шкандибала* — ішла накульгуючи.

З'ясувавши значеннєві відтінки кожного слова, діти доходять висновку, що в цьому реченні можна використати лише два слова: *пленталась* або *шкандибала*. Якщо в бабусі була хвора одна нога, то слід використати слово *шкандибала*, якщо ж бабуся просто стомилася або нездужає, то підійде слово *пленталась*.

Подібних вправ слід виконувати якомога більше, оскільки вони сприяють формуванню в учнів свідомого ставлення до добору слів під час усних та письмових висловлювань, а також збагачують словниковий запас школярів.

Педагогічна практика свідчить, що діти досить добре і з цікавістю засвоюють синоніми, якщо робота над цим лексичним явищем проводиться систематично, з використанням різноманітних вправ і прийомів.

Особливе значення в мовленні мають **антоніми** — слова з протилежним значенням. Вони використовуються для контрасту, протиставлення. Відомо, що контрастні картини, розташовані поряд, завжди сприймаються яскравіше. Різкий перехід від світла до тіні, від радості до печалі викликає небайдужі почуття в читача або слухача. Не випадково антоніми дуже часто використовуються в прислів'ях та приказках: *Маленька праця краща за велике безділля. Ні живий, ні мертвий. Ластівка день починає, а соловей кінчає*. Народні казки, як правило, також побудовані на протиставленні добра і зла, любові і ненависті, правди і брехні.

Проводячи роботу над з'ясуванням ролі антонімів в авторських текстах, учитель має ставити за мету збагатити дитяче мовлення антонімічними парами, навчити школярів доречно їх використовувати. Для цього виконуються такі вправи:

1) **Групування антонімів у пари**. Подається список слів, які можуть утворювати антонімічні пари. Для ускладнення завдання можна включати й так звані «зайві» слова. Школярам потрібно виписати пари слів з протилежним значенням.

Білий, солодкий, сірий, молодий, кислий, гарячий, чорний, старий, гострий, холодний, тупий.

Вправу можна ускладнити складанням кількох речень з парами антонімів.

2) **Добір антонімів до поданих слів**. Учням пропонуються записані у стовпчик слова, до яких слід дібрати антоніми. Це можуть бути різні частини мови:

зима — ... твердий — ... піднімати — ...
південь — ... порожній — ... говорити — ...
день — ... щедрий — ... купувати — ...
радість — ... мокрий — ... брати — ...

З метою активізації роботи над антонімами можна запропонувати школярам скласти з ними речення чи словосполучення. Корисно також залучати учнів до знаходження антонімів у прислів'ях та приказках, художніх творах.

3) **Заміна антонімів у реченні.** Учням пропонується кілька речень, які слід перебудувати так, щоб якесь слово (чи кілька слів) було вжите в протилежному значенні.

Взимку *рано смеркає*. (Взимку *пізно світає*.) Антілопа бігає *швидко*. (Черепашка ходить *повільно*.) *Восени* перелітні птахи *відлітають* у вирій. (*Навесні* перелітні птахи *прилітають* із вирію.)

Виконуючи такі завдання, учні не тільки активізують власний словниковий запас, а й вправляються в побудові речень.

4) **Доповнення розпочатого речення словом з протилежним значенням.**

Грудень рік кінчає, зиму... (починає).

З самого початку думай, який буде... (кінець).

Колос повний до землі гнеться, а... (пустий) — угору пнеться.

З великої хмари... (малий) дощ буває.

Скромних скрізь поважають, а... (хвальків)... (зневажають).

5) **Добір антонімів до багатозначних слів.** Різні значення того самого слова можна виявити в словосполученнях. Тому цікавим і корисним для школярів є добір словосполучень з протилежним значенням, наприклад:

свіжі новини — старі новини

свіжі яблука — консервовані яблука

свіжий хліб — черствий хліб

свіже повітря — душне повітря

Добір різних антонімів до багатозначних слів не тільки розширює уявлення школярів про багатозначність слів, а й уточнює кожне їх значення.

Яскравості, образності й емоційності додають мовленню **сталі вислови (фразеологізми)**. Програмою початкового курсу української мови не передбачено вивчення фразеологізмів. Однак молодші школярі спроможні зрозуміти їх значення і, за потреби, використати у власних висловлюваннях. Тому учнів слід залучати до такої роботи. Вона повинна розпочинатися з пояснення значення сталого вислову. Для цього іноді ефективно замінювати фразеологізм синонімом чи синонімічним словосполученням.

Наприклад: *як грім серед ясного неба — несподівано; чистий, як свиня в дощ — брудний; багато води сплигло — минуло багато часу.*

Школярів доцільно також вправляти в доречному використанні фразеологізмів у тексті. З цією метою їм слід пропонувати такі завдання:

1) виберіть із довідки і вставте в речення потрібний вислів;

2) виберіть вислів, яким можна замінити виділене слово;

3) складіть невеличку розповідь, у якій можна використати поданий сталий вислів.

Благодатним полем для роботи над фразеологізмами є фольклор: народні прислів'я і приказки, загадки, скоромовки. Учні залюбки збирають прислів'я

і приказки, записують влучні вислови, пояснюють значення і походження образних фразеологічних одиниць: «робити з мухи слона», «писати вилами по воді», «накивати п'ятами» тощо. Роль учителя полягає в зацікавленні дітей цією справою, підтримці і стимулюванні учнівської пошукової діяльності.

Словниково-логічні вправи сприяють розвитку логічного мислення на основі лексичної роботи. Вони спрямовані на формування в учнів умінь порівнювати, зіставляти, групувати, узагальнювати тощо. Одне з першочергових завдань цих вправ — навчити школярів встановлювати зв'язки між родовими і видовими поняттями.

До таких вправ належать:

1) групування слів — назв предметів за певною ознакою (*Вибери назви птахів, риб*);

2) розподіл слів — назв предметів на дві чи три групи (*Вибери спочатку назви свійських тварин, а потім диких*);

3) називання предметів за вказаною ознакою (*Білий, солодкий — що це? Білий, холодний — що це?*);

4) зарахування назви предмета до того чи іншого роду (*Шафа — це що? Лисиця — це хто?*);

5) вилучення зайвого слова з певної родової групи (*Визнач, яке слово зайве в цій групі: чайник, кастрюля, плита, миска*);

6) визначення назви предмета (*Склянка — це посуд*);

7) називання предметів конкретного роду (*Назви, які ти знаєш дерева*);

8) продовження ряду видових понять (*Які ще квіти ти знаєш?*);

9) узагальнення на основі протиставлення чи виключення (*Туфлі — взуття, а пальто? Ластівка не риба. Кішка і курка — птахи*).

Лексико-граматичні вправи пов'язані з вивченням граматики. Їх мета полягає не тільки в засвоєнні граматичних знань і вмінь, але й у збагаченні та активізації словникового запасу.

До цього виду належать вправи:

1) на добір спільнокореневих слів;

2) утворення слів з одного кореня;

3) групування слів, які називають предмети, ознаки, дії;

4) добір слів, які належать до різних частин мови.

Найсприятливішими для застосування вправ цього виду є такі розділи граматики, як «Будова слова», «Частини мови». Під час вивчення будови слова молодші школярі добирають спільнокореневі слова, ознайомлюються зі словотворчою роллю префіксів і суфіксів, утворюють слова суфіксальним і префіксальним способами. У результаті такої роботи активізуються словотворчі здібності дітей, збагачується їхній словниковий запас, уточнюється значення слів.

Вивчаючи частини мови, учні групують слова, які означають предмети, ознаки, дії. Дуже важливо, щоб у процесі такої роботи вони навчилися зараховувати до предметів не тільки ті слова, які означають конкретні предмети (*ручка, дерево, собака*), а й явища природи (*вітер, літо, ранок*), опредмечені ознаки (*синь, доброта, глибина*) й опредмечені дії (*біг, розмова, спостереження*). До ознак предметів учні повинні зараховувати не тільки ті ознаки, які сприймаються зором, слухом, смаком, дотиком (*синій, гучний, солодкий, жорсткий*), а й такі, які мають абстрактний характер (*чесний, розумний, добрий*). У результаті такої роботи школярі паралельно з усвідомленням граматичного значення частин мови засвоюють лексичне значення конкретних слів.

Активізація словника учня

Слово вважається активізованим, якщо учень використав його хоча б один раз у вільному мовленні: діалогах, розповідях, переказах, творах, листах, своїх перших літературних пробах тощо.

Завдання методики активізації лексичного запасу школярів полягає в тому, щоб навчити їх використовувати у власному мовленні якомога більшу кількість вивчених слів; вживати їх правильно, в точному значенні, доречно; вибирати потрібне слово із синонімічного ряду; сполучувати слова.

З цією метою в методиці використовують такі форми активізації словника:

1. **Складання кількох словосполучень** з поданим словом, практична перевірка його сполучуваності з іншими словами. Наприклад, до слова *листя* можна поставити запитання: *Яким може бути листя?* У відповідь будуть утворені словосполучення: *зелене листя, пожовкле листя, золотисте листя, сухе листя* і т. ін. На запитання: *Чийм може бути листя?* Можлива така відповідь: *кленове листя, листя дуба, березове листя, листя соняшника, листя трави* тощо.

2. **Побудова речень** з одним чи кількома поданими словами: на задану тему, за картиною, змістом прочитаної книги і т. ін. Складається кілька варіантів речень. Можливе змагання учнів у тому, хто складе більше речень, хто складе найкраще речення із запропонованим словом.

3. **Переказування тексту** з використанням найважливішої лексики оригіналу. Під час цієї роботи вчитель називає слова, які учні обов'язково повинні вживати у своїх переказах.

4. **Складання усної розповіді і письмового твору** з використанням опорних слів. Опорні слова записуються вчителем на дошці, зачитуються учнями й аналізуються (пояснюється значення, сполучуваність з іншими словами, правопис) у процесі підготовки до побудови зв'язного висловлювання.

Таким чином, система лексичної роботи полягає в тому, щоб учень правильно сприйняв слово в тексті, зрозумів усі його значеннєві відтінки, засвоїв і використовував у власному мовленні.

Типи лексичних помилок і шляхи запобігання їм

В усному й писемному мовленні молодших школярів є багато недоліків і помилок. Найчастіше трапляються лексичні помилки. Охарактеризуємо п'ять типів найпоширеніших помилок цієї групи.

1. **Повторення тих самих слів**, наприклад: *Наталочка захворіла. Марійка і Ліза провідували Наталочку. Дівчатка допомагали Наталочці виконувати домашні завдання. Після хвороби Наталочка не відстала у навчанні.*

Причинами таких помилок є, по-перше, незначний обсяг уваги молодших школярів. Учень забуває про те, що він щойно вжив слово *Наталочка* і використовує його знову. Саме повторення спричинене тим, що це слово вже активізоване. За І. П. Павловим, якщо людина має для визначення поняття кілька слів, то в неї є тенденція повторювати те слово, яке вона щойно написала чи промовила. Це відбувається тому, що тонус цього слова значно вищий.

Друга причина повторів — бідність словникового запасу: у того, хто говорить чи пише, немає достатнього вибору, він не володіє синонімією, не вміє гнучко користуватися займенниками; він використовує в тексті те слово, яке першим узяв зі словникового запасу.

Молодші школярі порівняно легко знаходять і ліквідовують невиправдані повтори, якщо, одержавши відповідну настанову вчителя, уважно перечитують свій текст.

З метою запобігання таким помилкам здійснюється підготовча робота до створення зв'язного висловлювання. У її процесі необхідно визначити найуживаніші слова майбутнього переказу, твору чи усної розповіді, запропонувати учням дібрати синоніми до цих слів, а також загострити увагу школярів на тому, що вони повинні використовувати ці синоніми, щоб уникнути повторів.

2. Уживання слова в неточному значенні як наслідок неправильного розуміння його значення чи значенневих відтінків. Наприклад: *Бабуся крокувала додому* (замість *ішла, шкандибала*). *Орли поселилися на обривній скелі* (замість *обривистій*). *На горі сидів зайчик* (замість *на горбочку*).

Такі помилки — наслідок невисокого мовленнєвого розвитку, бідності словника, необізнаності в певній сфері, недостатньої начитаності учнів. Однак їх причиною може бути подібність у написанні і звучанні слів, близькість їх значень тощо.

Щоб запобігти таким помилкам, необхідно постійно працювати над свідомим засвоєнням нових слів. З цієї метою доцільно здійснювати тлумачення їх лексичного значення і значенневих відтінків, спостерігати за сполучуваністю з іншими словами, порівнювати і знаходити різницю між схожими за вимовою і написанням, але різних за значенням слів.

3. Порушення загальноприйнятої сполучуваності слів. Наприклад: *Потяг робив швидкість* (замість *набирав швидкість*). *Ветеранам видали нагороди* (замість *вручили нагороди*).

Причина таких помилок — невеликий мовленнєвий досвід.

З метою запобігання їм необхідно під час читання текстів звертати увагу школярів на сталі словосполучення, пропонувати виправити зроблені з навчальною метою помилки в таких сполученнях слів, вибирати з групи слів те, яке може сполучитися з конкретним словом.

4. Уживання слів без урахування їх емоційно-експресивного й оцінного забарвлення: *ворони щебетали (каркали), час гнався невпинно (біг, спливав)*.

Помилки такого типу пов'язані з недостатньо розвиненим чуттям мови, незрозумінням стилістичної характеристики слова. Запобігти цим помилкам можна шляхом постійного привертання уваги до відтінків лексичного значення слів під час читання текстів та вживання слів-синонімів у словосполученнях і реченнях.

5. Уживання діалектних слів і словосполучень. Наприклад: *ниньки* (замість *сьогодні*), *хлובись в калабаню* (замість *упав у калюжу*) тощо.

Уникнути діалектизмів можна тільки шляхом формування поняття про літературну мову. Молодші школярі повинні усвідомлювати, що паралельно з літературною мовою в кожній місцевості існують свої відхилення від норми. Тому метою вивчення української мови є опанування її сучасних норм.

Причини лексичних помилок дуже різні. Різними є способи їх пояснення і виправлення. Однак існує єдиний шлях запобігання цим помилкам — це створення хорошого мовленнєвого середовища, уважний аналіз прочитаних текстів, з'ясування відтінків значення слів у тексті і причин уживання автором саме цього слова, а не іншого.

