

44.261.4
К 56

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Навчальний посібник для студентів
педінститутів, гуманітарних університетів,
педагогічних коледжів спеціальності
«Педагогіка і методика
початкового навчання»



**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

Г.П. Коваль, Н.І. Деркач, М.М. Наумчук

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**Навчальний посібник для студентів
педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних
коледжів спеціальності «Педагогіка і методика
початкового навчання»**

Видання друге, доопрацьоване та доповнене

Рекомендовано Міністерством освіти і на^ки України

**Тернопіль
Астон
2008**

ББК 74.261.4
К 56
УДК 372.461(07)

Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М. Методика викладання української мови: Навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. - Тернопіль: Астон, 2008. - 287 с.

Розробники:

Г.П. Коваль, професор, академік МПА, доктор педагогічних наук (РДГУ)

Н.І. Деркач, доцент (РЕГУ)

М.М. Наумчук, доцент, кандидат педагогічних наук (Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка)

Рецензенти:

Федчук Л.І., доцент, кандидат філологічних наук (РЕГУ)

Шелуха Л.П., спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист Державної спеціалізованої школи № 15 м. Рівного з поглибленим вивченням іноземних мов

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(від 20.01.2003 № 14/18.2-108)*

Навчальний посібник схвалено науково-методичною комісією Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 5 від 12.01.06 р.).

Запропонований посібник допоможе оволодіти технологією уроку української мови, озброїти студентів його методичним багатством. Головні питання, що розглядаються, - ефективні способи керівництва навчально-виховним процесом на уроці мови (методи, прийоми, засоби та форми навчання) з урахуванням характеру навчального матеріалу та ступеня його засвоєння: мовленнєво-мовне спрямування уроку, організація аналітико-синтетичної діяльності учнів на ньому, види та форми мовленнєвої діяльності, лінгвістичне спрямування уроку, реалізація фактичних та потенційних можливостей кожного учня в класно-урочній системі навчання, комплексний підхід до вивчення слова; методика розвитку мовлення учнів (наукові основи, методи, основні напрями роботи, формування й виховання культури мовлення, навчання аудіювання, розвиток зв'язного мовлення).

І8ВН 978-966-308-276-9

© Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М., 2008
О ТзОВ «Видавництво Астон», верстка, 2008

ПЕРЕДМОВА

Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.» визначила стратегію освіти в Україні, її пріоритетні напрямки та шляхи створення системи безперервного навчання і виховання. Основними завданнями є відродження національної освіти, спрямування її на формування творчої особистості, забезпечення розвитку людини та становлення її фізичного і морального здоров'я.

Розбудова української національної школи здійснюється з урахуванням принципів державної освітньої політики, зокрема гуманізації й демократизації, а також найширшого впровадження в освітній процес державної мови.

Значно посилилась увага до української мови та її вивчення насамперед тому, що вона, отримавши статус державної, розширює своє функціонування в різних сферах суспільної діяльності.

Відомо, що засвоєння молодшими школярами рідної мови має не тільки **педагогічне**, а й **соціальне** значення, оскільки саме рідна мова служить для дитини засобом пізнання навколишнього світу, прилучення її до історичного досвіду народу, його духовної культури. Отже, оволодіння учнями початкових класів рідною мовою - головна умова і засіб їхнього мовленнєвого розвитку та інтелектуального зростання, які забезпечують готовність здобувати сучасну подальшу освіту. Провідна роль у вирішенні визначених завдань належить **методиці викладання рідної мови**.

Завдання початкового курсу навчання української мови - прищепити учням осмислене ставлення до мовних фактів, навчити їх орієнтуватись у мовних структурах; сформувати науково правильні уявлення з фонетики і графіки, лексики, словотвору, граматики (морфології та синтаксису). Все навчання має бути спрямоване на організацію і вдосконалення мовленнєвої діяльності дітей, на оволодіння засобами творення зв'язних висловлювань в усній і писемній формах. Тому вже в початковому навчанні рідної мови «... засвоєння мови слід будувати через комунікативну лінгвістику, через вибір ситуацій, пошуки естетично довершених форм спілкування.»¹

У «Концепції навчання державної мови в школах України» («Дивослово», 1996, № 1) визначена основна мета **початкового** (пропедевтичного, підготовчого) курсу: 1) виховання поваги і любові до рідної мови, бажання її вивчити і краще знати, гордитися нею; 2) вироблення вмінь висловлюватися у всіх доступних формах, видах, типах і стилях мовлення та культури

¹ Мова в системі початкового навчання: Тези республіканської науково-практичної конференції. - Полтава, 1991. - С. 5.

спілкування; 3) формування початкового уявлення про мовну систему, одиниці мовних рівнів у їх взаємозв'язках.

Початковий курс рідної мови має дві складові частини: мовленнєвий розвиток школярів та їх мовну освіту. Мовленнєва діяльність - це мета, зміст, форма і засіб навчання, їй треба давати перевагу. Зміст усього курсу визначається на основі комунікативно-діяльнісного підходу.

Згідно з Концепцією навчання державної мови, Державним освітнім стандартом («Поч. шк.», 2001, № 1) у змісті шкільної мовної освіти мають втілюватися такі змістові лінії: 1) комунікативна, 2) лінгвістична, 3) культурознавча, 4) діяльнісна. Отже, кожній з них в уроці мови має відповідати певне спрямування навчання та змістове наповнення. Уроки мають включати систематичні спостереження за явищами живого мовлення, читання художніх творів, їх переказ, конструктивні і творчі вправи, що сприятиме розвитку у дітей основних мовленнєвих умінь - слухати, говорити, читати, писати.

Зазначене спрямування (практичне) в навчанні рідної мови має забезпечити формування мовної особистості — людини, яка вільно й легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення.²

Мета посібника - допомогти студентові в оволодінні новими підходами та змістом навчання української мови молодших школярів, ефективними способами керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, засоби та форми), новими технологіями навчання та виховання.

² Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного навчання // Поч. шк. - 2000. - № 1.

I. Методика викладання української мови в початкових класах

Вступ

Предмет і завдання курсу «Методика викладання української мови в початкових класах», основні розділи. Роль знань із сучасної української літературної мови для засвоєння курсу методики.

Завдання початкового (підготовчого, пропедевтичного) курсу рідної мови. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови в початкових класах.

I. Методика навчання грамоти

Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Прийоми звукового аналізу й синтезу. Звуковий аналіз.

Добукварний період навчання грамоти. Розвиток фонематичного слуху, вмінь виконувати звуковий, звукоскладовий аналіз слів. Підготовка руки до письма. Особливості структури уроків читання і письма в добукварний період навчання.

Розвиток фонематичного слуху, вмінь виконувати звуковий аналіз слів.

Орієнтовний зміст роботи на уроці читання в добукварний період.

Орієнтовний план уроку письма в добукварний період.

Букварний період. Етапи букварного періоду, особливості опрацювання.

Структура уроку читання на ознайомлення з новою буквою.

Урок читання в букварний період навчання грамоти.

Урок письма в букварний період навчання грамоти.

Аналіз букваря. Методика роботи з букварем.

Послідовність опрацювання навчального матеріалу, поданого на сторінках і тематичних розворотах букваря.

Читання слів у колонках і букварних текстів.

Розвиток мовлення і мислення в період навчання грамоти.

Методика навчання письма в букварний період. Коротка характеристика методів навчання. Основні вимоги до техніки і засобів письма.

Букви *я, ю, є* та їх подвійна графічна роль в українському письмі. Аналіз відповідних сторінок букваря.

Післябукварний період навчання грамоти.

II. Методика вивчення елементів фонетики, графіки, словотвору, граматики, орфографії, лексикології

Комунікативні функції мови. Вивчення розділу «Мова й мовлення».

Комунікативні функції мови. Вивчення розділу «Мова й мовлення».
Методика опрацювання елементів лексики. Робота над засвоєнням лексичного значення слова. Види вправ з лексики.
Методика вивчення розділу «Речення» в початкових класах.
Формування уявлень про текст. Методика вивчення розділу «Текст».

Методика вивчення розділу «Звуки і букви».

Обсяг фонетичного та графічного матеріалів, що вивчаються в початкових класах. Методика опрацювання розділу «Звуки і букви».
Методичний коментар до викладання фонетики та графіки в початкових класах.
Методика звукового та звукобуквенного аналізів. Звукове моделювання. Звукове конструювання. Помилки в звукобуквенному аналізі.

Методика формування граматичних понять.

Методика вивчення орфографічного матеріалу.

Орфографічна навичка та орфографічні уміння.
Методика опрацювання орфографічного правила.
Формування орфографічної пильності.
Орфографічні вправи.
Критерії систематизації орфографічних вправ.

Лінгводидактичне спрямування уроку на вивчення орфографічного матеріалу.

Організація аналітико-синтетичної діяльності школярів на уроці української мови.

Мовний розбір та мовне конструювання.
Організація аналітико-синтетичної діяльності.

Види навчальної наочності на уроках української мови в початкових класах, методика застосування.

Взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи - визначальна умова ефективності шкільного навчання. Комплексний підхід до вивчення слова на уроці української мови в початкових класах.

Дидактична структура уроку української мови в початкових класах, зміст та методика проведення. Сучасні вимоги.

Методика вивчення частин мови.

Іменник.

Прикметник.

Дієслово.

Методика розвитку мовлення учнів.

Накові основи методики розвитку мовлення.

Методи розвитку мовлення учнів.

Розвиток мислення - основа мовленнєвих вправ.

Основні напрями роботи з розвитку мовлення.

Методика формування і виховання культури мовлення.

Методика навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Методика роботи над зв'язним мовленням.

Стилі мовлення та їх особливості.

Типи текстів та їх характеристика.

Перекази. Твори. Методика роботи над переказами і творами.

Предмет і завдання курсу «Методика викладання української мови в початкових класах», основні розділи.

Роль знань із сучасної української літературної мови для засвоєння курсу методики

Методика викладання мови – педагогічна дисципліна, бо предмет її дослідження є **процес оволодіння українською мовою** в умовах навчання дітей у школі. Це означає, що в центрі уваги її – **навчання (процес оволодіння)**. Але оскільки йдеться про оволодіння українською мовою, то методика розробляє **теорію викладання української мови**, тобто процес навчання української мови. Методика обґрунтовує та опрацьовує **способи керівництва навчально-виховним процесом** (методи, прийоми, засоби та форми навчання) на уроках української мови і завжди має дбати про їх удосконалення.

Методика мови складається з двох частин: 1) **теоретичної** – наукові основи викладання, структура і форми організації навчально-виховного процесу, вимоги та зміст підручників і навчально-методичних посібників;

2) **практичної**, в якій розкриваються **способи впровадження теорії в практику** роботи школи, **технологія** учительської праці. Обидві частини – це єдине ціле, в **єдності** їх сила. **Теоретичні** засади методики формуються та забезпечуються на основі **практики**. Практика перевіряє **доцільність** теорії. Отже, методика спирається на **передовий учительський досвід**, на ньому **зростає** та **удосконалюється**. У школах діють лабораторії наукових досліджень, вчителі залучаються до експериментальної роботи.

Методика викладання української мови побудована відповідно до **програми з мови для початкових класів**, враховує послідовно її зміст та складається з таких розділів:

1. Методика навчання грамоти.
2. Методика розвитку усного і писемного мовлення.
3. Методика класного і позакласного читання.
4. Методика вивчення елементів фонетики, словотвору, граматики, орфографії, лексикології.

Визначення **способів керівництва навчально-виховним процесом** перш за все залежить від **суті мовного матеріалу**, його природи (характеру). Саме цим керуємося під час визначення **технологій навчання** з методики мови. Отже, методика тісно пов'язана з **мовою**, її **змістом**, **системою** та **структурою**, тому не випадково стосовно методики мови вживають термін **лінгводидактика**.

Відбір наукових лінгвістичних понять відповідно до методичних принципів навчання, з'ясування послідовності вивчення, методичних шляхів ознайомлення; визначення способів використання здобутих знань і

вмінь з мови в активній мовленнєвій діяльності; добір ефективних методик викладання з урахуванням мовних і мовленнєвих засад - все це основні **завдання лінгводидактики**.

Навчання рідної мови в початкових класах спирається на такі загальнодидактичні принципи:

1 - **науковість** (важливий у подоланні розриву між навчальними програмами з української мови і сучасною лінгвістичною наукою; це достовірність виучуваного матеріалу, відповідність його лінгвістичній науці, правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак (звуки і букви, співвідношення їх; класифікація речень тощо).

2 - **доступність** (відповідність викладу виучуваного матеріалу віковим особливостям дітей, їх можливостям). Значний внесок у розробку цього принципу вніс відомий дидакт Л. Занков, який відстоював необхідність і можливість навчання в початкових класах **на "високому рівні труднощів**. Він вважав, що врахування **потенційних можливостей** молодших школярів є недостатнім для розробки оптимального курсу навчання рідної мови.

3 - **розвиваючий характер навчання**. Засвоєння історично накопиченого багатства знань і вмінь з мови вимагає від учнів відповідних зусиль мислення і розумової праці. Л. Занков відстоював такий рівень навчання, який є доступним для учнів, але, разом з тим, вимагає від них серйозних **розумових зусиль**.

4 - **наочність**. Цей принцип треба розуміти дещо ширше. Це не тільки використання тих дидактичних засобів (картини, малюнки, схеми, таблиці, натуральні об'єкти), які діти сприймають **зором**, а й саме **мовлення**, його правильні зразки. Вони можуть бути подані вчителем, окремими учнями або в записі на магнітній стрічці чи платівці. К.Д. Ушинський радив у навчанні молодших школярів рідної мови спиратись на якнайбільшу кількість аналізаторів (на слуховий, зоровий, мовленнєво-руховий, у психології - кінестетичний, моторний), оскільки всі вони у взаємодії сприятимуть засвоєнню мовних понять в усіх властивих для них виявах.

5 - **систематичність і послідовність**. Цим досягається поступове наروшування труднощів. Йдеться про мовні факти і явища в цілісній системі. Програми початкових та середніх класів з мови побудовані **спіралеподібно**. Цим передбачається поступове розширення і поглиблення теоретичних відомостей з різних розділів науки про мову (від класу до класу; при переході від початкової ланки до середньої).

6 - **наступність і перспективність**. Цим принципом передбачається встановлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами та темами, намічаються перспективні лінії формування мовних знань і мовленнєвих умінь від класу до класу, від початкової ланки до середньої. Нова структура початкового курсу української мови достатньо зорієнтована

на на структуру цього предмета в середній ланці. Відомості, що їх здобувають учні початкових класів з різних сторін мовознавчої науки, а також мовленнєвознавчі поняття співвідносяться з тими, які належать до змісту навчання мови в середній ланці. Такий спіралеподібний принцип у побудові програми з української мови в середній школі сприятиме реалізації системи безперервної освіти, запроваджуваної в нашій країні.

Проектування загальнодидактичних принципів на методику навчання мови, обґрунтування специфічних методичних принципів навчання та виявлення шляхів реалізації - це головні завдання методики навчання української мови в початкових класах.

Засвоєння рідної мови для кожної людини - це своєрідний ключ, засіб пізнавальної діяльності, «канал розвитку інтелекту» (М. Жинкін). Для майбутнього вчителя знання мови вкрай необхідні, бо методика навчання мови - це лінгводидактика. І мовну освіту молодших школярів, і мовленнєвий розвиток забезпечуємо завдяки знанням з мови.

Учні у практичному плані засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики. Ці відомості складаються із сукупності понять і правил. Вивчення мови - це засвоєння тієї сукупності мовних знань, які забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних кожній людині упродовж усього життя. Реалізація мови в мовленні здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності (формується мовленнєва компетенція) [20].

Запитання і завдання:

- Прочитайте визначення методики української мови як науки, обґрунтуйте, використовуючи практичний матеріал.
- Методика викладання української мови - педагогічна наука. Як ви це розумієте? Обґрунтуйте її зв'язок з дидактикою.
- Доведіть зв'язок методики української мови з лінгвістикою.
- Обґрунтуйте загальнодидактичні принципи, якими керується методика викладання української мови.
- Як реалізується принцип концентричності побудови курсу української мови? Покажіть це на прикладах формування граматичних умінь.
- Як треба розуміти принцип науковості викладу матеріалу, покажіть практичну реалізацію.

Завдання початкового (підготовчого, пропедевтичного) курсу рідної мови. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови в початкових класах

Демократичні перетворення, що відбуваються в суспільстві, потребують нових підходів до навчання української мови в закладах освіти, і перedomсім у загальноосвітній школі.