Методика роботи над словосполученням і реченням

Повноцінному засвоєнню значення слова сприяє використання його учнями у власному мовленні. Тому словникова робота повинна поєднуватися з формуванням у школярів умінь **пов'язувати слова в словосполучення і речення**.

Робота над словосполученням

Словосполучення — це лексико-граматична єдність, яка, на відміну від речення, не позначає закінченої думки, а створює розширене значення певного поняття. Словосполучення, як і слово, називає предмети, ознаки, дії, але конкретніше. Порівняйте: *квіти* і *кімнатні квіти*, *складений* і *гарно складений*, *писати* і *писати листа*.

У словосполученні є головне слово і залежне. Від головного слова до залежного можна поставити питання: *солодке яблуко* (яблуко яке? *солодке*), *купили велосипед* (купили що? *велосипед*), *голосно сміявся* (сміявся як? *голосно*).

У мовленнєвій практиці словосполучення використовуються не самостійно, а в реченні. З готового речення важко зрозуміти, як утворювалися окремі словосполучення. «Моделі» словосполучень засвоюються людиною в дитинстві. Вправи на виділення, складання і використання словосполучень розвивають мовлення школярів, підвищують його культуру.

У словосполученнях закріплені традиційні зв'язки між словами, так звана сполучуваність слів: кажуть *вперіцив дощ*, але не *вдарив дощ*, хоч слова *вперіцив* і *вдарив* — синоніми. Можна сказати *оголосили подяку*, *вручили премію*, але не можна казати *вручили подяку*.

Крім того, у словосполученнях існують словесні асоціації, наприклад, слово *лимон* асоціюється зі словами *кислий*, *жовтий*, слово *сонце* — зі словами *яскраве*, *тепле*. Словесні асоціації, які виникають в учнів у результаті їхнього життєвого досвіду, вивчаються і використовуються в лексичній роботі та роботі над словосполученням.

Найпоширенішою в шкільній практиці є робота над виділенням словосполучень у реченні і постановкою питань від головного слова до залежного. Така робота доступна учням усіх початкових класів і дуже сприятлива для формування навички синтаксичного розбору, засвоєння пунктуації. Уміння орієнтуватися в реченні, його структурі і залежності між членами речення сприяє свідомому використанню синтаксичних конструкцій у власному мовленні, особливо писемному.

З розвитком мовлення тісно пов'язана *граматико-орфографічна робота*. Так, вивчаючи відмінювання прикметників, учні змінюють за відмінками прикметники разом з іменниками і будують речення з утвореними словосполученнями у формі непрямих відмінків. Під час вивчення дієслів складаються словосполучення без прийменників і з прийменниками: *оплатив проїзд*, *заплатив за проїзд*, *турбується про дітей*, *співає пісню* і т. ін.

У роботі над словосполученням існує два аспекти: граматична структура (синтаксичні зв'язки, питання, частини мови, які входять до словосполучення, наявність прийменників тощо) і семантика словосполучення, яка виражає те чи інше значення.

Робота над значенням словосполучень полягає в їх зіставленні з реальними предметами, явищами. З цієї метою використовуються спостереження, картини, набутий досвід дітей. Розумінню значень сприяє зіставлення: *похмурий день* — *сонячний день*, *похнюплений хлопчик* — *веселий хлопчик*. Використовується також

прийом заміни словосполучення близьким за значенням: *біжить стрімголов* — *біжить швидко, непроглядна ніч* — *темна ніч*.

У шкільній практиці робота над словосполученнями проводиться у двох напрямках: а) виділення словосполучень у реченні та встановлення зв'язку між словами за допомогою питань; б) побудова словосполучень під час вивчення частин мови й активізації нової лексики. Обидва напрями роботи здійснюються паралельно: учні працюють над словосполученнями у складі речення, а також будують окремі словосполучення, які можуть бути введені в нові речення.

Наведемо *види вправ зі словосполученнями*, які сприяють мовленнєвому розвитку школярів.

1. Виділення словосполучень у реченні шляхом ставлення питань від головних слів до залежних.

У небі співали дзвінкоголосі жайворонки. (Які жайворонки? — *дзвінкоголосі жайворонки* — словосполучення. Співали де? — *співали у небі* — словосполучення).

2. Пояснення значень окремих словосполучень. Наприклад, *допитливі учні* — це учні, які хочуть більше знати, усім цікавляться; *рання весна* — тільки почав танути сніг, побігли перші струмки, на деревах і кущах набубнявіли бруньки.

3. Побудова словосполучень з новими словами. Такі вправи сприяють глибшому усвідомленню значення нового слова, а також готують дітей до використання його в мовленні. Бажано, щоб завдання такого типу закінчувалися складанням речення.

Так, пропонуючи дітям скласти словосполучення зі словом *багрянний* (*багрянний колір, багряне листя, багрянний одяг*), доцільно показати, що значення кожного словосполучення краще розкривається в реченні: 1. *Осінь принесла в лісі багрянний колір.* 2. *Тільки на дубові ще тріпотіло багряне листя.* 3. *Гордий клен вирізнявся з-поміж беріз багряним одягом.*

4. Пояснення значень стійких словосполучень, фразеологізмів, образних висловів. Здебільшого зазначені словосполучення учням трапляються в контекстах, тому доцільно спочатку вислухати дитяче тлумачення значення того чи іншого словосполучення, а потім уточнити його. Зосередження дитячої уваги на сталих словосполученнях, фразеологізмах та образних висловах сприяє кращому засвоєнню їх з метою подальшого використання у власному мовленні.

Наприклад: *День у грудні, як заячий хвіст* — *не встигнеш оглянутися, а вже й вечір*.

— Як розумієте словосполучення *як заячий хвіст*? (Дуже короткий).

— Подумайте, коли ще можна використати цей вислів? (Коли йдеться про ніч улітку).

5. Побудова словосполучень з різних частин мови. Для цього завдання дітям пропонується ряд слів — різних частин мови, з яких потрібно скласти словосполучення з прийменниками чи без них.

Наприклад: *ліс, похід, екскурсія, весело, туристичний, співає.*

Екскурсія до лісу, туристичний похід, весело співає.

6. Знаходження та виправлення помилок у побудові словосполучень. Учні пропонуються словосполучення, в яких допущено помилки. Діти повинні переписати їх, виправивши помилки. Наприклад: *нестерпна біль* — *нестерпний біль, дякую Вас* — *дякую Вам, при виконанні завдання* — *під час виконання завдання*.

У процесі роботи над словосполученням слід пам'ятати, що ця робота — не самоціль. Вона є підготовчою до побудови речень і зв'язних висловлювань.

Робота над реченням

Уміння будувати різні типи речень є основою розвитку зв'язного мовлення учнів. Речення передає думку учня, в ньому реалізуються вміння дібрати точне слово, утворити потрібну форму, скласти словосполучення.

Речення — це мінімальна одиниця мовлення, яка являє собою граматично організоване поєднання слів (або одне слово), словосполучень і має певну смислову й інтонаційну завершеність.

Основна мета роботи над реченням полягає в тому, щоб навчити учнів висловлювати відносно закінчену думку в чіткій і правильній синтаксичній структурі.

У роботі над реченням необхідно брати до уваги, що:

по-перше, речення є одиницею мовлення, тому до вправ з реченнями висуваються такі самі вимоги, як і до мовленнєвих вправ загалом (мотивація, наявність матеріалу для висловлювання — потрібного й цікавого тощо);

по-друге, речення — це організована одиниця, тому робота над ним тісно пов'язана з граматиною і, що надзвичайно важливо, вона має бути зосереджена на структурі і зв'язках у реченні, на різних типах речень;

по-третє, речення має смислову єдність і певну смислову завершеність, тому необхідно працювати над смисловою, фактичною основою речення, над його значенням і значеннєвими відтінками, над їх залежністю від структури речення;

по-четверте, велике значення має інтонація речення, яку необхідно відпрацьовувати, домагаючись усвідомлення зв'язку інтонації і змісту.

Молодші школярі використовують у своєму мовленні різні синтаксичні конструкції, якими вони оволоділи практично, наслідуючи зразки мовлення дорослих. Завдання шкільного навчання — формувати в учнів уміння будувати речення відповідно до законів синтаксису, літературної норми, урізноманітнювати їх структуру, збільшувати розміри, навчити школярів удосконалювати речення, домагаючись їх точності та виразності. Реалізація цих завдань здійснюється за допомогою системи вправ.

Існує кілька підходів до класифікації вправ з реченнями. Залежно від переважання аналізу чи синтезу вони поділяються на **аналітичні**, тобто такі, в яких переважає аналіз уже побудованих, готових, узятих із текстів речень, і **синтетичні** — такі, що передбачають самостійну побудову речень. Аналітичні вправи можуть слугувати базою для синтетичних, але перші не завжди передують другим, вони можуть виконуватися паралельно чи навіть після синтетичних, коректуючи їх.

Залежно від рівня самостійності й пізнавальної активності учнів вправи з реченнями поділяються на три групи: *за зразком, конструктивні і творчі*.

Вправи за зразком використовуються з метою засвоєння учнями правильно побудованих конструкцій, усвідомлення їх внутрішніх зв'язків і семантики, а також для формування в школярів умінь будувати такі чи подібні власні речення. До цієї групи вправ належать:

1. **Читання зразків речень** з метою відпрацювання інтонації, виразності, з'ясування значення, а в деяких випадках — запам'ятовування. При цьому не обов'язковим є граматичний аналіз речення, просто діти мають почути, вимовити, відчути інтонацію речення.

Робота над інтонацією допомагає краще зрозуміти її значення, засвоїти і запам'ятати зразки для наслідування, краще зрозуміти структуру речення, виділити його складові. Усе це позитивно позначиться в подальшому на грамотності письма і пунктуаційних вміннях.

У процесі роботи над інтонацією речень звертається увага на інтонаційне виділення речення з мовного потоку, відпрацювання інтонації завершеності (як правило, пониження голосу і пауза); спостереження і відтворення інтонації питального й окличного речень, а також обірваного, незакінченого речення; інтонацію перелічування в разі однорідних членів речення чи в деяких видах складносурядного і безсполучникового речень; інтонацію виділення — звертання, слів автора в реченні з прямою мовою, вставних слів. Слід звертати увагу на те, що різні види інтонації пов'язані з відповідними розділовими знаками.

2. Побудова речень за запитанням учителя. На початковому етапі навчання запитання служить основою для побудови речення. У ньому подано майже всі слова і передбачено структуру речення, яке повинні побудувати учні. Наприклад: *Кого діти зустріли на дорозі?* Речення-відповідь: *Діти зустріли на дорозі вчительку.*

У цьому випадку самостійність учнів виявилася в тому, що вони дібрали нове слово — *вчительку* — замість запитання *кого*, змінили порядок слів і замінили питальну інтонацію речення на розповідну.

З часом цей найпростіший спосіб побудови речення ускладнюється: запитання формулюється так, щоб учні змушені були вносити в речення дедалі більше свого. Наприклад: *Що діти робили в саду?* або *Де були діти?* *Що вони там робили?* На наступному, складнішому, етапі школярам ставляться запитання зі словами *чому, навіщо, за яких умов* тощо.

Запитання може дати тему не для одного, а для кількох речень, наприклад, *Що ти знаєш про їжачка? Чому не можна руйнувати пташиних гнізд?*

3. Складання речень, аналогічних до даних, але на іншу тему. Наприклад, аналогічно до речення: *Розтанув сніг — і побігли струмки* учні будують такі синтаксичні конструкції: *Насунули хмари — і полив дощ. Зайшло сонце — і настала ніч.*

Як правило, учням пропонуються зразки ще не вивчених синтаксичних конструкцій з метою засвоєння їх на практичному рівні. Їх доцільно брати з художньої літератури. Для прикладу, за зразком: *Уже вдарили перші морози, а листя з дерев ще не опало* діти будують речення: *Сонце світило яскраво, а в повітрі відчувалася прохолода. До осені було ще далеко, а ластівки вже відлетіли у вирій.*

Конструктивні вправи передбачають побудову речень на основі засвоєних закономірностей, тобто теоретичних знань. До таких належать:

1. **Побудова речень з окремими слів.** Можливі варіанти таких завдань:

а) усі слова подано в потрібній формі (зоопарку, бачили, в, діти, слона);

б) певні слова подано в потрібній формі, а окремі — в початковій (зоопарку, бачити, в, діти, слона);

в) усі слова подано в початковій формі (зоопарк, бачити, в, діти, слон).

2. **Поділ тексту,** надрукованого без розділових знаків, **на речення.** Такі вправи допомагають дітям знаходити межі речень у власних висловлюваннях.

3. Поступове **поширення простого речення** за допомогою запитань. Наприклад: *Птахи відлітають.*

— Які птахи?

— *Перелітні птахи відлітають.*

— Куди відлітають?

— *Перелітні птахи відлітають у вирій.*

Подібні вправи корисні тим, що готують учнів до вдосконалення, редагування власних творів, формують уміння доповнювати, уточнювати написане.

4. **Поєднання двох чи трьох простих речень** в одне складне чи просте з однорідними членами. Наприклад: *За вікном завивала хуртовина. У кімнаті було тепло і затишно.* — *За вікном завивала хуртовина, а в кімнаті було тепло і затишно.*

5. **Побудова кількох варіантів складних речень з різних елементів.** Учням пропонується частина складного речення, яку вони доповнюють різними можливими варіантами.

Я люблю читати,

*а мій брат захоплюється спортом.
і це допомагає мені гарно вчитися.
тому що з книг можна дізнатися багато цікавого.
тому часто ходжу до бібліотеки.*

6. **Висловлення однієї думки різними реченнями.** Дітям дається речення, яке вони читають, а потім складають свої варіанти речень на цю саму тему.

Наприклад: *Діти люблять літо і канікули.*

Можливі варіанти учнівських речень:

Діти люблять канікули, тому чекають літа.

Скоро прийде літо, а з ним і канікули.

Літо приносить дітям канікули.

Діти чекають літа, з ним настають канікули.