У «Концепції навчання державної мови в школах України» визначені **основна мета початкового (пропедевтичного, підготовчого) курсу української мови**: 1) виховання поваги і любові до рідної мови, бажання її вивчати і краще знати, гордитися нею; 2) вироблення вмінь висловлюватися в усіх доступних формах, видах, типах і стилях мовлення та культури спілкування; 3) формування початкового уявлення про мовну систему, одиниці мовних рівнів у їх взаємозв'язках. Останнє (п. 3) становить основний зміст **лінгвістичного компонента**.

Заняття мають включати систематичні спостереження за явищами живого мовлення, читання художніх творів, їх переказ, конструктивні і творчі вправи, зразкове ведення словників тощо. Завдяки цьому в дітей розвиватимуться в комплексі основні вміння - **слухати, говорити, читати, писати**. Обсяг теоретичних відомостей з мови має бути мінімальним. Курс будується при збереженні певного порядку розміщення навчального матеріалу, в основному **концентрично, спіралеподібно** (колами). Такий підхід передбачає необхідність і дає можливість повертатись до раніше вивченого для кращого його засвоєння.

Водночас уявлення молодших школярів треба збагачувати у конкретній формі про навколишній матеріальний світ і світ ідеальний (добро і зло, прекрасне, честь і безчестя, вірність і зрада, чуйність, черствість, ввічливість і грубість), знайомити з побутом, традиціями і звичаями українського народу, виховувати любов до рідної землі, культури (**етнокультурознавчий компонент**).

Необхідно також формувати мислення учнів початкових класів: уміня порівнювати конкретні предмети, узагальнювати, виділяти головне, робити висновки, проводити аналогію (**методологічний компонент**).

Відповідно до нової мети навчання мови (як державної) у змісті програм виділяється два істотних боки:

1) предметний, тобто понятійно-лінгвістичний, та **2) діяльнісний**, що передбачає активну участь школярів у навчальному процесі, де особливе місце належить **мовленнєвій діяльності** (М.С. Вашуленко). Отже, в початковому курсі рідної мови є дві складові частини: **мовленнєвий розвиток школярів та їх мовна освіта**. Мовленнєва діяльність постає одночасні метою, змістом, формою і засобом навчання. Їй треба давати перевагу.

Зміст усього курсу визначається на основі комунікативно-діяльнісного підходу (вироблення вмінь висловлюватися в усіх доступних формах, видах, типах і стилях мовлення та культури спілкування).

В основу початкового курсу української мови покладено всебічний розвиток мовлення, який є провідним принципом роботи з читання, граматики, правопису. Саме він об'єднує все з розвитку мовлення: робота над правильною вимовою, над чіткістю і виразністю усного мовлення, над його культурою, над відчуттям змісту і краси, має стати складовою частиною кожного уроку української мови поряд з конкретними лінгвістичними завданнями.

Основне спрямування курсу початкового навчання української мови - мовленнєво-мовне. Головна мета - забезпечити розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення, навчити дітей читати й писати, сформулювати певне коло знань про мову і мовні уміння, забезпечити мотивацію навчання рідної мови.

Курс української мови для початкових класів значно оновився, у ньому чіткіше передбачено взаємодію двох складових частин: мовної освіти школярів та їх мовленнєвого розвитку. Перевага у змісті початкового курсу надається останній. Мовні знання служать важливим засобом розвитку мислення дитини, що здійснюється в процесі побудови зв'язних висловлювань, роботи над текстом, його структурою.

Мовна і мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції мови - комунікативної, що забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв. Мета початкового курсу: формування мовленнєвої компетенції. Вивчення мови має здійснюватись у процесі мовлення або мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), різних форм мовлення (діалогу, монологу).

Проблема взаємозв'язку освіти і мовленнєвого розвитку учнів визначила нові змістові лінії навчання української мови: комунікативну, лінгвістичну та українознавчу; виникла необхідність удосконалення методичних прийомів та урізноманітнення форм роботи, надаючи нового спрямування вивченню рідної мови. У зв'язку з цим особливо актуальною є проблема інтеграції діяльності учнів у навчанні, зокрема мови й мовлення.

У добре організованому навчальному процесі на уроці компоненти мовної та мовленнєвої діяльності виступають у тісному взаємозв'язку і становлять складну цілісну функціональну систему. Компонентами такої системи є компетенції: мовна, мовленнєва, комунікативна, а інтеграція - та технологія, що робить з них систему й забезпечує одночасне формування мовленнєвих та мовних знань, умінь, навичок.

До складу мовленнєвої компетенції відносять (М.С. Вашуленко, А.М. Богуш, М.І. Пентелюк): лексичну компетенцію (здатність до викори-

стання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв та фразеологічних зворотів); фонетичну (правильна вимова звуків мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів; володіння інтонаційними засобами виразності); граматичну (вживання граматичних форм рідної мови згідно законів і норм граматики, наявність корекційних навичок щодо вживання граматичних форм); **діамонологічну** компетенцію (розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати розмову, вести діалог, складати різні види текстів - текстотворення); комунікативну компетенцію (спрямована на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етикетних норм спілкування).

Означені види компетенції мають забезпечувати формування мовленнєвої компетенції (в початкових класах реалізується та забезпечується через систему знань про мову {будову, функції, походження та розвиток - лінгвістичний компонент і зміст навчання}).

Оволодіння мовою - це усвідомлення засобів мови для мовленнєвої діяльності, активне опанування фонетикою, лексикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, стилістикою.

Опанування мовленнєвою діяльністю - це оволодіння процесом спілкування, мовною комунікацією, що здійснюється за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) і різних форм мовлення (діалог, монолог).

Ефективність формування мовленнєвої компетенції залежить від усвідомлення учнями мовлення як спілкування за допомогою мовних засобів, осмислення в процесі навчання особливостей функціонування різних мовних одиниць у мовленні, їх стилістичних особливостей. Від засвоєння мовних знань залежатиме рівень мовної і мовленнєвої компетентності учнів з рідної мови. Під комунікативним підходом до вивчення рідної мови розуміють вивчення системи мови у мовленнєвій діяльності. Це оволодіння мовними засобами спілкування, єдність мови і мовлення як мовленнєвого втілення мовної системи, яка через мовлення виконує своє комунікативне призначення.

Концепція мовної освіти та чинна програма націлюють на мовленнєвий розвиток молодших школярів, однак у практиці навчання рідної мови і граматики ця мета далека ще від реалізації. Хоч у програмі зазначено, що учні мають оволодіти усіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням і письмом), однак багато вчителів не надають першим двом видам діяльності належної уваги.

Основні методичні принципи, за якими визначається співвідношення між двома боками навчального предмета і на яких базується їх реалізація, є такі: 1) у системі навчання має забезпечуватись органічний зв'язок мови і

мовлення, мовлення і мислення, а також постійне тренування учнів у вираженні думок; 2) **мовні знання** (теоретичні відомості) у цій системі не є самоціллю, а **важливим засобом формування, породження й удосконалення думки**, що відбувається в процесі побудови висловлювань; 3) мовні знання, мовленнєві вміння та навички розглядаються як умова й компонент **розвивального навчання** (М.С. Вашуленко).

Слабою стороною традиційної системи навчання з мови було те, що 1) в основу курсу з рідної мови було покладено **лінійний опис рівнів мовної системи**, починаючи від фонетики і графіки й закінчуючи синтаксисом; 2) відсутність **функціональної зорієнтованості** цих знань. Переважав **системно-описовий, а не комунікативно-діяльнісний підхід**. Пропоновані в підручниках теоретичні відомості недостатньо спирались на **текст**. Адже саме в тексті мовна одиниця будь-якого рівня функціонує, входячи до структури одиниць вищих над нею рівнів: лексичне значення і граматичні функції слова виявляються у словосполученні, реченні, тексті.

За нових підходів, кожне мовне явище (лексичне чи граматичне) має опрацьовуватися з чіткою орієнтацією на застосування його в **мовленнєвій практиці**. Однак ще є необхідні спеціальні знання, які мотивують, регулюють і вдосконалюють цю діяльність і створений у її результаті текст (висловлювання). З огляду на це в основу **шкільного мовного змісту** покладено розділ «Текст», що дає можливість вивчати всі мовні одиниці (речення, словосполучення, слово, морфема, звуки мовлення) у **структурі зв'язного висловлювання з опорою на одержані учнями 1) відомості про усне й писемне мовлення, 2) набуті елементарні текстологічні знання**.

Основне спрямування початкового курсу знайшло висвітлення у програмі 1-4 класів, що включає відомості про мову й мовлення, форми їх існування, текст та особливості його структури, функціонування в ньому різних мовних одиниць. Виділення в програмі початкової школи одиниць мови й мовлення забезпечує таку єдність, в якій міжрівнєві зв'язки відображають живу природу мови, її реалізацію в комунікативних актах, що є **кінцевим результатом навчання мови**.

Діючий початковий курс навчання української мови побудований з опорою на зазначені підходи та з врахуванням провідної мети і вікових можливостей учнів. Він складається з таких взаємопов'язаних розділів:

1. Мова і мовлення. 2. Текст. 3. Слово (належать також і підрозділи «Значення слова», «Будова слова» і «Частини мови»). **4. Звуки і букви**. Таке структурування навчального матеріалу дає можливість вивчати всі мовні одиниці - **речення, слова, звуки мовлення** - на основі **загального висловлювання (тексту)**, а також з **опорою на одержані відомості про усне й писемне мовлення та текст**.

Зміст шкільної мовної освіти будується не за логікою лінгвістичної науки, а за таких основних змістових ліній - 1) комунікативної, 2) лінгвістичної, 3) культурознавчої та 4) діяльнісної (методологічної). Кожна з цих ліній має відповідне змістове наповнення:

- **Комунікативна змістова лінія.** - Мовлення, усне й писемне, основні ознаки (артикуляція, інтонація, паузи, темп, сила голосу, логічні наголоси; оформлення речень, тексту, вживання великих літер, розділових знаків, друковані та рукописні тексти). **Етикетні норми** спілкування: увага до співрозмовника, повага до думки іншої людини, форми вираження ввічливості зі значенням прохання, відмови, побажання подяки, вибачення, запрошення, вітання та інше. **Переказ** (усний і письмовий) тексту-розповіді, опису за колективно складеним планом. Усне й писемне висловлювання на вільно обрану чи задану вчителем тему про почуте, прочитане, побачене.

- **Лінгвістична змістова лінія.** - **Текст**, будова; тема і основна думка, заголовок, абзац; навчальні тексти художнього, наукового і ділового стилів (практичне ознайомлення). **Речення**, види простих речень за метою висловлювання; головні (підмет і присудок) і другорядні члени; однорідні члени речення; уявлення про складне речення (найпростіші види). Слово, лексичне значення; багатозначні слова; найуживаніші синоніми, антоніми, омоніми; уявлення про фразеологізми; навчальні словники; тлумачний, фразеологічний; будова слова, основа й закінчення, корінь, префікс, суфікс, спільнокореневі слова. **Частини мови** - іменник, прикметник, дієслово, особові займенники, числівники, найуживаніші прислівники, прийменники, сполучники; загальні відомості про рід, число, відміни іменників; змінювання прикметників за родами, числами, відмінками; час, особа, число дієслова; змінювання особових займенників за відмінками; дієслівні форми на *-шся*, *-ться*. **Звуки і букви** - голосні і приголосні звуки; алфавіт; склад; наголос, наголошені і ненаголошені голосні; приголосні м'які й тверді, дзвінкі й глухі; найуживаніші правила вимови голосних і приголосних звуків.

- **Правопис** - вживання великої букви; позначення ненаголошених [e^u], [i^e], що перевіряються і не перевіряються наголосом (з орфографічного мінімуму); позначення приголосних у коренях слів, що перевіряються і не перевіряються правилами (з орфографічного мінімуму); позначення подовжених м'яких приголосних на письмі; роздільне написання прийменників з іменниками; вживання апострофа; написання «не» з дієсловами; вживання розділових знаків у кінці речення; коми при однорідних членах речення без сполучників і зі сполучниками *а, але*.

- **Культурознавча змістова лінія** - система значень слів-понять, ідей, культурного досвіду української нації, відображених у навчальних текстах, наказах, прислів'ях, ілюстраціях, фонозаписах та інших засобах,

що засвоюються дітьми під час спілкування у сферах відношень: «я - я», «я - ти», «я - ми», «Батьківщина - рідна мова», «я - природа».

- **Діяльнісна змістова лінія (методологічна)** - вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати (практично) на матеріалі мовних одиниць, що належать до різних рівнів мовної системи. Уміння здійснювати мовленнєву діяльність в усіх її мовних видах - слухання, говоріння, читання й письмо [3].

Зазначене спрямування (практичне) в навчанні рідної мови має забезпечити формування **мовної особистості** - людини, яка вільно й легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення [5].

Мовленнєва практика учнів має ґрунтуватись не тільки **на мовній системі**, а на **діяльності** спілкування. Навчання рідної (державної) мови повинно відповідати сучасним суспільним і особистим потребам мовленнєвого розвитку учнів [1, с. 16].

Запитання і завдання:

- Прокоментуйте основну мету початкового курсу української мови, наведіть приклади, з'ясуйте.

- Розгляньте програму з української мови в початкових класах, зіставте зі структурою та змістом методики викладання української мови. У чому їх спільність?

- Які вимоги ставить кожний розділ програми, з'ясуйте, спираючись на зміст програми.

- Обґрунтуйте тезу «курс української мови для початкових класів значно оновився». Чим він відрізняється від традиційного навчання?

- Що ви дізналися про мовну та мовленнєву компетенції?

I. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти.

Прийоми звукового аналізу й синтезу. Звуковий аналіз

Навчання грамоти - це важлива ланка всієї системи роботи з рідної мови в початкових класах. У процесі оволодіння грамотою в молодших школярів формуються такі вміння й навички, які мають основоположне значення для подальшого успішного навчання.

У різні історичні епохи методисти і вчителі під час навчання грамоти користувались такими методами, як буквоскладальний, складовий, звуковий аналітичний, звуковий синтетичний, звуковий аналітико-синтетичний, метод цілих слів.

Найбільш ефективним виявився звуковий аналітико-синтетичний метод, який об'єднав кращі риси аналітичного і синтетичного звукових методів. Основоположником цього методу був видатний український педагог К.Д. Ушинський. Він найповніше і найпослідовніше розробив методику навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом (підручник «Родное слово», до складу якого входила «Азбука», методичний посібник «Практическое руководство к преподаванию по «Родному слову»).

Суть звукового аналітико-синтетичного методу за К.Д. Ушинським полягає в тому, що основою навчання читати й писати є звук і в однаковій мірі застосовується як аналіз (розклад слова на склади, звуки), так і синтез (сполучення звуків, букв у склади, слова і читання їх). Дуже цінними є розроблені ним прийоми звукового аналізу і синтезу. Багато з цих прийомів застосовуються в сучасній початковій школі.

Продовжували видозмінювати, вдосконалювати звуковий аналітико-синтетичний метод послідовники К.Д. Ушинського: Д.І. Тихомиров, В.П. Вахтеров, В.О. Фльоров. Цінний внесок у розвиток методу зробили українські педагоги, діячі культури, такі, як Т.Г. Шевченко («Букварь южнорусский», «Малий Кобзар для дітей з малюнками»), Т.Г. Лубенець («Грамматика з малюнками»), Б.Д. Грінченко («Українська граматика»), А. Савчук («Український Буквар»).

Послідовниками Ушинського були і є автори букварів - О.В. Янковська, М.М. Головін, А.І. Воскресенська, Н.О. Гов'ядовська, Б.С. Саженок, В.Г. Горецький, В.А. Кирюшкін, Н.Ф. Скрипченко, М.С. Вашуленко.

У сучасній школі навчання грамоти теж здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом¹. В основу сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти покладено риси і принципи, що склались традиційно, а також ті, що сформувались порівняно недавно [12, с. 35-38]. До традиційних принципів методу відносять такі:

1) навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом має виховний і розвивальний характер, забезпечує розумовий розвиток через систему аналітико-синтетичних вправ;

2) оволодіння грамотою спирається на живе мовлення учнів, на мовленнєвий досвід; за основу аналітико-синтетичної роботи береться звук (навчання читати й писати ведеться від звука до букви); одиниця читання - склад (складовий або позиційний принцип читання);

3) встановлюється відповідна послідовність вивчення звуків і букв (у «Букварі» Н.Ф. Скрипченко та М.С. Вашуленка - за частотним принципом); виділяються три періоди навчання грамоти - підготовчий (добукварний), букварний (основний) і післябукварний періоди; письмо формується паралельно з читанням (в К.Д. Ушинського письмо - перед читанням).