7. **Побудова речень певного типу** (з однорідними членами, складного, простого поширеного і т. ін.).

8. **Складання речень за схемою.**

хто? <=> що робить? → що?

↓

який?

↓

як?

9. **Редагування речень**, у яких допущено помилки.

Зазначені конструктивні вправи формують у молодших школярів уміння будувати речення і виконуються як під час вивчення граматичних тем, так і в процесі підготовки до написання творчих робіт.

Творчі вправи не передбачають ні зразка, ні конструктивних завдань щодо структури речення. Вони спонукають учнів будувати речення довільно, без конкретних завдань, спираючись на мовне чуття та засвоєні раніше закономірності.

Молодшим школярам посильні такі види творчих вправ:

1. **Побудова речення за опорними словами** (не більше 2—3 слів).

2. **Побудова речення з даним зворотом** (фразеологізмом, сталим висловом).

3. **Складання речення за предметним малюнком.**

4. **Створення речення за сюжетним малюнком.**

5. **Побудова речення на задану тему.**

6. **Довільне складання речення.**

Перелічені вправи виконують здебільшого усно. Як правило, вони входять до підготовчої роботи, яка проводиться перед написанням переказу чи твору. Мета цих вправ — активізувати словник школяра, накопичити заготовки і деталі для майбутнього зв'язного висловлювання.

Під час виконання творчих вправ учителям слід дотримуватися певних рекомендацій:

— не задовольнятися першим найпростішим реченням, необхідно вимагати складання досконалих, поширених, синтаксично складних і виразних речень;

— ефективним прийомом у цій роботі може стати творче змагання з підбиттям підсумків і записуванням найкращих речень у зошити;

— творче складання речень потрібно проводити не час від часу, а систематично — під час активізації нових слів, підготовки до написання переказів і творів.

Типові помилки в побудові словосполучень і речень

Помилки в побудові словосполучень і речень дуже різноманітні. З них виділяють сім найтипівіших видів:

а) порушення керування: *добро перемагає над злом* (замість *добро перемагає зло*), *дякую вас* (замість *дякувати вам*).

Дієслівне керування не регулюється правилами. Діти засвоюють його за зразками, в живому мовленні, під час читання текстів. Тому таким помилкам можна запобігти шляхом аналізу зразків і складання словосполучень;

б) порушення узгодження, найчастіше підмета з присудком: *Юркові сподобалось екскурсія*. Причина помилки закладена в механізмі побудови речення і його записуванні. Розпочавши речення, учень не продумав, як його закінчити. Очевидно, спочатку він планував сказати: *сподобалось на екскурсії*. Уважне перечитування тексту допоможе помітити помилку і виправити її;

в) неправильний порядок слів у реченні, який спричиняє спотворення задуму: *Лише на небі яскравіла одна зірка*. (А треба було б: *На небі яскравіла лише одна зірка*). Причиною помилки є те, що учень перед записуванням не промовив речення вголос чи про себе. Корисними для запобігання таким помилкам є вправи з деформованими реченнями;

г) порушення смислового зв'язку між займенниками і тими словами, які вони замінюють: *Андрійко сів на стілець і вправ: у нього* (Андрійка чи стільця?) *зламалась ніжка*. Автору речення зрозуміло, про що йдеться, але він не вміє подивитись на текст очима читача. Таке вміння формується в процесі самоперевірки і взаємоперевірки робіт, під час яких подібні помилки виявляються і виправляються;

д) займенникове подвоєння підмета: *Наталочка, як тільки прийшла до бабусі, вона одразу кинулася їй допомагати*. Такі помилки можуть виникати, по-перше, коли учень розпочинає промовляти чи записувати речення, не продумавши його до кінця, по-друге, під впливом розмовного стилю, в якому вживається подвійний підмет;

е) вживання дієслів у невідповідних часових і видових формах там, де необхідно вживати однакову форму часу і виду: *Дівчинка заходить до хати і привіталася*. Виправляються такі помилки на основі смислового й мовного аналізу тексту;

ж) невміння знаходити межі речень у результаті неправильного поділу складного речення на прості (*Коли Марійка мила посуд. Ненароком розбила чашку*) або невміння ділити текст на речення (*Буяла весна, зеленим килимом вкрилася земля, зацвіли проліски, підсніжники і ряс, пташиним співом наповнився ліс*). З метою запобігання таким помилкам виконуються різноманітні вправи з реченнями, у тому числі і з текстом, надрукованим без розділових знаків у кінці речень.

Розвиток мовлення молодших школярів на рівні тексту

Методика формування уявлень про текст

Реальною одиницею спілкування є усне чи письмове зв'язне висловлювання — **текст**. Характерні ознаки тексту: цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, смислова завершеність.

Як правило, текст складається з певної кількості речень, пов'язаних між собою за змістом, хоча текстом може бути й одне речення, якщо воно є завершеним елементом комунікації. Такими є заклики, прислів'я, сталі вислови.

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі тексти, які мають чітку структуру, прозору тему. Це зазвичай розповіді з елементами опису чи роздуму (міркування), нескладні описи і міркування.

У процесі практичних спостережень та аналізу текстів у молодших школярів формуються такі *уявлення про текст*:

- текст — це зв'язне висловлювання;
- текст має певну тему, яка виражається в його змісті;
- текст має певне призначення — мету;
- текст може мати назву — заголовок;
- тексту властива певна будова: зачин, основна частина, кінцівка;
- текст може складатися з одного чи кількох абзаців.

Під час роботи над текстом шляхом виконання практичних вправ у школярів *формуються вміння*: відрізнити текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом; визначити тему тексту і його мету; добирати заголовок; ділити текст на логічно завершені частини; складати план тексту і відтворювати текст за планом; знаходити в тексті його структурні частини (зачин, основну частину і кінцівку); розрізнити стиль текстів (розмовний, художній, науковий і діловий); самостійно складати тексти відповідно до мети і ситуації спілкування.

Визначити *тему* висловлювання (про що розповідається в тексті?) і з'ясувати його *мету* (для чого текст написаний?) учні вчаться, аналізуючи текст. Найчастіше з цією метою використовуються розповідні тексти з елементами опису чи роздуму. Для закріплення пропонуються вправи на розташування речень у логічній послідовності, складання кількох речень, пов'язаних між собою за змістом, побудову розповіді про подію з власного життя тощо.

Формуючи вміння добирати до тексту *заголовок*, слід орієнтувати учнів на те, що заголовок має відповідати темі чи меті тексту, бути стисло і чітко сформульованим, складатися з одного чи кількох слів. Добирати заголовки доцільно колективно, визначаючи найвдаліший.

Важливо навчити учнів ділити текст на *абзаци* — логічно завершені частини. З цією метою застосовуються такі види вправ:

- а) поділ тексту на частини;
- б) визначення теми кожної частини;
- в) складання плану тексту;
- г) відновлення деформованого тексту з переставленими абзацами;
- д) доповнення тексту пропущеним абзацом.

У процесі цієї роботи слід постійно звертати увагу дітей на те, як кожний абзац виділяється на письмі.

Робота над абзацами тісно пов'язана зі складанням *плану*. Назва кожного абзацу чи поставлене до нього запитання утворюють план тексту. План сприяє послідовному викладу думки. Розкриття змісту кожного пункту плану розпочинається з нового абзацу.

У початкових класах учні осмислюють і вчаться виділяти *структурні частини* тексту: зачин, основну частину, кінцівку. Зачин — це початок тексту, в якому стисло визначається його тема. Основна частина — найбільша частина тексту, в якій розкривається весь зміст висловлювання. Кінцівка — своєрідний висновок з усього сказаного.

Молодші школярі ознайомлюються також із *засобами зв'язності* тексту. До них належать: повторення тих самих слів з метою підсилення думки; слова-синоніми й особові займенники, які допомагають уникати невинуватих повторів; слова, що вказують на послідовність подій (*вранці, вдень, увечері; спершу,*

потім; вчора, сьогодні, завтра); слова, які вказують на розташування предметів (попереду, ліворуч, недалеко).

Сучасна методика розвитку мовлення передбачає ознайомлення молодших школярів із **типами текстів**: розповіддю, описом, міркуванням. Кожний із названих типів має свої особливості в доборі та використанні матеріалу, побудові тексту, відборі засобів мови.

У **тексті-розповіді** йдеться про певні події, пов'язані між собою. Розповідні тексти мають сюжет, події в них розгортаються природним шляхом. У розповідях, як правило, існують дійові особи, діалог між ними, тому текст насичений дієсловами та іменниками. Тут головна увага надається фактам, однак можуть бути елементи опису.

Розповідь — найдоступніший для сприймання молодшими школярами тип тексту.

В **описах** немає сюжету, відсутні події і дійові особи. У них зображено картини природи, окремі предмети і явища, процеси, дії. В описах автор передає зовнішній вигляд предмета, його внутрішній зміст, складові частини, найпомітніші деталі, красу, а також своє ставлення до того, що описує. Оскільки в описах характеризуються ознаки, то мова описів багата на прикметники, порівняння, епітети.

Міркуванням (роздумом) називають такий зв'язний текст, у якому для доведення певного твердження використовуються судження, наводяться приклади, робляться порівняння і висновки. Міркування — найскладніший тип тексту.

Залежно від мети висловлювання і мовленнєвої ситуації мовець використовує різні стилі мови. Усне мовлення школяра, діалогічне й ситуативне, істотно відрізняється від пояснення навчального матеріалу вчителем. У першому випадку маємо розмовний стиль, у другому — науковий. Найпростіші **стилістичні розмежування** доступні учням початкових класів. Засвоєнню стилістичних розмежувань сприяє мовленнєве середовище, спеціально дібрані тексти різних стилів.

У початковій школі учні вчать розрізняти розмовний, художній, діловий і науковий стилі, оформляти деякі доступні для них зразки текстів ділового мовлення: лист, запрошення, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу).

Завдання і зміст роботи з розвитку зв'язного мовлення

Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів передбачає роботу у двох напрямках: удосконалення і *розвиток діалогічного мовлення* та формування вмінь *будувати монологічні зв'язні висловлювання*.

У процесі побудови **діалогу** важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: уміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну, а якщо потрібно — дотепну відповідь.

Діалог, як форма мовленнєвої діяльності, має свою психологічну **структуру**: *мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат* — очікувану реакцію співрозмовника.

Важливе значення для створення діалогу має *мотив*, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різному залежно від ситуації мовлення. Тому навчальний процес необхідно будувати так, щоб у дітей виникала потреба щось повідомити, з'ясувати певні питання, висловити ставлення до проблеми, що розглядається.

Вступаючи в діалог, співрозмовники мають знати, яка *мета* їхнього спілкування, що вони хочуть з'ясувати в ході розмови.

У побудові діалогу значну роль відіграє ініціативна репліка. Вона є мовленнєвим стимулом і носієм *теми*.

Важливою умовою досягнення мети діалогу є досконале володіння його учасниками мовою як *засобом* спілкування. Діалог вимагає чіткого формулювання запитань, точних і лаконічних відповідей, ввічливого звернення до співрозмовника, толерантного і коректного висловлення зауважень, заперечень, порад тощо.

Діалог можна вважати *результативним*, якщо всі учасники спілкування досягнуть мети, ніхто в процесі розмови не буде ображеним, невислуханим чи незрозумілим.

У процесі формування діалогічного мовлення велика увага приділяється засвоєнню школярами *формул мовленнєвого етикету* — ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання тощо. Учні початкової школи повинні запам'ятати найуживаніші формули етикету, знати, за яких обставин кожна з них уживається, а також правильно і доречно використовувати їх у власному мовленні.

Навчання діалогічного мовлення в початковій школі здійснюється поетапно, від відтворення зразка до самостійної побудови діалогу за описаною чи створеною мовленнєвою ситуацією. З цією метою використовуються такі *види завдань*:

- відтворення, розігрування діалогів із прочитаних казок, оповідань;
- побудова діалогу за зразком;
- доповнення незавершеного діалогу;
- створення діалогу з опорою на допоміжні матеріали;
- побудова діалогу за ситуативним малюнком;
- складання діалогу у ході обговорення з однокласниками прослуханого чи прочитаного тексту, малюнка, життєвої ситуації тощо;
- придумування діалогу як доповнення до прочитаного тексту;
- створення діалогу за словесно описаною мовленнєвою ситуацією;
- оцінювання змістовності діалогу, правильності й доцільності використання під час діалогу мовних і немовних засобів;
- редагування діалогу, в якому було виявлено недоліки.

У процесі виконання зазначених завдань у молодших школярів необхідно формувати *вміння*:

- 1) регулювати силу голосу;
- 2) регулювати темп мовлення;
- 3) говорити чітко і правильно;
- 4) уважно слухати співрозмовника;
- 5) будувати свою репліку з урахуванням репліки та інтересів співрозмовника;
- 6) уживати формули мовленнєвого етикету;
- 7) розрізняти діалоги, в яких дотримано або, навпаки, порушено правила ведення діалогу;
- 8) використовувати під час діалогу ті особливості мовлення і правила поведінки, які впливають на успішність спілкування.

Методика формування в учнів початкової школи вмінь будувати діалог передбачає здійснення таких послідовних *етапів роботи*:

- уведення школярів у тему, з якої відбудеться діалогуювання;
- з'ясування мовленнєвої ситуації (де, коли відбувається подія, про що йдеться);

— визначення психофізіологічного стану дійових осіб (схвильовані, сердиті, веселі);

— визначення способів спілкування героїв (вербальні, невербальні — жести, міміка, фізичні дії (штовхання, смикання тощо));

— розподіл ролей.

Розглянемо фрагменти уроків, присвячених формуванню вмінь будувати діалог.

Фрагмент уроку 1. *Складання діалогу за ситуативним малюнком.*

Учитель проводить з учнями бесіду про те, чи доводилося їм когось вітати зі святом, що вони при цьому говорили, чи складно в них це виходило. Потім повідомляє, що на уроці вони будуть навчатися, як правильно слід поводитися в такій ситуації, і пропонує розглянути малюнок. На ньому зображено, як хлопчик вітає дівчинку з днем народження і дарує їй букет ромашок та книжку.