Порівняно недавно склались такі принципи методу:

1) диференційований та індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання грамоти, що пов'язано з різною підготовкою дітей до школи;

2) пропедевтичне введення елементів граматики, словотвору, орфографії, лексикології - на практичній основі;

3) складозвуковий аналіз слова, елементи моделювання (моделі звукової складової будови слова, речень);

4) розв'язування виховних завдань (на матеріалі букваря).

Робота над удосконаленням методики навчання грамоти продовжується: перевидався і доповнювався перший підручник для шестирічних першокласників, де вноситься багато нових змін, пропозицій на вдосконалення звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, - «Буквар» авторів Н.Ф. Скрипченко та М.С. Вашуленка. Вийшов новий буквар цих авторів - «Горішок», в якому інтегровані навчання грамоти, математика і навколишній світ.

Свідоме оволодіння процесами читання і письма відбувається під час застосування на уроках навчання грамоти спеціальних прийомів звукового аналізу і синтезу, які започаткував К.Д. Ушинський і вдосконалили його послідовники.

¹ Одночасно з аналітико-синтетичним методом можуть частково використовуватися й інші методи, зокрема метод цілих слів. Доцільність застосування цього методу пояснюється необхідністю навчити школярів (після того, як вони засвоїли читання за складами) сприймати графічні образи багатьох добре знайомих слів цілісно, швидко впізнавати їх на основі попереднього досвіду [5], [15].

Під час застосування потрібно пам'ятати, що прийоми звукового аналізу допомагають учням усвідомити звукову будову слова і послідовність звуків у ньому. Це є необхідним для грамотного письма. Прийоми звукового синтезу навчають відтворювати звукову форму живого слова у сприйнятті букв, тобто читати слово.

Прийоми звукового аналізу і синтезу. Звуковий аналіз

1. Підкреслене вимовляння одного із звуків у слові (силою голосу або протяжністю вимови), наприклад: [сссом], [сооом], [соммм].
2. Домовляння учнями звука до розпочатого учителем слова з використанням предметного малюнка (показуючи малюнок маку, вчитель говорить: [мааа], діти домовляють [к]).
3. Розпізнавання і виділення звука з вірша, скоромовки, потішки, слова, де він є частотним.
4. Називання вчителем слів з однаковим першим звуком, розпізнавання і виділення його учнями (сон, син, сир).
5. Зіставлення, порівняння складів (слів), які відрізняються одним звуком і виділення цього звука (па - са; ра-ро; сом - сон; мак-рак; син — сон; син — сім).
6. Виділення звука зі слова на основі словесного опису та спостереження за його артикуляцією. (Вчитель каже, що потрібно розпізнати звук, який утворюється губами. Губи міцно стиснені, і струмінь повітря розриває цю перешкоду. Впізнати цей звук у слові зуб).
7. Впізнавання певного звука у названих учителем словах, визначення його місця в слові (на початку, в середині чи в кінці).
8. Самостійний добір слів з виучуванням звуком у різних позиціях (на початку, в середині, в кінці) за допомогою предметних малюнків або без них.

Звуковий синтез

1. Утворити склад з двох звуків: [л], [а] - [ла]; [л'], [а] - [л'а].
2. Утворити склад (слово) з трьох звуків: [к], [н], [и] - [кни]; [в], [о], [м] - [сом].
3. До названого складу додати певний звук [м], щоб вийшло слово: [со] - [сом], [ло] - [лом], [са] - [сам], [Кри] - [Крим].
4. До названого слова додати звук, щоб вийшло нове слово: рука - рукав, коса — косар.
5. Додати звук у середині слова, щоб утворилося нове слово: ріка - річка, риба — рибка, груша — грушка.
6. Переставити в слові склади: сосна — насос, нора -рано.

7. Утворити кілька слів так, щоб останній склад одного слова став першим складом наступного: *банка — калина, насос — сосна*.

У практиці роботи вчителів початкових класів застосовується багато інших прийомів на звуковий аналіз і синтез, зокрема такі, що виконуються в ігровій формі, з використанням наочних посібників.

Аналітико-синтетична робота зі звуками в період навчання грамоти є основою для формування у першокласників чітких уявлень про звукову систему рідної мови, сприяє розвитку фонематичного слуху, закладає ґрунт для орфографічно грамотного письма.

**Добукварний період навчання грамоти. Розвиток
фонематичного слуху, вмінь виконувати звуковий,
звукоскладовий аналізи слів. Підготовка руки до письма.
Особливості структури уроків читання і письма
в добукварний період навчання**

Процес навчання грамоти поділяється на три періоди: добукварний (підготовчий), букварний (основний) і післябукварний.

Добукварний (підготовчий) період - дуже важливий у навчанні грамоти. Основна мета його - підготувати учнів до вивчення букв, навчання читати й писати.

Упродовж розвитку методики навчання грамоти були різні погляди на зміст і тривалість підготовчого періоду.

Так, відомі вітчизняні методисти XIX ст. К.Д. Ушинський, Д.І. Тихомиров, В.П. Вахтеров приділяли належну увагу добукварному періоду, підготовчим звуковим вправам без букв. Одні з них пропонували відводити на це більше часу (К.Д. Ушинський, Д.І. Тихомиров), інші були за скорочення його (В.П. Вахтеров).

У 20-ті роки XX ст. ряд методистів з різних позицій, взагалі, виступали проти попередніх звукових вправ без букв. Вони пропонували перенести звукову роботу в букварний період, коли будуть вивчатися букви (І.М. Шапошніков, О.В. Янковська).

У букварях 40-70-их років XX ст. (М.О. Гов'ядовська, С.П. Редозубов, Б.С. Саженьюк) значно збільшився матеріал для підготовчого періоду. Там містилися вправи для роботи над реченням, словом, складом, звуками, були вправи з розвитку мовлення.

У 1986 році, в зв'язку з приходом у перший клас шестирічних дітей вийшов новий «Буквар» (авт. - Н.Ф. Скрипченко, М.С. Вашуленко). У добукварній частині цього підручника містився матеріал, у процесі опрацювання якого першокласники мали оволодіти важливими вміннями, що

пов'язані з аналізом і синтезом таких мовних одиниць, як звуки (голосні, приголосні, тверді і м'які приголосні), склади, слова, речення. У ньому було застосовано умовні позначення звуків, складів, слів, речень. Добукварний період у класах, де навчались шестирічки, тривав 1,5 місяці. Зараз цей буквар з незначними змінами успішно функціонує в школах України.

За новою програмою [15] добукварний період триває один місяць.

Завдання добукварного (підготовчого періоду)

1. Ознайомити дітей зі школою, класом, шкільним подвір'ям, першою книгою - «Букварем», і «Зошитом для письма»; правилами поведінки в школі (на уроці, перерві), організувати дитячий колектив.
2. Формувати загальнонавчальні вміння і навички (організаційні, загальномовленнєві, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні).
3. Виявити рівень підготовки кожного учня до навчання: готовність до звукового аналізу, умінь читати, писати, розповідати казки, декламувати вірші тощо.
4. Формувати уявлення про мовлення, речення, слово, склад, звук, голосні і приголосні звуки, наголошений голосний звук у слові; навчити аналізувати речення та звукоскладову будову слова, спираючись на схеми-моделі речень і слів.
5. Підготувати руку дитини до письма.
6. Розвивати усне мовлення (слухання — розуміння, говоріння) та мислення першокласників.
7. Виховувати в найменших школярів високе громадянське почуття, кращі моральні якості, естетичні смаки.

Розвиток фонематичного слуху, вмінь виконувати звуковий аналіз слів

У період оволодіння грамотою потрібно приділяти велику увагу розвитку фонематичного слуху, тобто умінню розрізняти окремі звуки в мовленнєвому потоці, виділяти їх із складів, слів, розпізнавати фонemi (основні звуки) не тільки в сильних, але й у слабких позиціях, розрізняти варіанти звучання фонем.

Дослідники дитячого мовлення відзначають, що фонематичним слухом дитина володіє з 2-ох років (розпізнає слова, що відрізняються лише одним звуком). Школярі повинні вміти розкласти слово на звуки, виділити звук із сполучення різних звуків і т.п.

Фонематичний слух є основою формування не тільки навички читання, але й орфографічної навички: в українській мові є орфограми, які вимагають співвіднесення букви з фонемою в слабкій позиції.