— Який вигляд має хлопчик? Який у нього настрій? Чому?

(Він гарно одягнений, привітний, має чудовий настрій, хоче зробити дівчинці приємне).

— Що можете сказати про дівчинку?

(Вона святково одягнена, радіє, що в неї свято, привітно зустрічає гостей).

— Хто перший повинен розпочати розмову? З яких слів?

(Хлопчик повинен привітатися і поздоровити дівчинку з днем народження).

— Які слова використали б для цього ви?

(Хлопчики класу пропонують свої варіанти привітання).

— Що повинна відповісти дівчинка?

(Дівчатка класу відповідають на привітання).

Далі вчитель пояснює учням, що, за правилами етикету, дівчинка має розглянути подарунок, висловити своє задоволення і чемно подякувати за нього, щоб зробити гостеві приємне.

— Якими словами можна закінчити розмову між дітьми?

(Дівчинка повинна запросити хлопчика до кімнати, де зібралися інші гості).

Після такої попередньої роботи розподіляються ролі між учнями і дається час на підготовку діалогу. Бажано, щоб над завданням працювало кілька пар школярів. Тоді клас зможе визначити, у якої з них діалог вийшов найкращим.

Одним із варіантів складеного діалогу може бути такий:

— *Здрастуй, Наталочко! Вітаю тебе з днем народження!*

— *Дякую тобі, Сергійку. Які чудові квіти! А звідки ти дізнався, що я люблю ромашки?*

— *Я запитав у твоєї мами.*

— *Спасибі, що ти такий уважний. А про що ця книжка?*

— *Я її не читав. Але моя старша сестра сказала, що тобі вона сподобається.*

— *Дуже вдячна тобі, Сергійку, за вітання й подарунки.*

— *Я дуже хотів зробити тобі приємне.*

— *Проходь у кімнату. Там уже є наші однокласники. Нас чекає солодкий стіл.*

— *Дякую.*

Фрагмент уроку 2. *Побудова діалогу за словесно описаною мовленнєвою ситуацією.*

Робота над діалогом розпочинається з бесіди про те, чи відвідують учні спортивні секції й гуртки, якими видами спорту вони займаються, чи подобаються їм ці заняття. Потім учитель описує мовленнєву ситуацію: два хлопчики ідуть на спортивні тренування. Один у формі футболіста з м'ячем під рукою прямує у футбольну секцію, а другий, закинувши на плечі боксерські рукавиці, — у боксерський клуб. По дорозі про щось між собою розмовляють. Побудуйте діалог їхньої розмови. Розпочніть з того, як вони зустрілись.

Варіантом складеного діалогу може бути такий:

— Привіт, Сашко!

— Привіт, Андрію!

— Ти в спортивний клуб?

— Так. А ти, бачу, також туди.

— Так.

— Тоді підемо разом?

— Ходімо.

— Як часто ти граєш у футбол?

— У клубі тренуємось у вівторок, четвер і суботу. А ще з хлопцями у дворі майже щодня граємо. Люблю я футбол!

— А мені більше подобається бокс. Хочу бути, як брати Клички. Але наш тренер каже, що для цього треба багато тренуватися.

— Ось ми і прийшли.

— Ну, щастя тобі!

— І тобі успіху!

Зміст роботи над **монологічними висловлюваннями** полягає у формуванні вмінь чотирьох груп: *інформаційно-змістових*; *структурно-композиційних*; *граматико-стилістичних*; *редагування*.

Група **інформаційно-групових** умінь забезпечує оволодіння змістом повідомлення. Вона охоплює вміння орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему й основну думку висловлювання та добирати для нього необхідний матеріал.

Будь-яке висловлювання розпочинається з орієнтування в ситуації спілкування. Аналізуються умови, мотиви мовлення: з'ясовується, для чого створюється висловлювання, кому воно призначене.

Перед початком побудови висловлювання мовець повинен чітко уявити, про що він хоче розповісти, для чого, як буде викладати свої думки.

Усвідомивши тему висловлювання та його мету, автор має дібрати потрібний матеріал. З цією метою він повинен уміти бачити, чути, знаходити в предметах і явищах їх яскраві, характерні ознаки та аналізувати бачене.

Зібраний матеріал підлягає певній систематизації. Цей процес здійснюється за допомогою **структурно-композиційних** умінь. До таких належать уміння:

1) аналізувати зібраний матеріал, відбираючи з нього той, який необхідний для реалізації задуму;

2) групувати зібране, пов'язувати факти, думки в окремі частини;

3) визначати послідовність розташування цих частин;

4) продумувати смислові зв'язки між частинами тексту і знаходити словесне вираження цих зв'язків;

5) виділяти найбільш значущі для певного висловлювання слова.

Зібравши і структурувавши певний матеріал, мовець вибирає спосіб викладу думки: розповідь, опис, міркування. Це залежить від того, яке завдання стоїть

перед ним: розповісти про певні події, описати предмет або явище чи довести певне твердження. Кожен спосіб викладу має свої особливості побудови, потребує відповідного мовного оформлення, може мати певне стилістичне вирішення. Тут необхідні **граматико-стилістичні** уміння: добір лексики, граматичних форм, інтонаційних засобів.

Важливе місце в роботі з розвитку монологічного мовлення належить умінню **редагувати** текст, у результаті якого здійснюється заміна неточних слів і синтаксичних конструкцій більш влучними для вираження конкретної думки. З цією метою вже в початкових класах слід виробляти в учнів звичку до свідомого контролю за якістю мовлення, формувати вміння редагувати власні висловлювання.

Ефективність розвитку зв'язного мовлення молодших школярів може забезпечити тільки чітка **система роботи** над формуванням комунікативних умінь (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних, редагування). Система побудована на основі методичних принципів: єдності розвитку мовлення і мислення, взаємозв'язку усного і писемного мовлення, зв'язку роботи з розвитку мовлення з вивченням граматичного, лексичного й орфографічного матеріалу.

Умовою реалізації цих принципів є такий спосіб організації навчання зв'язного мовлення, коли засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу здійснюється від загального до часткового (конкретного), одночасно засвоюються взаємопов'язані мовні і мовленнєві поняття, оволодіння способами мовленнєвої діяльності здійснюється поетапно:

- 1) засвоєння теоретичних знань про текст;
- 2) формування комунікативних умінь;
- 3) побудова власних зв'язних висловлювань різних типів і стилів.

У методиці розвитку мовлення молодших школярів передбачено такі **види текстових вправ**:

а) усний переказ прочитаного в різних варіантах: докладний переказ, стислий, вибірковий, творчий;

б) різноманітні текстові виступи учнів, пов'язані з аналізом прочитаної літератури, вивченням мовної теорії;

в) різні імпровізації: розповіді про життєві ситуації, складання казок, розповідей тощо;

г) відгуки про прочитану книжку, побачений фільм, виставу і т. ін.;

д) твори на самостійно обрану чи задану тему, за картиною, за планом, за даним початком тощо.

Текстові вправи можна **класифікувати**:

1) за джерелом матеріалу (з живого досвіду чи опосередкованого — книги, фільми, телепередачі, картини тощо);

2) типом тексту (розповідь, опис, міркування);

3) стилем мовлення (розмовні, художні, наукові, ділові);

4) типами вправ (перекази, твори);

5) за рівнем самостійності і творчої активності (за зразком, конструктивні, творчі).

Розвивати зв'язне мовлення школярів — означає формувати в них конкретні вміння. У початковій школі учні оволодівають такими **вміннями побудови зв'язних висловлювань**:

1. Уміння *зрозуміти тему*, осмислити її і *розкрити* у власному творі. Підготовка до розуміння теми проводиться під час усного чи писемного переказу, аналізу зразка. Самостійне розкриття теми здійснюється у творі.

2. Уміння *підпорядковувати висловлювання певній ідеї*. Дитячі тексти завжди мають певну мету: поділитися своїми враженнями, знаннями, висловити власну оцінку, бажання, мрію тощо.

3. Уміння *збирати матеріал* для висловлювання. Необхідно вміти відбирати те, що стосується теми, важливе для її розкриття, і відкидати другорядне, те, що не стосується теми.

4. Уміння *систематизувати матеріал і складати план* майбутнього тексту.

5. Уміння *дотримуватися плану* під час складання висловлювання. Учні самостійно вирішують, що вони скажуть на початку розповіді, що — в основній частині і чим закінчать її.

6. Уміння *використовувати мовні засоби* відповідно до літературних норм і мети висловлювання, тобто вміти правильно і зрозуміло висловлювати свої думки. Для цього необхідно володіти достатнім словниковим запасом і синтаксичними вміннями, які формуються в процесі засвоєння лексики, роботи над словосполученням, реченням і зразками текстів.

7. Уміння *будувати текст*: вдало розпочати, використати підготовлений матеріал, послідовно і зрозуміло викласти думку, не випустити головного, вміло закінчити висловлювання.

8. Уміння *вдосконалювати власний текст*. Це вміння формується на основі самокритичного ставлення до своєї творчості. Учні вчать бачити недоліки, помилки в доборі і розташуванні матеріалу, повноті і розкритті теми, відборі слів, побудові словосполучень і речень.

Школярі опановують зазначені вміння, поступово просуваючись від простіших до складніших, встановлюючи між ними зв'язки. Успішність оволодіння вміннями будувати зв'язне висловлювання залежатиме від систематичності і системності роботи над ними.

Види переказів і методика роботи над ними

Уміння самостійно створювати зв'язні висловлювання, за твердженням відомого українського психолога І. О. Синиці, не може бути сформоване в учнів без наслідування готових зразків. Такими зразками слугують тексти для переказування.

Щоб навчити учнів переказувати тексти, необхідно знати, які вимоги висуваються до учнівських переказів. Насамперед прочитаний чи прослуханий текст не має бути завчений напам'ять. У переказі має звучати живе мовлення самого школяра. Водночас під час переказування тексту учень повинен використовувати лексику, виражальні засоби, синтаксичні конструкції, запозичені з оригіналу. Дуже важко знайти межу між цими двома протилежними вимогами.

Під час читання чи прослуховування тексту для переказу, в бесідах за його змістом, у ході його аналізу учнями засвоюється мова оригіналу. Слова і звороти зі зразка стають для школяра своїми. Переказуючи текст, учень має вільно будувати речення, використовуючи запозичені з оригіналу мовні засоби.

У переказі школярі повинні дотримуватися послідовності подій, викладених в авторському тексті, причинно-наслідкової залежності, відтворення основних фактів. Повнота передачі всього суттєвого — одна з найважливіших вимог до переказу тексту.

Для того щоб ефективно формувати в учнів уміння переказувати прослуханий чи прочитаний текст, необхідно знати різновиди переказів та специфіку роботи над ними.

У початковій школі найчастіше практикують *докладний переказ*, у процесі якого учні усвідомлюють і запам'ятовують до найдрібніших деталей зміст тексту для того, щоб передати його зі збереженням подробиць.

Тексти для переказів добираються з урахуванням вікових особливостей учнів. До уваги береться складність змісту, доступність лексики, граматичної будови і стилістики, здатність нести певну виховну мету, обсяг тексту.

Текст для переказу має бути доступним і цікавим дітям, не переобтяженим новими для них словами і зворотами, нескладним за композицією, містити незначну кількість дійових осіб (якщо текст сюжетний). Учні мають добре зрозуміти його зміст, мету, образи і мову. Необхідно враховувати також граматичні вміння учнів: у тексті не повинно бути малознайомих морфологічних форм, ускладнених типів речень і т. ін. Теми текстів для переказів повинні мати виховну й освітню цінність, розширювати пізнавальний досвід учнів, формувати їхній світогляд.

➤ Цінність докладного переказу як прийому розвитку зв'язного мовлення полягає в тому, що він збагачує й активізує словниковий запас школярів, формує вміння доречно використовувати виражальні засоби мови, виробляє правописні навички. Дослівне відтворення прослуханого чи прочитаного тексту сприяє також зосередженню уваги, розвитку пам'яті й мислення учнів.

Результативність формування в школярів умінь будувати докладний переказ тексту значною мірою залежить від уміння вчителя правильно спланувати роботу учнів.

Розглянемо орієнтовний план роботи над докладним переказом. Важливе місце в ній належить підготовці учнів до побудови цього типу зв'язного висловлювання, яка передбачає ряд послідовних етапів.

Попередня бесіда. Вона проводиться не завжди, але в більшості випадків необхідна, щоб з'ясувати знання учнів про те, про що йтиметься в тексті для переказу. Часом важливо продемонструвати самі предмети, описані в тексті, чи їх зображення на малюнках. У процесі попередньої бесіди необхідно пояснити учням нові й не зрозумілі для них слова.

Наступний етап — *читання вчителем тексту* — проводиться чітко й виразно. Після читання відбувається *аналіз змісту тексту*. Це найвідповідальніший і найскладніший етап у процесі підготовки до написання переказу. Під час цієї роботи учні повинні усвідомити головну думку та ідейний зміст твору, чітко уявити собі послідовність подій, причинно-наслідковий зв'язки. Якщо зміст тексту можна пов'язати з особистим досвідом дітей, то це слід зробити. Тоді переказ буде яскравіший, емоційніший.

Під час підготовки до переказу необхідно розглянути також *будову прочитаного тексту*. Діти визначають зачин твору, з'ясовують, про що йдеться в основній частині, виділяють кінцівку тексту.

Наступним етапом є *складання плану* майбутнього переказу. Цей вид роботи належить до логічних вправ і здійснюється з метою повного і чіткого розуміння головної думки прослуханого твору, формування вміння послідовного переказу тексту, усвідомлення зв'язку між окремими частинами твору та з метою кращого запам'ятовування прослуханого.

Робота над складанням плану може проводитися по-різному. Простіший варіант, коли учням пропонується текст, поділений на логічні частини. Після його перечитування школярі виділяють головне в кожній частині, записують його одним реченням, одержуючи таким чином план переказу.

Поступово робота над планом ускладнюється. Учні читають текст мовчки, самостійно визначають кількість частин у творі, виділяють їх межі і називають

у кожній частині найголовніше. Складений у такий спосіб план записується на дошці.

Можливе так зване зворотнє планування. Учням пропонується складений і записаний на дошці план. Вони читають текст і ділять його на частини відповідно до плану. Можна записати план непослідовно. Тоді школярам доведеться поставити пункти плану в належній послідовності.

Після таких видів підготовчої роботи учні зможуть приступати до самостійного складання плану.

Слід зазначити, що план переказу може бути у формі як розповідних, так і питальних чи називних речень.

Важливим етапом підготовки до написання переказу є *аналіз мови*, якою написаний текст. У процесі цієї роботи необхідно звернути увагу дітей на точність, виразність, забарвленість окремих слів і виразів. Обов'язково слід зосередити увагу учнів на яскравих словах, образах, які використав автор. Корисно окремі найяскравіші слова і вирази записати в зошити чи на дошці, щоб учні могли використати їх у переказі.

Обов'язковою має бути *словникова робота*, яка полягає не тільки в тлумаченні не зрозумілих школярам слів, а насамперед у збагаченні й активізації їхнього лексичного запасу. Доцільно спонукати учнів до спостереження за синонімічним багатством прослуханого тексту. Діти мають знаходити і записувати на дошці синонімічні ряди, використані автором, з'ясовувати, з якою метою він їх використав. Учні можуть доповнити синонімічні ряди, а вчитель має спрямувати їх на обов'язкове вживання слів-синонімів у власних переказах, щоб уникнути невірних повторів тих самих слів, для точнішого висловлення думки, передачі свого ставлення до того, про що вони писатимуть.

Наступним етапом у роботі над написанням переказу є *усне складання фрагментів тексту* за пунктами плану. Під час цієї роботи вчитель має заохочувати школярів не повторюватись, а створювати індивідуальні варіанти текстів.

Письмовому оформленню переказу має передувати *орфографічна робота* над словами, під час написання яких можуть виникнути труднощі. Їх доцільно записати на дошці, підкресливши орфограми.

Перед записуванням переказу активізуються знання учнів про культуру оформлення тексту.

У зошити діти записують переказ тексту самостійно. Учитель має спонукати їх до вживання влучних слів, яскравих висловів.

Під час аналізу учнівських робіт педагог повинен обов'язково відзначати і зачитувати найкращі зразки.

Стислий переказ передбачає також цілісне відтворення тексту, без подробиць і деталей, але зі збереженням найголовнішого. Тому важлива роль під час підготовчої роботи до побудови стислого переказу належить логічному аналізу змісту прослуханого тексту, відмежуванню головного від другорядного, виявленню тих елементів змісту, які можна опустити без порушення його змістової цілісності.

Під час підготовки до написання стислого переказу проводиться ретельна робота над планом і послідовністю викладу матеріалу, оскільки під час скорочення тексту можуть порушуватися логічні зв'язки, втрачатися основний зміст тексту, його ідея, спотворюватися тема.

Пропонуємо орієнтовний план підготовки до стислого переказу:

1. Читання тексту учнями (перший раз мовчки, другий — уголос) або вчителем.

2. Бесіда за змістом (5—6 запитань). З'ясування головної думки і теми тексту.

3. Робота над словами, виражальними засобами, окремими реченнями.

4. Коротка, в кількох реченнях, передача змісту тексту.

5. Складання плану.

6. Стислий переказ фрагментів за пунктами плану (якщо в учнів недостатньо сформовані вміння писати стислий переказ, слід зробити усний стислий переказ усього тексту чи його частин за планом).

7. Самостійне створення тексту переказу та його запис.

8. Самоперевірка. Завершення роботи.

Слід зазначити, що стислий переказ, спонукаючи школярів до чіткого, стислого й точного висловлення думки, має певний недолік, який полягає в тому, що скорочення, безперечно, збіднює художній текст, позбавляє його емоційності. Іноді стислий переказ перетворюється на сухий перелік фактів. Тому доцільно писати стислі перекази науково-популярних (ділових) текстів. Водночас не рекомендується брати для цього виду роботи описи, особливо художні.

Вибірковий переказ вимагає відтворення тієї частини тексту, яка відповідає конкретному запитанню, певній мікротемі. Вибірковий переказ може бути кількох *видів*: за запитанням чи завданням; переказ окремого епізоду; переказ за ілюстрацією.

Перед вибірковим переказом учні читають або прослуховують текст. Учитель ставить їм запитання чи завдання для вибіркового переказу. Можна запропонувати учням перечитати чи повторно прослухати ту частину тексту, яку їм доведеться переказувати. Важливими у підготовці до написання вибіркового переказу є складання його плану, словникова й орфографічна робота.

Творчими слід вважати такі перекази, у яких не тільки відтворюється текст, а й уносяться певні зміни, доповнення. Завдання для творчих переказів можуть бути дуже різноманітні: перестановка частин матеріалу, зміна особи оповідача, часових форм, введення описів природи, дійових осіб, оцінка вчинків дійових осіб, придумання зачину або кінцівки.

Урок, присвячений формуванню вміння будувати творчі перекази, має таку орієнтовну структуру:

1. Читання тексту учнями чи вчителем.

2. Бесіда за його змістом.

3. Визначення творчих завдань.

4. Складання плану творчого переказу.

5. Усний переказ за складеним планом.

6. Словникова робота.

7. Орфографічна підготовка.

8. Самостійне записування творчого переказу.

9. Перевірка виконаної роботи.

Творчі перекази є перехідним етапом від переказу до твору.

У переказах перетинаються два, на перший погляд, протилежні завдання: наслідування зразка і творчість. Чи варто прагнути до найбільшої подібності дитячого переказу до тексту, який школяр переказував, чи потрібно орієнтувати дітей на самостійну і творчу перебудову авторського тексту?

Очевидно, правильне розв'язання цієї проблеми — між зазначеними крайніми позиціями, оскільки ні дослівний повтор зразка, ні зневажливе ставлення до нього не можуть привести до позитивних результатів.

Щоб учень міг висловлювати свої думки самостійно, необхідні відповідні умови. К. Д. Ушинський зазначав, що діти найбільше вчать, наслідуючи, але помилкою було б думати, що з наслідування сама собою проростає самостійна діяльність. Наслідування дає багато матеріалу для самостійної діяльності, але якби не було самостійної діяльності, незалежної від наслідування, то не було б чого наслідувати.

У шкільній практиці залишаються сильними традиції, які знижують творчий рівень переказів. Щоб полегшити роботу, переказ часом пишеться колективно: для всього класу читається текст, проводиться бесіда, складається єдиний для всіх план. Оскільки відповіді учнів на ті самі запитання практично бувають однакові, то й переказ виявляється однаковим в усіх.

Нерідко складений переказ записується на дошці, після чого списується учнями в зошити. Такий спосіб буває іноді виправданим у 2 класі, однак не можна перетворювати цей відступ від принципу самостійності на метод. У 3 класі здійснюється поступовий перехід від колективного складання плану переказу до самостійного. Доцільно уникати також попереднього переповідання змісту сильними учнями безпосередньо перед записом переказу в зошити, щоб уникнути одноманітності текстів. Колективне складання переказу допускається лише в тому разі, коли учні ознайомлюються з новим для них жанром, стилем, якоюсь новою особливістю тексту. У решті випадків складати й промовляти колективний переказ перед записом у зошити не варто. Кожний учень працює самостійно, а вчитель, за потреби, надає індивідуальну допомогу.

Пропонуємо орієнтовну розробку уроку розвитку зв'язного мовлення, присвяченого написанню переказу.

Тема. Докладний переказ тексту «Узимку».

Мета: формувати в учнів уміння створювати докладний переказ тексту; розвивати вміння ділити текст на частини, складати план тексту, послідовно викладати свої думки; збагачувати й активувати словниковий запас школярів; виховувати інтерес до природи, розширювати кругозір учнів.

Обладнання: текст «Узимку» за А. Морозовим, карта із зображенням Київського моря, ілюстрації із зображенням тварин, які живуть у Київському морі.

Хід уроку

I. Вступна бесіда про розташування Київського моря (з використанням карти), про тварин, які живуть у його водах. У ході бесіди школярі з'ясовують, що Київське море створене штучно, глибина його невелика і взимку біля берегів воно замерзає, однак життя в ньому не вмирає.

II. Повідомлення теми та мети уроку.

Учитель повідомляє, що на уроці школярі писатимуть докладний переказ тексту «Узимку», в якому йдеться про Київське море.

III. Читання тексту вчителем.

Узимку

Підводні мешканці Київського моря і прибережних озер знають, що січневі мори жартувати не люблять.

Усі приготувалися до зими вчасно. Жаби зарилися у мул і міцно сплять. Крупні, із золотистою лускою коропи зібралися у глибокій ямі під згірком. Дрімають. Тільки зрідка здригають червоними плавцями та хвостами час від часу ворухать, свіжу воду в яму загаяють.

Пустинно під крижаним дахом на мілководді. Тільки інколи заверне сюди в пошуках корму косячок червоноперок або пропливе зелена щука. Гострозуба розбійниця продовжує полювати і в січні.

За А. Морозовим

IV. Аналіз змісту тексту.

З'ясування незрозумілих слів і висловів.

— Які слова чи вирази з тексту вам не зрозумілі?

— Як розумієте вислів *у глибокій ямі під згірком*?

— Що означає слово *мілководдя*?

— Як уявляєте собі *косячок червоноперок*?

Робота над темою та головною думкою тексту.

— Про що ви дізналися з тексту?

(Про життя тварин у Київському морі взимку).

— У якій послідовності автор знайомить нас із тваринами?

(Спочатку повідомляється про жаб (вони зарилися в мул і сплять), потім ідеться про короїв: вони дрімають у глибокій ямі; далі розповідається про червоноперок і щуку, що часом запливають на мілководдя в пошуках корму).

— Як ви гадаєте, чому в Київському морі живуть не морські тварини, а ті, що водяться в річках?

(Бо в цьому морі прісна вода. Воно штучне і наповнене водою річок).

— Що нового дізналися ви для себе з цього тексту?

V. Аналіз структури тексту.

— На скільки частин можна поділити текст?

— Про що йдеться в кожній частині?

— Який у тексті зачин?

— Чи є в тексті кінцівка?

— Яку б кінцівку ви дібрали до цього твору?

VI. Складання плану майбутнього переказу.

Учитель пропонує учням самостійно скласти план, надаючи індивідуальну допомогу окремим школярам.

Після завершення цієї роботи відбувається зачитування складених планів кількома учнями.

Прослухавши план одного з них, доцільно запитати: «А в кого план складений інакше?» На похвалу заслуговують ті школярі, у яких план не такий, як у більшості однокласників, але відповідає змісту твору.

VII. Повторне читання тексту вчителем з настановою на спостереження за мовним оформленням тексту.

VIII. Аналіз мовного оформлення тексту.

— Як автор називає тварин, які живуть у морі? *(Підводні мешканці).*

— Поясніть, у якому значенні вжито дієслово *жартувати* в реченні «*Морози жартувати не люблять*»? *(Переносному).*

— Якими словами автор описав короїв? *(Крупні, із золотистою лускою).*

— Якими дієсловами автор передав рух плавців і хвостів короїв? *(Здригають плавцями, ворують хвостами).*

— Що можете сказати про значення цих дієслів? *(Вони близькі за значенням — синоніми).*

— З якою метою автор використав ці синоніми? *(Для уникнення повторення того самого слова, точнішої передачі рухів).*

- Не забувайте й у своїх переказах використовувати цей прийом.
- Які ще синоніми є в цьому тексті? (*Сплять, дрімають; щука, розбійниця*).
- Чим укрите мілководдя взимку? (*Льодом*).
- Як написано про це в тексті? (*Пустинно під крижаним дахом мілководдя*).

Лід автор назвав крижаним дахом).

- Не забудьте про цю авторську знахідку у своїх переказах.
- Чому щуку в тексті названо *гострозубою розбійницею*? (*Бо вона хижа риба*).

ІХ. Орфографічна робота.

Учитель звертає увагу учнів на зроблені ним на дошці записи слів з підкресленими орфограмами:

Узимку, Київське море, прибережний, згірок, пустинно, мілководдя, червоноперки.

Можливий інший варіант цієї роботи, коли вчитель викликає до дошки учнів, диктуючи їм складні для написання слова і вирази. Під час записування школярі коментують, чому пишуть так, а не інакше.

Х. Записування переказу в зошити.

Перед записуванням учитель спонукає учнів ще раз перечитати свій план і записати переказ відповідно до складеного плану. Слід також нагадати, що кожную структурну частину тексту необхідно писати з нового абзацу.

Під час самостійної роботи вчитель надає індивідуальну допомогу окремим учням, які зіткнулися з труднощами.

ХІ. Перевірка виконаної роботи.

Після написання переказу слід обов'язково спонукати учнів до самоперевірки. За наявності часу доцільно заслухати в класі кращі перекази, які вибирає вчитель, переглядаючи побіжно учнівські роботи під час виконання їх школярами. Це мають бути перекази не обов'язково сильніших учнів, а й тих, хто просунувся вперед у порівнянні з попередньою роботою такого виду.

ХІІ. Підсумок уроку.

- Чого навчалися на уроці?
- Що допомогло послідовно передати зміст тексту? (*План*).
- Які труднощі виникали під час написання переказу?
- Що нового почерпнули з уроку?

Методика роботи над усним і письмовим твором

Твір — самостійний зв'язний виклад учнями власної думки, почуттів, суджень. Це зв'язне висловлювання займає особливе місце в процесі вивчення мовного курсу, адже йому підпорядковані всі мовні завдання і мовленнєві вправи, над якими працюють учні на уроках мови. Під час побудови усних і письмових творів школярі усвідомлюють вимоги орфоєпії, культури мовлення, значення всіх вивчених граматичних і орфографічних правил. Тільки у творах письмо сприймається учнями не як навчальна вправа, а як засіб правильного оформлення власних думок, виражених у письмовій формі.

Робота над твором сприяє розвитку особистості учнів: збуджуються їхні емоції, розвивається спостережливість, мислення, активізується розумова самостійність, формуються вміння оцінювати і систематизувати побачене, пережите і засвоєне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти і порівнювати, робити висновки.

Складання творів вимагає від учнів високої активності, самостійності, вміння керувати своєю інтелектуальною діяльністю.