Фонематичний слух успішно розвиватиметься, коли буде добре розвинений **слуховий апарат**. Тому уже в добуковарний період потрібно проводити слухові вправи, які сприятимуть розвитку в першокласників слухового сприйняття.

У добуковарний період важливе місце на уроках читання і письма займає звукова робота. Розпочинається вона з навчання ділити слово на склади і будувати складові моделі:



– ліс



– сова



– лисиця

Механізм поділу слів на склади учні засвоюють під керівництвом учителя, який повинен добре орієнтуватися у складних випадках складоподілу. Демонструючи вимову слова за складами, учитель звертає увагу на те, що воно вимовляється кількома поштовхами видихуваного повітря (або за декілька разів). Так поступово діти вчаться ділити слово на склади. Допомагає у цьому чуттєвий досвід дитини:

1) прикладання руки тильною стороною до підборіддя. Під час вимови слова відчуваємо, як підборіддя торкається руки. Скільки разів воно торкнулося руки, стільки складів у слові;

2) відстукування рукою по парті під час вимови слова стільки разів, скільки складів у слові;

3) помаху рукою, поставленою на лікоть, вправо-вліво одночасно з вимовою слова. Скільки помахів зроблено, стільки складів у слові.

Ознайомлення з наголосом, наголошеним голосним звуком потрібно здійснювати після засвоєння понять голосні і приголосні звуки. Спостереження на уроках свідчать, що вміння безпомилково визначати наголошений голосний звук у слові супроводжуються серйозними труднощами, що пояснюється самою природою наголосу в нашій мові (різномісний, вільний) та діалектним оточенням. Однак цією навичкою діти мають оволодівати вже в добуковарний період, бо відповідні вміння необхідні для навчання читати і писати в букварний період.

У практиці навчання першокласників застосовуються такі прийоми визначення наголошеного голосного в складі:

1) вимова слова з протягуванням наголошеного голосного звука в ньому. За такої вимови слово не втрачає смислу, природного варіанта («так люди говорять»): *м[aaa]ма, кос[aaa], косар[ііі]*;

2) вимова слова в питальній формі: *л[іііі]на?*

3) вимова слова в окличній формі: */Ооо\лю*

4) вимова слова з одночасним помахом рукою зверху вниз. На сильнішу долю рука торкається парті.

Після ознайомлення з голосними і приголосними звуками, наголошеним голосним у складі проводиться робота над формуванням умінь виконувати звукоскладовий аналіз слова.

Спочатку виконується частковий аналіз (виділення звука, який стоїть на початку або в кінці слова), а далі - повний.

Дотримуючись дидактичного принципу від легшого до важчого, звуковий аналіз потрібно починати зі слів, які складаються з двох звуків */он, ау/*, потім аналізувати прямий склад (злиття), а далі можна переходити до аналізу трифонемих і чотирифонемих слів.

Аналіз звукової будови слова супроводжується складанням моделі, яку викладають учні на набірному полотні за допомогою фішок (умовних позначень голосних і приголосних звуків: • - голосний звук, — твердий приголосний звук, — м'який приголосний звук.

Послідовність роботи під час моделювання слова може бути такою [2], [6].

1. Чітка літературна вимова слова і слухання його («Скажи і послухай!»).

2. Повторна злита вимова слова для визначення наголошеного голосного звука, поділ слова на склади.

3. Протяжна (або підсилена) вимова першого звука у повному складі слова: */Вве/аля*.

4. Характеристика цього звука (голосний чи приголосний, твердий чи м'який приголосний).

5. Позначення виділеного звука умовним значком (фішкою). Виставлення на набірному полотні.

6. Протяжна (або підсилена) вимова другого звука... і т.д.: *В[ааа]ля, Ва[л 'л 'л']а, Ва[л 'ааа]*.

7. Перевірка виставленої моделі.

У такій послідовності учні навчаються чути і розрізняти звуки у слові, діяти упродовж складання звукових моделей. Звукоскладові моделі мають такий вигляд:



мама



калина



джміль

Підготовка руки до письма

Одним із важливих завдань добукварного періоду є підготовка руки дитини до письма. Для цього упродовж місяця проводяться спеціальні уроки, на яких здійснюється загальна підготовка руки і ока дитини до письма за системою підготовчих вправ, що вміщені в зошитах з друкованою основою.

У процесі виконання цих вправ учні вчаться правильно сидіти за партою під час письма, належним чином тримати олівець, ручку в руці, зошит на парті, орієнтуватись у сітці зошита (знаходити основний рядок і додаткові лінії); обводити контури малюнків, фігур за трафаретами; заштриховувати контурні малюнки різноспрямованими лініями, розфарбовувати малюнки, продовжувати розпочаті орнаменти, узорі; складати їх з різних графічних елементів; писати лінії, подібні до елементів літер: прямі з верхнім і нижнім закругленням, верхньою і нижньою петлею, овали, півовали [15.С.21].

Під час письма вчителю необхідно стежити за дотриманням гігієнічних і технічних правил.

Згідно принципів звукового аналітико-синтетичного методу дотримується єдність письма і читання. Це значить, що письмо не відривається від читання, а йде паралельно з ним. Відтак аналітико-синтетична робота над реченням, словом, складом, звуком, їх моделюванням, елементами граматики, словотвору, орфографії, лексикології, розпочата на уроках читання, продовжується на уроках письма. Матеріал «Зошита для письма» створює великі можливості для організації такої роботи.

Письмо - це складна навичка, вона формується значно довше, ніж навичка читання. Виконуючи відповідні дії під час письма, дитина затрачає багато фізичних і духовних сил, боляче переживає труднощі і невдачі. Тому окремі завдання на уроці варто подавати в ігровій формі, створювати цікаві навчальні ситуації, значну увагу приділяти індивідуальній роботі. Учителю необхідно підходити до дітей, заохочувати їх, підказувати, а інколи і допомагати писати, взявши руку дитини в свою.

На уроці має панувати доброзичлива морально-психологічна атмосфера.

Особливості структури уроків читання і письма !...• в добукварний період

З приходом до школи діти включаються у відносно нову для них діяльність: якщо у дошкільному віці переважає ігрова діяльність, то в школі - навчальна, організована розумова праця, яка вимагає стійкої уваги, значних





вольових зусиль, уміння контролювати себе. Тому уроки в цей період будуються своєрідно. Перш за все, тривають вони 35 хв, по-друге, вони потребують частієї зміни видів роботи (через кожних 10-12 хв), інакше діти втомлюються, перестають працювати. На таких уроках через 8-10 хв мають бути фізкультпаузи по 2-3 хв кожна (одна з них довша, з виконанням фізичних вправ, щоб включити в роботу весь організм); хвилинки гумору, веселинок, загадок; наочні посібники (малюнки, схеми, таблиці, записи на дошці тощо).

У добукварний період розрізняють уроки читання і письма (підготовка до читання і письма), які нероздільно пов'язані між собою: урок читання готує дітей до уроку письма, а урок письма слугує продовженням уроку читання.

Орієнтовний зміст роботи на уроці читання в добукварний період

На етапі актуалізації опорних знань учнів учитель повторює правила посадки за партою і поведінки в класі, школі, проводить підготовчу роботу до вивчення нового матеріалу, спираючись на життєвий досвід дітей та вивчений на попередніх уроках читання матеріал, що становить опору для засвоєння нового матеріалу. Це може бути аналітико-синтетична робота над реченням, словом, складом, звуком, моделювання речень, звукоскладової будови слова. Важливо, щоб на цьому етапі використовувати цікаві наочні посібники, роздатковий матеріал, сигнальні картки для зворотного зв'язку «учитель - учень», вправи на порівняння, зіставлення і синтез з метою активізації розумової діяльності.

Мотивація навчальної діяльності учнів проводиться з метою зацікавити уроком, виучуванням матеріалом. На цьому етапі повідомляється тема уроку (в доступній формі), пропонується зоровий план уроку, який дає можливість усвідомити, чого вони навчатися, для чого їм це потрібно знати. Такий план виготовляється у вигляді набірної полотна, де в кишеньках кожного рядочка вставлено малюнок, схему, якусь позначку, що символізують відповідні види роботи. Наприклад:


Предметний малюнок




– робота з реченням

– звукова робота

– фізкультпауза

– робота з букварем

– хвилинка гумору

Етап сприйняття та усвідомлення нового матеріалу - найважливіший, а тому найдовший за тривалістю від інших (17-20 хв). На цьому етапі вчитель має доступно, послідовно, логічно пояснити новий матеріал, максимально використавши ілюстрації, продумавши систему аналітико-синтетичних вправ на вдосконалення відповідних умінь і навичок (окремі з них виконувати в ігровій формі); реалізувати диференційований та індивідуальний підхід у процесі засвоєння нового матеріалу; формувати практичні уміння й навички.