У початкових класах здійснюється робота над різними *видами творів*. Залежно від *джерела матеріалу* розрізняють такі твори:

1) розповідь про побачене, пережите, почуте, тобто твори на матеріалі праці, екскурсій, походів, спостережень та інших форм безпосереднього досвіду школярів;

2) твори за картиною, фільмом, прочитаною книжкою тощо;

3) твори на основі творчої уяви: за сюжетною картиною, за даним початком чи кінцем, імпровізація казок і т. ін.

Щодо *типу тексту* це можуть бути: розповіді, описи, міркування. Хоча здебільшого переважають твори змішаного типу: розповідь з елементами опису і міркування.

За *стилем мовлення* твори поділяються на емоційно-образні (художні) і ділові (наукові).

За *рівнем самостійності* учнів під час роботи над побудовою зв'язного висловлювання розрізняють колективні і самостійні твори.

Відповідно до *жанрової приналежності* твори бувають таких видів: розповідь, казка, лист, відгук про книгу, допис у газету тощо.

У практиці шкільного навчання твори розрізняються *за обсягом* і відповідно за часом, відведеним на їх побудову. Часто на уроках мови учні створюють твори малих форм — *мініатюри* (в усній і письмовій формах). До них висувуються такі самі вимоги, як і до великих творів. Проте вони не вимагають тривалої підготовчої роботи. Наведемо приклади таких творів:

Білочка

У дуслі старого дуба жила руденька білочка. Вона мала довгий пухнастий хвіст, маленьку мордочку, чорні очі і гострі вушка з китичками на кінцях. Тваринка була дуже спритна.

Ніч

Сонце закотилося за горизонт. На землю опустилися сутінки. На чорному небі з'явилася перша зірка. Здавалося, ніби там, високо, хтось запалив свічку.

У процесі роботи над усним і письмовим твором школярі проходять шлях від колективних робіт до самостійних, тобто зростає рівень їхньої самостійності.

У 1 класі, в період навчання грамоти, діти беруть участь у бесідах, створюють невеликі усні розповіді, описи. Розвиток писемного мовлення полягає в записуванні окремих слів із цих бесід, розповідей і описів, а також окремих речень, невеликих фрагментів тексту.

У 2 класі проводиться переважно колективна підготовка тексту, призначеного для записування. Елементи індивідуальної творчості проявляються в усних розповідях у вигляді висловлення своїх почуттів, повідомлень про себе, свої вчинки.

Третьокласники навчаються працювати над твором самостійно. Для побудови усних і письмових зв'язних висловлювань їм частіше пропонуються індивідуальні теми, наприклад: «Мій чотириногий друг», «Найцікавіший день канікул» тощо. А під час роботи над темами, призначеними для всього класу, поступово зменшується колективна підготовча робота, яка проводиться безпосередньо перед записом твору.

У 4 класі кількість індивідуальних тем зростає. Крім того, учням пропонується вибирати тему твору самостійно або із запропонованого учителем переліку.

Діти люблять живі дії, як жанр їм доступніша розповідь. У початкових класах розповідь у творах, як правило, переважає, а опис відіграє допоміжну роль. Однак роль опису й елементів міркування з роками навчання має зростати.

Дуже важливо, щоб написання творів захоплювало учнів, демонструвало їм величезні можливості мови і необхідність ретельно вивчати її заради вираження власних думок і почуттів.

Виховний ефект творів залежить від вибору теми, від рівня самостійності того, хто пише, від того, наскільки його твір «пишеться серцем, а не ручкою». Написання творів допомагає дітям глибше усвідомити свої почуття, привчає до послідовного мислення, підвищує самоповагу, розвиває інтерес до літературної творчості.

Під час роботи над побудовою усних і письмових творів у школярів формуються такі **вміння**:

1) розуміти задану тему, визначати її зміст, обсяг, дотримуватися теми на всіх етапах підготовки й оформлення свого твору;

2) оцінювати матеріал і тему в цілому, висловлювати своє ставлення до того, про що пишеш, передавати у творі власну позицію;

3) накопичувати матеріал: спостерігати, виділяти з власного досвіду головне — те, що стосується обраної теми; осмислювати факти, описувати, передавати свої знання, почуття, ставлення, наміри;

4) розташовувати матеріал у належній послідовності, складати план і дотримуватися його під час відтворення тексту; за необхідності змінювати послідовність;

5) добирати потрібні слова й інші засоби мови, будувати синтаксичні конструкції і зв'язний текст;

6) каліграфічно й орфографічно правильно записувати текст, ставити розділові знаки, ділити текст на абзаци, дотримуватися абзаців під час запису твору;

7) знаходити недоліки і помилки у власному творі, виправляти їх, удосконалювати написане.

Дуже добре, коли підготовка до письмового твору розпочинається за кілька днів до його написання. Вона може проводитися на різних уроках, а також у позаурочний час. Важливо, щоб школярі мали змогу кілька разів повернутися до теми майбутнього твору.

Структура уроку, присвяченого написанню твору, залежить від виду твору та рівня розвитку учнів. Наприклад, під час написання твору за картиною на уроці відводиться час на її розглядання і бесіду за змістом; твір про побачене під час екскурсії вимагає бесіди, яка відтворює в пам'яті учнів отримані під час екскурсії відомості; перед твором про тривалі спостереження за природою діти самостійно аналізують календарі погоди і природи, узагальнюють зроблені власні записи.

Однак, незалежно від виду твору, завжди чітко виділяються *три етапи роботи* над ним:

1) накопичення матеріалу (спостереження, екскурсії, походи, прогулянки, розглядання картин, читання художніх творів тощо);

2) відбір і розташування матеріалу (обговорення, визначення головного, складання плану);

3) словесне, мовленнєве оформлення, тобто складання власне тексту, його запис, удосконалення, самоперевірка.

Перший і другий етапи можуть виходити за межі уроку. Так, накопичення матеріалу для твору за екскурсією, за спостереженнями здійснюється задовго до

його запису. На уроці ж матеріал відновлюється в пам'яті школярів, систематизується й оформляється.

На уроках, які передують твору, добирається лексика для нього, можуть бути створені фрагменти тексту. Іноді заздалегідь складається план.

Тому урок, на якому пишеться твір, у більшості випадків має розглядатися як підсумок роботи, проведеної попередньо.

Побудова уроків, на яких учні вчаться писати твори, залежить від проведеної підготовчої роботи. Однак можна виділити **основні етапи** таких **уроків**:

1) *повідомлення* (чи уточнення) *теми* і завдань майбутнього твору та обговорення їх з учнями;

2) *бесіда з метою впорядкування матеріалу*, якщо він накопичений заздалегідь під час спостережень, чи для його накопичення (наприклад, розглядання картин);

3) *складання плану* чи його уточнення, якщо він був складений раніше;

4) *мовна підготовка тексту*: запис необхідних слів, їх орфографічний коментар тощо; складання окремих речень, частин тексту;

5) *запис твору учнями*, спостереження вчителя за роботою учнів, надання індивідуальної допомоги;

6) *самоперевірка*, вдосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків та помилок;

7) *зачитування* одного-двох *кращих творів*.

Реалізацію зазначеної структури продемонструємо на прикладі орієнтовної розробки уроку, присвяченого написанню твору за власними спостереженнями (4 клас).

Тема. Твір на тему «Весняний дощ».

Мета: формувати в учнів уміння писати твір за власними спостереженнями, повторити будову тексту; розвивати логічне мислення, вміння послідовно висловлювати свої думки; збагачувати й активізувати словниковий запас школярів; виховувати спостережливість, замилювання природою, уважне ставлення до слова.

Обладнання: ілюстрації із зображенням весняного дощу.

Хід уроку

I. Підготовчий етап.

Учитель заздалегідь дає учням завдання поспостерігати за станом природи перед весняним дощем, під час нього та після його закінчення. У процесі настанови доцільно спрямувати увагу школярів на те, щоб вони запам'ятали чи зафіксували, яким було небо під час цього природного явища, що відбувалося після дощу, як проходив сам дощ (поступово наростає, розпочався і закінчився зненацька тощо).

II. Повідомлення теми та мети уроку.

Учитель повідомляє, що на уроці діти писатимуть твір за власними спостереженнями «Весняний дощ». Весняних дощів було вже кілька, тому кожний учень має описати той, який йому довелося спостерігати.

III. Бесіда з метою узагальнення спостережень учнів.

Під час бесіди школярі пригадують:

— яким був стан природи перед дощем;

— якими були перші ознаки дощу;

— як проходив дощ;

— що було після дощу.

На кожному етапі бесіди вчитель заохочує до відповіді кількох учнів, кожний з яких повідомляє щось особливе, чого не помітили чи не запам'ятали його однокласники.

IV. Складання плану майбутнього твору.

Цей вид роботи слід запропонувати учням виконати самостійно. Після її завершення кілька учнів зачитують свій варіант плану. Один із варіантів може бути таким:

План

1. Земля давно чекала дощу.
2. Насунули чорні хмари.
3. Дощ переріс у зливу.
4. Весняному дощу немає ціни.

V. Мовленнєва підготовка до написання твору.

1. Добір синонімів до записаних на дошці слів:

дощ (злива, мряка);
гриміти (рокатати, лунати);
падати (опускатися);
мокрій (сирий, вологий);
скрізь (усюди, повсюди, кругом).

— Для чого в тексті використовують синоніми? (*Щоб точніше висловити думку, уникнути невиправданих повторів тих самих слів*).

2. Робота над словосполученнями.

— Що ви скажете в творі про хмари?

Хмари насунули, нависли, закрили небо.

— Як можна написати про грім і блискавку?

*Грім пророкотав, вдарив, пролунав, заgrimів;
 блискавка спалахнула, пронизала небо.*

— Як міг іти дощ?

Дощ накрапав, сіяв, полив, вперіщив, переріс у зливу, лив як із відра.

— Що сталося із землею після дощу?

Земля промокла, напилася, посвіжіла, вмилася, забуяла цвітом.

VI. Написання твору.

Перед записанням твору вчитель активізує знання учнів про структуру тексту, нагадуючи про дотримання абзаців.

Учні самостійно записують свої твори в зошити відповідно до складених планів.

Учитель надає індивідуальну допомогу слабшим школярам.

VII. Перевірка творів.

Після самостійного перечитування учнями власних творів, виправлення помилок та усунення інших недоліків зачитуються кращі творчі роботи. Після їх за-слуховування необхідно зробити невеликий коментар позитивних сторін почутих зв'язних висловлювань.

VIII. Підсумок уроку.

— Чого навчалися на уроці?

— Що допомагало вам послідовно викладати свої думки? (*План*).

— Чому ваші твори називаються однаково, але звучать по-різному? (*Бо для висловлення подібних думок ми використовували різні слова*).

— Що робить твір красивим, неповторним? (Влучне використання синонімів, образних слів, словосполучень і речень).

Аналіз учнівських творів. Робота над їх удосконаленням

Написані учнями твори перевіряє вчитель. Під час перевірки він виправляє орфографічні і пунктуаційні помилки, однак у центрі його уваги мають бути логіко-стилістичні недоліки учнівських текстів. Перевірені роботи мають бути обов'язково проаналізовані.

У ході аналізу вчитель спочатку характеризує хороші за змістом, формою і письмовим оформленням твори, а потім приступає до розбору недоліків і помилок.

Аналіз твору здійснюється за такими критеріями:

1. Відповідність змісту темі, повнота її розкриття.
2. Правильність складання плану, логічність побудови тексту, послідовність, відповідність плану, обґрунтованість, аргументація, відсутність повторів або пропусків у змісті, прозорість вираження головної думки і зроблених висновків.
3. Тип тексту, жанр, стиль: співвідношення розповіді, опису, міркування, комунікативна доцільність відбору мовних засобів, єдність стилю, використання засобів виразності.
4. Обсяг твору: кількість слів, речень, абзаців.
5. Лексика: правильність вибору слів, точність їх уживання, використання синонімів, антонімів, фразеологізмів.
6. Синтаксис: розміри речень, різноманітність чи одноманітність синтаксичних конструкцій, наявність складних речень.
7. Орфографічна і пунктуаційна грамотність, характер помилок.
8. Каліграфія, культура оформлення письмової роботи.

В усному і писемному мовленні молодших школярів трапляється чимало **мовленнєвих помилок**. До таких належать *лексичні* (невдало дібрані слова), *морфологічні* (неправильно утворені і вжиті форми слів), *синтаксичні* (невміло побудовані речення, помилки в словосполученнях).

Лексичні і синтаксичні помилки та методика їх виправлення і запобігання їм розглядалися в розділах «Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення» і «Методика роботи над словосполученням і реченням».

Третю групу становлять *морфологічні* помилки. До них належать неправильно утворені форми слів. Найтиповішими з них є:

- 1) утворення форми множини тих іменників, які вживаються тільки в однині: *Бабуся купила два хліба.* (Замість *дві буханки хліба*);
- 2) пропуск морфем: *Оленка подарувала мамі мальованого зайчика.* (Замість *намальованого зайчика*);
- 3) вживання займенників у непрямих відмінках без *н* на початку слова: *пригорнулася до його* (Замість *пригорнулася до нього*);
- 4) вживання діалектних чи розмовних форм: *дві вікні, багато жабів* (Замість *два вікна, багато жаб*).

Морфологічні помилки трапляються як в усному, так і писемному мовленні. Для запобігання цим помилкам необхідно вказувати учням на неправильно вжиті форми слів, пропонувати їм літературну норму. Перед написанням переказів і творів слід попереджати школярів про можливі помилки, записувати на дошці правильні форми слів і націлювати на використання у висловлюваннях саме їх.

Традиційно у школі найсуворіші вимоги висуваються до грамотного письма, хоча це не зовсім виправдано, оскільки з погляду комунікації, взаєморозуміння, спілкування найбільшої шкоди завдають ті помилки, які спотворюють зміст висловлювання, тобто помилки у виборі слів, побудові фрази тощо.

Запобігання зазначеним помилкам ускладнюється, по-перше, тим, що вибір слів, побудова тексту не мають такої чіткої системи правил, як орфографія; по-друге, незначним обсягом знань молодших школярів з теорії мови; по-третє, недостатньо розвинутим чуттям мови (мовної інтуїції).