Дуже відповідальною на уроці є робота з букварем. Матеріал на сторінковому розвороті (сторінці) добукварної частини опрацьовується таким чином, щоб у комплексі реалізувати навчальні, пізнавальні, виховні та розвивальні завдання уроку.

Особливе місце на уроці має займати робота, спрямована на розвиток мовлення і мислення. Це може бути вивчення віршів, загадок, прислів'їв, читання і обговорення уривків з казок, оповідань, інсценування їх.

Підсумовуючи зроблене на уроці, вчитель має дати загальну характеристику роботи класу, окремих учнів, виявити, як вони засвоїли новий матеріал, коли було важко працювати, а коли - легко. Чи було цікаво на уроці тощо.

Орієнтовний план уроку письма в добукварний період

1. Повторення гігієнічних і технічних правил письма (правильно сидіти за партою, тримати ручку, олівець у руці, класти зошит на парті тощо).

2. Відтворення матеріалу, вивченого на уроці, читання (взаємозв'язок між уроком читання і письмом). Розгляд ілюстративного матеріалу сторінки зошита, складання коротенької розповіді або речення за малюнком, аналіз

поданих схем речень, доповнення незавершених схем звукоскладової будови слова.

3. Повідомлення теми та завдань уроку, ознайомлення із зоровим планом уроку.

4. Показ написання нової лінії (елемента) вчителем на дошці, коментування рухів руки.

5. Розгляд зразків ліній (елементів), поданих у рядку зошита, порівняння з лініями на малюнках. Обведення тильною стороною ручки.

6. Підготовчі вправи до письма в окремому зошиті без лінійок: вправи на штрихування, вписування ліній (елементів) у малюнок, виконаний за допомогою трафарету, вправи-розчерки, вправи-малюнки тощо.

7. Написання лінії (елемента) в першому рядку зошита.

8. Розгляд написаного в другому рядку зошита. Дописування ліній (елементів) у цьому рядку.

9. Розфарбування малюнків, що містяться на сторінці зошита (кольоровими олівцями).

10. Підсумок уроку.

Букварний період. Етапи букварного періоду, особливості опрацювання

Найбільш тривалим є букварний період навчання грамоти. Його ще називають основним, тому що упродовж цього періоду першокласники навчаються читати й писати.

Основні завдання букварного періоду:

1. Вивчити всі букви, навчити учнів правильно позначати звуки буквами, практично засвоїти правила графіки.

2. Навчити плавно (складами) з переходом на цілі слова читати.

3. Формувати навичку правильного, свідомого, виразного читання.

4. Формувати вміння писати друковані, рукописні рядкові і великі букви українського алфавіту, поєднувати їх під час написання слів.

5. Розвивати мовлення та мислення учнів.

6. Формувати елементарні фонетичні, граматичні, орфографічні, лексичні вміння.

7. Здійснювати патріотичне, громадянське, моральне, естетичне виховання.

Букварний період у сучасній методиці навчання грамоти ділиться на два етапи.

На першому етапі вивчаються букви, що позначають голосні звуки, - а, у, о, и, і, є, та букви, що позначають приголосні звуки - м, н, в, л, с, к, п, р, т, д, з.

На другому етапі - букви *ь, б, ь, г, ч, к, й, я, ж, ш, ї, ц, ю, є, щ, ф*, буквосполучення *дз, дж*.

Поділ на етапи доцільний тому, що дозволяє чіткіше визначити завдання кожного з них і таким чином виробити систему роботи вчителя та учнів.

Особливості опрацювання матеріалу на кожному з етапів.

Літери в букварній частині підручника розміщені за принципом частотності, що дає можливість помістити на сторінці (сторінковому розвороті) більше матеріалу для читання. Під час ознайомлення з новою літерою їй дається алфавітна назва («ем», «ве», «ел»).

1. На першому етапі вивчаються всі шість букв, що позначають голосні звуки, та одинадцять букв, що позначають найбільш частотні приголосні звуки. Це дає можливість оволодіти читанням прямого складу (злиттям *нг, н'є*). А оскільки прямий склад часто трапляється не тільки у «чистому вигляді», але й є частиною майже кожного слова, то навчання його читати уже на першому етапі є «ключем» для прочитування слів ускладненої структури, які зустрічаються на другому етапі букварного періоду [16]. Первинне читання слів на першому етапі здійснюється роздібленими одиницями (*І-ва-н, со-с-на*).

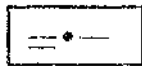
2. Уже на першому етапі проводиться паралельна робота з твердими і м'якими приголосними звуками, які позначаються однією і тією ж самою буквою, що сприяє кращому усвідомленню учнями складового читання, а також відпадає потреба на другому етапі переорієнтовувати учнів під час вивчення букв *ь, я, ю* щодо явища м'якості приголосних.

3. Перед ознайомленням з новою літерою проводиться робота зі звуками, які ця літера позначає (принцип «від звука - до букви»): звуки [с], [с'] - буква «ес». Для виділення звуків добирається два слова - з твердим і м'яким, де ці звуки знаходяться в найбільш сприятливій позиції. Для голосних - це початок складу чи слова, особливо тоді, коли голосний становить склад (*р-си, І-ра*); для приголосних - коли вони стоять поза злиттям (*нг, н'є*), які є наголошеними, тверді приголосні [к], [п], [т] - у кінці слова (*рак, сніп, кіт*), раптові дзвінки - на початку слів зі збігом приголосних (*брат, звір*), м'які приголосні - в кінці слова (*кінь, заєць, рись*). У окремих випадках виділяємо звуки з прямого складу, хоч тут вони злиті. Це, зокрема, буває тоді, коли потрібно розкрити звукове значення букв *я, ю, є, ї* (*явір, Юля, їхали, Єва*).

У Букварі для цих звуків відповідно подані сюжетні або предметні малюнки і звукоскладові схеми до них. Пом'якшені приголосні умовно виносяться як м'які і позначаються двома паралельними рисками [16]:

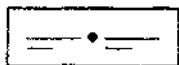


– кінь,

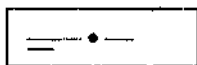


– кіт

У букварі авторів К.С. Прищепи та В.І. Колесниченко [13] вводиться умовне позначення пом'якшених приголосних довшою і коротшою паралельними рисками:



– кінь,



– кіт

У зв'язку з тим, що під час роботи з твердими і м'якими приголосними у першокласників виникають труднощі, то при розкритті звукового значення вивчуваної букви на позначення твердого і м'якого приголосних треба проводити не одночасно, а окремо: спочатку над засвоєнням твердого приголосного звука, далі - м'якого (з наступним порівнянням). Така послідовність роботи сприяє кращому засвоєнню учнями поняття про те, що твердий і м'який приголосні - це різні звуки і утворюються вони різними мовленнєвими органами, а для позначення на письмі твердості чи м'якості є відповідні букви (*а, о, у, є, и* - на позначення твердості; *і, ь, я, ю, є* - на позначення м'якості). Звукова робота супроводжується моделюванням звукоскладової структури слова.

4. На другому етапі букварного періоду розв'язуються складніші завдання, пов'язані із засвоєнням звуко-графічної системи рідної мови. Першокласники вдосконалюють уміння розрізняти звуки і букви, усвідомлювати взаємозв'язок між ними (спільне і відмінне). Так, під час вивчення букв *ь, я, ю, є* учні знайомляться, що є й інші способи позначення м'якості приголосних на письмі: *ось, Оля, ключ, синь*. Букви *я, ю, є, ї* можуть позначати сполучення звуків [йа], [йу], [йє], [йї]: *якір, Юра, Єва, їжак*.

Дізнаються про те, що [є] і [г] - це два різні звуки, звук [є] позначається буквою «ге», а звук [г] - «ге»: *голуб, ганок*; буква «йот» позначає на письмі завжди м'який приголосний звук [й], він не має парного твердого; знайомляться з буквою «и/а», що позначає на письмі два звуки - [шч]: *шука, щиро*; вчать правильно злито вимовляти африкати [доїс], [дз], [дз'] і позначати ці злиті звуки на письмі двома буквами; читають слова з апострофом, спостерігають за його роллю у слові.