➤ Основними способами запобігання цим помилкам є:

- 1) поступове розширення знань з культури мовлення, мовної норми;
- 2) забезпечення хорошого мовленнєвого середовища для учнів;
- 3) ознайомлення з конкретними, найчастотнішими типами помилок;
- 4) залучення школярів до користування доступними їм словниками і довідниками;
- 5) формування вмінь редагувати свої письмові тексти, обговорювати усне мовлення.

Крім мовленнєвих, існують **немовленнєві** помилки: логічні, композиційні, а також спотворення фактів.

Логічні помилки — це порушення законів логіки. До таких належать:

- а) повторення фактів, подій;
- б) упущення чогось суттєвого;
- в) порушення причинно-наслідкових зв'язків;
- г) порушення часової послідовності;
- д) вживання понять, що не можуть стояти в одному ряду.

З логічними тісно пов'язані **композиційні** помилки:

- 1) невдала побудова зачину чи кінцівки або ж не виправдана їх відсутність;
- 2) надмірно довгі чи занадто короткі структурні частини твору;
- 3) суттєве відхилення від теми;
- 4) слабка аргументація в судженні, недостатність доказів;
- 5) відхилення від плану.

Причини композиційних помилок — це результат неспроможності охопити подумки весь обсяг задуму. Таке складне вміння формується поступово.

Усі **мовленнєві помилки необхідно виправляти** як в усному, так і в писемному мовленні школярів. Учні, які припустилися помилок, мають засвоїти правильну мовну норму, а за можливості, усвідомити причину помилки. Помилки виправляються самим учнем (це найкращий спосіб) або вчителем, якщо учень самостійно зробити це не спроможний.

Перевіряючи твір чи переказ, учитель виправляє ті помилки, які школярі самостійно виправити не здатні, а решту, з якими вони можуть упоратись, тільки підкреслює.

На уроці, присвяченому аналізу твору чи переказу, зачитуються кращі роботи, розглядаються недоліки змісту, розкриття теми, орфографічні і типові мовленнєві помилки. Виділяється 10—15 хвилин на виправлення певного типу помилок. Це навчальний момент, який готує учнів до самостійного виправлення помилок цього типу в подальшому. Вимоги до такого фрагменту уроку: чітке визначення типу помилок (наприклад, заміна невдало вибраного слова); аналіз літературних зразків з метою демонстрації того, як це робить письменник; виправлення спеціально дібраних текстів з аналогічними помилками. Така робота готує школярів до самоперевірки і редагування власних текстів.

Індивідуальні помилки виправляються з окремими учнями чи невеликими групами після уроків. В індивідуальній роботі виправляються композиційні і логічні помилки, а з мовленнєвих — діалектні і розмовні слова, невдала побудова речень, невдале використання виражальних засобів мови (порівнянь, епітетів, метафор).

У ході загальнокласної та індивідуальної роботи над помилками важливо прагнути високої пізнавальної активності школяра. Він повинен не тільки зрозуміти свою помилку, але й самостійно виправити її.

Робота над *запобіганням* мовленнєвим помилкам проводиться під час вивчення граматичних тем. Наприклад, у процесі вивчення займенників необхідно показати учням, як використання особових займенників сприяє уникненню повторів тих самих слів. Під час вивчення прикметників школярі добирають прикметникові синоніми і вводять їх у текст з метою підвищення точності і виразності висловлювання. Засвоєння відмінювання прикметників сприяє запобіганню помилкам в узгодженні прикметників з іменниками.

Профілактика мовленнєвих помилок у зв'язку з вивченням граматичного матеріалу, не потребуючи додаткового часу, не тільки підвищує культуру мовлення учнів, але й допомагає їм глибше засвоїти граматичні поняття, зрозуміти значення виучуваних граматичних одиниць для мовлення.

У початковій школі розпочинається формування в учнів уміння **вдосконалювати написаний текст**. З цією метою школярі повинні навчитися здійснювати самоперевірку і найпростіше редагування власного переказу чи твору.

Спочатку ця робота проводиться колективно, під керівництвом учителя. У 3 класі доцільно присвятити окремий урок колективному вдосконаленню зв'язного тексту. Продемонструємо методику формування зазначеного вміння на прикладі фрагмента уроку «Письмовий переказ тексту “Біда” за колективно складеним планом».

На дошці записано учнівський переказ тексту (учителеві не обов'язково називати прізвище автора, щоб не образити його). Для зручності речення можна пронумерувати.

Біда

1. Настали перші морози. 2. Двоє хлопчиків пішли на річку. 3. Спочатку хлопчики ковзали біля берега а потім поїхали на середину. 4. Крига провалилася. 5. Хлопчики опинилися у воді. 6. Вони почали кречати. 7. Їх почули люди. 8. Вони принесли дошки і драбину і витягли хлопчиків. 9. З того часу хлопчики запам'ятали що на річці треба бути обережним. 10. Потім відвезли врятованих до лікарні.

Учитель ставить учням завдання прочитати текст і подумати, чи не потрібно в ньому щось виправити, змінити.

Діти помітили, що в переказі не сказано, що сталося з річкою після перших морозів. Тому запропонували дописати після першого речення ще одне: *Річка вкрилася кригою*. У двох наступних реченнях повторюється слово *хлопчики*, яке в другому випадку можна замінити словом *вони*. Третє речення має службове слово *а*, перед яким слід поставити кому. Четверте речення повідомляє про небезпеку, що сталася раптово. Тому його можна доповнити словом *раптом*. П'яте речення не викликало сумнівів. У шостому реченні учні помітили помилку в слові *кречати* (*кречати*). Дібравши перевірене слово *крик*, виправили букву *е* на *и*. Сьоме речення не має недоліків. У восьмому повторюється службове слово *і*, яке в позиції між словами *дошку і драбину* можна замінити на кому, оскільки воно стоїть між однорідними членами речення. У дев'ятому реченні діти зафіксували відсутність коми перед *що*. Не на місці виявилось десяте речення. Його школярі поставили перед дев'ятим.

Перечитавши виправлений текст ще раз, третьокласники запропонували виділити зачин (два перших речення), основну частину і кінцівку (останнє речення) та записати кожну структурну частину з нового абзацу. У результаті вийшов такий переказ:

Настали перші морози. Річка вкрилася кригою.

Двоє хлопчиків пішли на річку. Спочатку вони ковзали біля берега, а потім поїхали на середину. Раптом крига провалилася. Хлопчики опинилися у воді. Вони почали кричати. Їх почули люди. Вони принесли дошки, драбину і витягли дітей. Потім відвезли врятованих до лікарні.

З того часу хлопчики запам'ятали, що на річці треба бути обережними.

Перечитавши остаточний варіант тексту, учні підсумували, що вони знайшли і виправили вісім помилок. Після цього переказ став значно кращим. Але найважливіший результат проведеної роботи полягає в тому, що діти побачили, як потрібно самостійно перевіряти і редагувати свої перекази та твори.

Надалі самоперевірка і редагування власних текстів здійснюється школярами індивідуально, з допомогою вчителя. Коли педагог переконався, що більшість учнів класу завершують написання своїх переказів чи творів, він повідомляє усно або пише на дошці: «Самоперевірка!» Можна підготувати плакат з пам'яткою-алгоритмом самоперевірки, в якій записано поради такого змісту: «Перевір: 1. Чи не повторюються в тексті однакові слова? 2. Чи правильно ти поставив розділові знаки? 3. Чи не припустився ти помилок у написанні слів? 4. Чи дотримався ти абзаців?».

Спостерігаючи за класом, учитель підходить до тих учнів, які закінчили писати, і надає їм індивідуальну допомогу — нагадує, яких помилок треба остерігатися. Якщо учень сам не може знайти помилку — показує йому те місце в переказі чи творі, над яким треба ще попрацювати. Прямо вказувати на помилку можна лише тоді, коли вчитель переконався в неспроможності учня знайти і виправити її самостійно.

Під час саморедагування переказів і творів школярі замінюють слова, вводять виражальні засоби мови, ліквідують невиправдані повтори, змінюють порядок слів, зв'язують речення сполучниками, змінюють послідовність речень у тексті тощо. Хорошим засобом удосконалення письмових зв'язних висловлювань могли б стати чернетки. Однак, з огляду на повільний темп письма молодших школярів, початкова школа не може собі цього дозволити. Тому всі виправлення вносяться учнями в чистовий варіант. Але за зроблені під час самоперевірки і редагування охайні виправлення не слід знижувати оцінку (якщо вона виставляється). Навпаки, у процесі роботи над навчальними переказами і творами школярів слід заохочувати до вдосконалення своїх текстів і хвалити за правильні й охайні виправлення.

Запитання і завдання

1. Які види мовлення перебувають у центрі уваги початкової мовної освіти?
2. Які фактори впливають на успішність розвитку зв'язного мовлення школярів?
3. Назвіть перелік мовних норм, які охоплює культура спілкування. Розкрийте зміст роботи над кожною нормою в початкових класах.
4. Охарактеризуйте види мовленнєвої діяльності, розвиток яких здійснюється в початковій школі відповідно до чинних навчальних програм.
5. Які особливості має діалогічне мовлення?
6. Розкрийте методику формування в молодших школярів умінь будувати діалог. Продемонструйте її на прикладі фрагмента уроку, присвяченого складанню діалогу.

7. Проаналізуйте і порівняйте програмні вимоги до діалогічного мовлення учнів 1, 2, 3 і 4 класів.
8. Доберіть доступні для засвоєння молодшими школярами етикетні формули звертання, вітання, прощання, прохання, згоди, відмови, вибачення.
9. Розкрийте особливості монологічного мовлення і зміст та завдання роботи над його розвитком у початковій школі.
10. У чому полягає особливість методів розвитку мовлення?
11. Доберіть завдання і вправи на розвиток техніки мовлення (дихання, дикції).
12. Розкрийте зміст роботи над формуванням у молодших школярів орфоепічних умінь.
13. Які напрями охоплює робота над інтонацією? Розкрийте зміст роботи над кожним напрямом.
14. Розкрийте зміст роботи з розвитку мовлення на лексичному рівні.
15. Які види лексичних вправ використовуються в початкових класах? Продемонструйте на прикладах методик їх застосування.
16. У чому полягає зміст роботи над словосполученнями в початковій школі?
17. Які види вправ з реченнями використовуються в початкових класах? Методика роботи над ними.
18. Охарактеризуйте конкретні вміння учнів у побудові зв'язних висловлювань.
19. Розкрийте зміст роботи над різними видами переказів у початковій школі.
20. Підготуйте конспекти уроків докладного і вибіркового письмових переказів тексту.
21. Розробіть конспекти уроків, присвячених стислому і творчому усним переказам розповідного тексту.
22. Над якими видами усних і письмових творів працюють молодші школярі?
23. Продемонструйте основні етапи роботи над твором на прикладі уроку, присвяченого написанню тексту-розповіді на певну тему.
24. Розкрийте методик формування в учнів початкових класів умінь здійснювати самоперевірку і найпростіше редагування власного переказу чи твору.

Тематика курсових робіт до розділу «Методика розвитку мовлення»

1. Ознайомлення учнів початкових класів з формулами мовленнєвого етикету.
2. Робота над побудовою реплік у процесі формування діалогічного мовлення молодших школярів.
3. Формування в третьокласників умінь складати план переказу.
4. Зміст словникової роботи під час написання переказів і творів.
5. Використання виражальних засобів мови в учнівських творчих роботах.
6. Робота над письмовим переказом у початкових класах.
7. Формування в учнів умінь складати твори розповідного характеру.
8. Робота над створенням твору-опису.
9. Навчання молодших школярів будувати міркування.
10. Прийоми запобігання помилкам в учнівських творчих роботах.
11. Оформлення учнівських творчих робіт на письмі.
12. Організація перевірки молодшими школярами власних письмових переказів і творів.

Тематика дипломних робіт до розділу «Методика розвитку мовлення»

1. Основні вимоги до монологічного мовлення учнів та шляхи їх забезпечення в початкових класах.
2. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів на уроках української мови.
3. Зміст і методика підготовчої роботи під час письмових творчих робіт.

4. Формування в молодших школярів умінь писати докладний переказ тексту.
5. Методика роботи над побудовою стислого і вибіркового переказів тексту.
6. Ознайомлення учнів початкових класів з різними видами творчого переказу.
7. Основні етапи роботи над учнівським твором.
8. Типи мовленнєвих помилок в учнівських переказах і творах та їх причини.
9. Організація роботи над помилками, допущеними у творчих роботах.
10. Методика оцінювання учнівських переказів і творів.

Тематика магістерських робіт до розділу «Методика розвитку мовлення»

1. Формування в молодших школярів культури спілкування.
2. Методика формування в учнів початкових класів аудіативних умінь.
3. Забезпечення дидактичних умов успішного розвитку зв'язного мовлення учнів у початковій школі.
4. Урахування особливостей діалогічного мовлення в процесі формування в молодших школярів умінь будувати діалог.
5. Збагачення словникового запасу молодших школярів як засіб увиразнення мовлення.
6. Формування мовленнєвих умінь у процесі розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.
7. Методика організації оволодіння молодшими школярами процесом творення зв'язного висловлювання.
8. Методика роботи над різними видами переказу в початковій школі.
9. Специфіка підготовки і написання різних видів творів у початкових класах.
10. Методика формування в учнів початкових класів умінь здійснювати самоперевірку і найпростіше редагування власних письмових висловлювань.

Література до розділу «Методика розвитку мовлення»

1. Бадер В. І. Розвиток зв'язного мовлення школярів: Навч. посіб. — К.: ІЗМН, 1997. — 92 с.
2. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. — К.: АПН, 2000. — 316 с.
3. Баєв Б. Ф., Головань Н. О. Особливості внутрішньомовної підготовки усного монологічного мовлення в учнів 1—3 класів // Психологія. — 1973. — Вип. 12. — С. 82—88.
4. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність школярів на уроках української мови // Початкова школа. — 2002. — № 10.
5. Галуза В. Чарівний світ українського слова на кожному уроці // Початкова школа. — 2002. — № 1.
6. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови // Початкова школа. — 2002. — № 7.
7. Ігнатенко Т. Творчі завдання на уроках розвитку мовлення // Початкова школа. — 2006. — № 2.
8. Кравчук Д. М. Писемне мовлення учнів 1—3 класів: Посіб. для вчителів. — К.: Рад. шк., 1985. — 136 с.
9. Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з рідної мови // Початкова школа. — 2003. — № 11.
10. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів // Початкова школа. — 2003. — № 11.
11. Курач Л., Прищепя О. Ситуативні ролі — позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів // Початкова школа. — 2005. — № 10.

12. *Кучинський М.* Підготовча робота до уроків розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. — 2004. — № 6.
13. *Лобчук О.* Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів // Початкова школа. — 2002. — № 4.
14. *Лобчук О.* Перевірка і оцінювання зв'язних висловлювань молодших школярів // Початкова школа. — 2004. — № 3.
15. *Лобчук О.* Складання твору за спостереженням // Початкова школа. — 2005. — № 1.
16. *Лобчук О.* Складання твору за художньою картиною // Початкова школа. — 2003. — № 3.
17. *Лобчук О.* Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. — 2002. — № 2.
18. *Логачевська С.* Диференційовані завдання на уроках розвитку мовлення // Початкова школа. — 2004. — № 5.
19. *Львов М. Р.* Методика розвитку речі младших школьников: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.
20. *Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В.* Методика преподавания русского языка в начальных классах. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
21. Методика викладання української мови: Навч. посібник / За ред. С. І. Дорошенка. — 2-е вид., перероб. і допов. — К.: Вища шк., 1992. — 398 с.
22. Методика розвитку речі на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1991.
23. *Науменко В., Захарійчук М.* Формування в дітей уміння говорити майстерно // Початкова школа. — 2002. — № 10.
24. *Нечай Л. Д.* Учнівські твори в початкових класах: Посіб. для вчителів. — К.: Рад. шк., 1981. — 93 с.
25. *Павлик О.* Специфіка писемного мовлення і засоби його розвитку // Початкова школа. — 2002. — № 9.
26. *Пономарьова К. І.* Мета і завдання уроків розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. — 2006. — № 8.
27. *Пономарьова К. І.* Основні напрями роботи з розвитку монологічного мовлення учнів / Навчання і виховання учнів 4 класу: Метод. посіб. для вчителів. — К.: Вид-во «Початкова школа», 2005.
28. *Пономарьова К. І.* Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Уроки розвитку мовлення в 1—4 класах. — К.: КІМО, 2006. — 148 с.
29. *Пономарьова К. І.* Розвиток зв'язного мовлення учнів 1—2 класів // Початкова школа. — 2007. — № 2.
30. *Пономарьова К. І.* Розвиток зв'язного писемного мовлення учнів / Навчання і виховання учнів 3 класу: Метод. посіб. для вчителів. — К.: Вид-во «Початкова школа», 2004.
31. *Пономарьова К. І.* Формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання // Початкова школа. — 2005. — № 11.
32. *Сидор Е.* Вправи для розвитку в учнів загальномовленнєвих, комунікативних і текстотворчих умінь // Початкова школа. — 2001. — № 6.
33. *Соловець Л.* Фразеологізми як засіб формування культури спілкування молодших школярів // Початкова школа. — 2006. — № 6; 7.
34. *Старагіна І., Чеснокова О.* Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання // Початкова школа. — 2002. — № 3; 6.
35. *Ткачук Г.* Увіраження мовлення учнів 3-го класу емоційно забарвленою лексикою // Початкова школа. — 2001. — № 6.

ЗМІСТ

Передмова	3
Розділ 1. Методика навчання української мови як педагогічна наука	4
Принципи навчання української мови	5
Методи навчання	7
Дидактичні засоби навчання	10
Урок як основна форма навчально-виховного процесу з рідної мови	17
Нестандартні уроки української мови в початковій школі	24
Українська мова як навчальний предмет	30
Розділ 2. Методика навчання грамоти	33
Психологічні і лінгвістичні засади методики навчання грамоти	33
Читання і письмо — основні складові навчання грамоти	33
Засвоєння звукової системи української мови у взаємозв'язку з графічною	34
Короткий огляд історії методів навчання грамоти	36
Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти	41
Основні періоди й етапи навчання грамоти	47
Добукварний період	47
Букварний період	55
Робота над іншими видами мовленнєвої діяльності в період навчання грамоти	61
Післябукварний період	82
Схема аналізу Букваря	86
Особливості уроків навчання грамоти в малокомплектній школі	88
Тематика курсових робіт до розділу «Методика навчання грамоти»	93
Тематика дипломних і магістерських робіт до розділу «Методика навчання грамоти»	94
Розділ 3. Методика вивчення розділу «Мова і мовлення»	97
Тематика курсових робіт з «Методики вивчення розділу “Мова і мовлення”»	102
Тематика дипломних робіт з «Методики вивчення розділу “Мова і мовлення”»	103
Тематика магістерських робіт з «Методики вивчення розділу “Мова і мовлення”»	103
Розділ 4. Методика вивчення розділу «Текст»	104
Робота над текстом у 1—2 класах	105
Робота над текстом у 3—4 класах	110
Тематика курсових робіт з «Методики вивчення розділу “Текст”»	119

Тематика дипломних робіт з «Методики вивчення розділу «Текст»»	119
Тематика магістерських досліджень з «Методики вивчення розділу «Текст»»	120
Розділ 5. Методика вивчення розділу «Речення»	123
Значення знань із синтаксису в початкових класах	123
Вироблення початкових уявлень про речення і його будову	124
Формування поняття про речення	125
Робота над засвоєнням понять «основа речення», «головні члени речення»	127
Робота над засвоєнням синтаксичного зв'язку між членами речення	128
Вивчення однорідних членів речення	132
Ознайомлення зі складним реченням	133
Види вправ із синтаксису і пунктуації	135
Тематика курсових робіт до розділу «Методика вивчення елементів синтаксису»	138
Тематика дипломних робіт до розділу «Методика вивчення елементів синтаксису»	139
Тематика магістерських робіт до розділу «Методика вивчення елементів синтаксису»	139
Розділ 6. Методика вивчення елементів лексикології	140
Завдання вивчення лексикології в початковій школі	140
Наукові засади методики навчання елементів лексикології в початковій школі	142
Організація вивчення лексикології на уроках рідної мови.	
Основні принципи опрацювання лексичних тем	145
Види вправ із лексики	147
Поняття про слово	149
Робота над переносним значенням слів	154
Робота з багатозначними словами	156
Робота над синонімами	159
Вивчення антонімів	164
Засвоєння молодшими школярами явища омонімії	165
Методика лексичного розбору	167
Елементи фразеології в навчанні рідної мови	168
Характеристика словника молодшого школяра	170
Словникова робота в початковій школі	172
Методика вдосконалення дитячого мовлення на лексичному рівні	174
Словниково-логічні вправи	176
Методика роботи з діалектизмами	178
Діалектна лексика у мовленні молодших школярів	186

Тематика курсових, дипломних і магістерських робіт до розділу «Методика вивчення елементів лексикології».....	191
Розділ 7. Методика вивчення частин мови	194
Етапи і методика формування граматичних понять.....	195
Методика вивчення іменника.....	198
Методика вивчення прикметника.....	207
Методика вивчення займенника.....	214
Методика вивчення дієслова.....	217
Методика вивчення прислівника.....	225
Методика ознайомлення з числівником.....	226
Методика ознайомлення зі службовими словами.....	227
Тематика курсових робіт до розділу «Методика вивчення частин мови».....	231
Тематика дипломних та магістерських робіт до розділу «Методика вивчення частин мови».....	231
Розділ 8. Методика вивчення розділу «Будова слова»	235
Завдання та етапи вивчення морфемної будови слова.....	235
Лінгвістичні засади методики вивчення морфеміки і словотвору в початковій школі.....	238
Пропедевтика словотворчої роботи в 1—2 класах.....	240
Засвоєння молодшими школярами понять із галузі морфеміки і словотвору.....	245
Поглиблення знань учнів про морфемну будову слова та словотворення під час вивчення основних частин мови.....	259
Робота над значущими частинами слова в аспекті розвитку мовлення молодших школярів.....	261
Тематика курсових, дипломних і магістерських робіт з «Методики вивчення розділу “Будова слова”».....	272
Розділ 9. Методика вивчення фонетики і графіки	273
Ознайомлення з особливостями голосних і приголосних звуків.....	273
Вивчення теми «Голосні звуки і позначення їх буквами».....	273
Вивчення теми «Приголосні звуки. Тверді та м’які приголосні, способи позначення їх на письмі».....	274
Вивчення теми «Дзвінки і глухі приголосні».....	276
Вивчення теми «Склад», «Наголос».....	277
Звуковий і звуко-буквений аналізи, методика їх проведення.....	277
Розділ 10. Методика вивчення орфографії	280
Орфографія як предмет вивчення; поняття про орфограму; лінгвістична природа написань.....	280
Психологічні основи методики навчання орфографії.....	282
Процес формування орфографічних дій і навичок правопису.....	283
Умови формування в учнів орфографічної грамотності.....	284
Правила правопису. Робота над їх засвоєнням.....	285

Види правописних вправ. Методика їх проведення	288
Орфографічний розбір.....	296
Методика роботи над фонетичними написаннями	297
Засвоєння молодшими школярами морфологічних написань	298
Особливості засвоєння смислових написань	302
Запам'ятовування історичних написань.....	303
Робота над пунктуацією на уроках рідної мови	305
Орфографічні та пунктуаційні помилки. Робота над ними	307
Тематика курсових, дипломних і магістерських робіт до розділу «Методика вивчення орфографії»	310
Розділ II. Методика розвитку мовлення.....	312
Наукові основи методики розвитку мовлення молодших школярів	312
Поняття про мовлення.....	312
Види мовлення.....	313
Мовлення і мислення	315
Зв'язне висловлювання	316
Текст як лінгвістичне поняття	317
Культура мовлення	318
Структура і зміст програми з розвитку мовлення	320
Методи розвитку мовлення.....	321
Робота з розвитку мовлення учнів на вимовному рівні	323
Розвиток орфоепічних умінь	325
Робота над інтонацією мовлення.....	326
Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення.....	326
Види вправ із лексики	328
Активізація словника учня.....	332
Типи лексичних помилок і шляхи запобігання їм.....	332
Методика роботи над словосполученням і реченням.....	334
Робота над словосполученням.....	334
Робота над реченням	336
Типові помилки в побудові словосполучень і речень	339
Розвиток мовлення молодших школярів на рівні тексту.....	339
Завдання і зміст роботи з розвитку зв'язного мовлення	341
Види переказів і методика роботи над ними	346
Методика роботи над усним і письмовим твором.....	352
Аналіз учнівських творів. Робота над їх удосконаленням.....	357
Тематика курсових робіт до розділу «Методика розвитку мовлення»	361
Тематика дипломних робіт до розділу «Методика розвитку мовлення»	361
Тематика магістерських робіт до розділу «Методика розвитку мовлення»	362

Навчальне видання

Методика навчання
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
в початковій школі

Навчальний посібник

За науковою редакцією
дійсного члена АПН України М. С. Вашуленка

Відповідальна за випуск С. В. Хрустальова
Відповідальна за верстку Л. Ф. Усаненко

Підп. до друку 01.09.2010. Формат 70x100/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк арк. 29,3. Обл.-вид. арк. 26,9. Наклад 5000 прим. Зам.
Вид. код Л0107У

Видавництво «Літера ЛТД». 03680, Київ, вул. Нестерова, 3, оф. 508.
Телефон для довідок **456-40-21**.
Свідоцтво про реєстрацію № 923 від 22.05.2002 р.

Віддруковано у ТОВ «Фактор-Друк».
61030, м. Харків, вул. Саратовська, 51, тел. (057) 7-175-185.

З питань реалізації звертатися за телефонами:
у Києві — (044) 456-44-07, 599-14-53, 417-20-80;
Харкові — (057) 712-91-44, 712-90-87; Білій Церкві — (04563) 6-90-92;
Вінниці — (0432) 55-61-10; Дніпропетровську — (056) 785-01-74;
Донецьку — (062) 20- 35-127; Житомирі — (0412) 41-27-95, 41-83-29;
Кривому Розі — (056) 401-27-11; Львові — (032) 244-14-36;
Миколаєві — (0512) 35-40-39; Рівному — (0362) 3-78-64;
Сімферополі — (0652) 22-87-01, 22-95-30; Тернополі — (0352) 49-58-36;
Черкасах — (0472) 64-41-07, 36-72-14; Хмельницькому — (050) 206-78-48.

Е-mail: commerce@ranok.kharkov.ua
«Книга поштою»: 61045 Харків, а/с 3355.
Тел. (057) 7177455, (067) 5465373.
Е-mail: pochta@ranok.kharkov.ua
www.ranok.com.ua



У посібнику, відповідно до типової програми з курсу «Сучасна українська літературна мова», компактно репрезентовано розділи «Фонетика і фонологія»; «Орфоепія»; «Графіка й орфографія»; «Лексикологія і фразеологія»; «Лексикографія»; «Морфеміка»; «Словотвір»; «Морфологія»; «Синтаксис й пунктуація». Мовна теорія, викладена описово й у вигляді таблиць і схем, супроводжується блоками запитань та завдань для самоконтролю. Завершують посібник тестові завдання, що охоплюють основні питання лінгвістичної теорії. Для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Може бути корисний для тих, хто самостійно підвищує знання з української мови.



У навчальному посібнику «Українська мова за професійним спрямуванням» висвітлено основні закономірності фонетичної і граматичної систем української мови, проаналізовано відповідно до сучасних наукових принципів питання лексикології та фразеології, описано норми професійного мовлення, обґрунтовано правила ведення ділової документації у різних сферах діяльності, запропоновано тестові завдання. Для студентів вищих навчальних закладів, аспірантів, викладачів, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку й функціонування сучасної української літературної мови, вивчає основи культури ділового (фахового) мовлення, українську мову професійного спрямування.

ISBN 978-966-178-015-5



9 789661 780155 >