Звукова робота супроводжується моделюванням звукоскладової структури слова.

Другий етап є важливим ще й тому, що учні переходять до читання слів більш складної структури (із збігом кількох приголосних): *подружитись, старшокласник, створили, Батьківщина*. Підкреслення прямого складу у важких для прочитання словах [16] полегшує синтетичну діяль-

ність першокласників. Однак на цьому етапі потрібно домагатись, щоб учні читали плавно складами і цілими словами.

5. На першому і другому етапах уроків читання та письма учні пропедвтично ознайомлюються з елементами фонетики, граматики, орфографії і лексики.

6. Упродовж усього букварного періоду у першокласників формуються і вдосконалюються такі якості читання, як правильність, свідомість, виразність шляхом використання різних видів і форм читання слів у колонках, букварних текстів.

7. З перших уроків навчання грамоти здійснюється диференційований та індивідуальний підхід до учнів, тобто враховується рівень підготовки дітей до навчання в школі, до читання.

На кінець букварного періоду учні мають оволодіти такими вміннями:

- вільно і правильно вимовляти всі звуки в слові і поза словом;
- називати послідовність звуків у слові, поділяти його на склади, визначати наголошений голосний у складі;
- складати слово з букв розрізної азбуки (друкувати), в яких немає розбіжності між вимовою і написанням;
- розрізняти тверді і м'які, дзвінки і глухі звуки;
- знати всі букви українського алфавіту, співвідносити зі звуками;
- читати складами і цілими словами;
- дотримуватись основних орфоепічних норм під час повторного читання слів, текстів, дотримуватись пауз і логічних наголосів у найпростіших випадках;
- розуміти прочитане (відповідь на питання, переказ).

Структура уроку читання на ознайомлення з новою буквою (конкретний приклад)

У букварний період є такі основні типи уроків читання: урок на опрацювання нової літери, урок закріплення та урок повторення вивчених букв.

Урок, на якому опрацьовується нова літера, проводиться за специфічною структурою, в якій чітко, логічно, згідно провідного принципу звукового аналітико-синтетичного методу (від звука до букви) відображено поетапність виконання дій, яка є обов'язковою, бо таким чином забезпечується послідовна підготовка до здійснення синтезу - читання.

I. Підготовка до ознайомлення з буквою *Сс*. Звукові аналітико-синтетичні вправи зі звуками *[с]*, *[с']*.

1. Розгляд малюнка із зображенням волоті рису, називання малюнка, робота над усвідомленням лексичного значення слова *рис*.

2. Вимова слова рис учителем з посиленням вимови останнього звука: *pu[ссс]*, виділення звука [с].

3. Вимова звука [с] учнями і слухання його звучання: повітря, проходячи через ротову порожнину, натрапляє на перешкоду, створену зубами і кінчиком язика; звук вимовляється з шумом.

4. Спостереження за артикуляцією звука [с]: зуби зближені, кінчик язика торкається нижніх різців.

5. Характеристика звука [с]: приголосний, твердий; встановлення способу позначення його значком (фішкою).

6. Розпізнавання звука [с] серед інших у грі «Піймай звук». Учителем вимовляється кілька звуків, серед яких є потрібний [с]/ [а], [н], [с], [о], [в], [с], учні сигналізують про наявність звука [с], плескаючи в долоні.

7. Утворення складів зі звуком [с]: [с], [а], - [са]; [с], [у] - [су]; [с], [о] - [со]; [с], [и] - [си].

8. Аналіз утворених складів: [са] складається зі звуків [с], [а] тощо.

9. Розгляд малюнка із зображенням *рисі*, називання тварини, робота над усвідомленням лексичного значення слова *рись*.

10. Виділення звука [с'] зі слова *рись* підкресленням вимови його: *pu[с'с'с']*, спостереження за його звучанням (при проходженні через ротову порожнину повітря натрапляє на перешкоди) й артикуляцією (губи зближені, кінчик язика притискається до нижніх різців, середня частина язика піднімається до твердого піднебіння - перешкода більша).

11. Характеристика звука [с']: приголосний, м'який; встановлення способу позначення його умовним значком (фішкою).

12. Розпізнавання звука [с'] серед інших у грі «Хто уважніший». Учитель пропонує звуки, серед яких є звук [с']. [а], [л], [н], [с], [н], [м], [с']. Учні вказують на його наявність, піднімаючи руки.

13. Утворення складів із заданих звуків: [с'] [о] - [с'о]; [с'], [у] - [с'у]; [с'] [і] - [с'ї]; [с'] [а] - [с'а].

14. Поперемінне вимовляння звуків [с] - [с'], установлення різниці (в артикуляції та звучанні) й подібності між ними (обидва звуки - приголосні); при можливості спостерігають за зміною значення слова залежно від зміни звука [с] на [с']: *рис* - рослина, *рись* - хижа тварина.

15. Закріплення умінь розрізняти ці звуки у грі «Впізнай звук». Учитель добирає слова з твердими і м'якими приголосними: *соловей, сік, сокіл, сіно, сьомий, сорока, сам, сядь*. У відповідь учні піднімають відповідні сигнальні картки (фішки).

16. Розгляд предметних малюнків і схем у букварі [16, с. 42]. Знаходження виучуваних звуків у схемах.

17. Самостійний добір слів зі звуками [с], [с'] в різних позиціях (на початку, в середині, в кінці).

II. Ознайомлення з буквою Сс, її алфавітною назвою, аналіз графічної форми букви.

III. Вправи з читання.

1. Читання складів, робота зі складовими таблицями в букварі.

2. Читання слів, поданих на сторінці букваря, в аналітико-синтетичній формі.

3. Читання слів у колонках - самостійне напівголосне, вибіркове, індивідуальне, інтонаційне, творче, в парах, читання в темпі скоромовки.

4. Робота за сюжетним малюнком букваря.

5. Опрацювання тексту (напівголосне самостійне читання, зразкове читання вчителем. Смисловий і структурний аналізи тексту).

IV. Вправи на вдосконалення аналітико-синтетичних умінь.

1. Читання слів й тексту з новою буквою на іншому лексичному матеріалі («Азбука», «Абетка»). -

2. Робота з анаграмами та лінійкою вивчених літер. <

3. Складання узагальненої таблиці.

V. Підсумок уроку.

На уроці закріплення вивчених букв учні виконують різноманітні аналітико-синтетичні вправи зі звуками, буквами, словами і реченнями.

У кінці першого і другого етапів букварного періоду проводяться, крім того, уроки повторення, а в кінці післябукварного - свято «Прощання з букварем».

Уроки закріплення і повторення вивчених букв мають довільну будову.

Урок читання в букварний період навчання грамоти

Ефективність навчання шестирічних першокласників залежить від якості уроку, оскільки урок був і залишається основною формою організації навчально-виховного процесу.

Вимоги до уроку читання і письма в період навчання грамоти поділяються на загальнодидактичні і спеціальні [12].

Загальнодидактичні вимоги:

1) виховний характер уроку, розуміння виховної мети даного уроку; які моральні якості будуть розвиватись на цьому уроці;

2) розуміння навчальної мети уроку: що нового дізнаються діти, чого навчаться, які вміння і навички будуть розвиватись, який буде ступінь самостійності на уроці, який рівень їх пізнавальної активності;

3) наступність і перспективність уроку, його зв'язок з попереднім і наступними уроками, місце в системі уроків з даної теми;

4) різноманітність методичних засобів і прийомів роботи, залежність вибору методичних засобів від характеру матеріалу і завдань навчання, доступність методики - цікавинки, ігри;

5) диференційований та індивідуальний підходи до учнів у процесі уроку, наявність зворотного зв'язку (від учня - до вчителя) на всіх етапах уроку;

6) навчання учнів прийомів розумової праці, формування умінь, які є необхідною умовою успішного навчання в школі;

7) науковість, доступність, наочність і т.інш.

Методичні вимоги:

1) турбота вчителя про мовленнєве середовище на уроці: правильне, виразне, образне, точне, логічне мовлення, атмосфера культури мовлення. Кожний урок виховує «чуття мови», любов до рідної мови, до живого, яскравого, виразного слова;

2) на уроці читання і письма обов'язково повинна здійснюватись робота з розвитку мовлення учнів: збагачення, уточнення, активізація словника, складання та аналіз речень, робота над словосполученням, усні розповіді, перекази, читання напам'ять, драматизація і т.інш.; ці види роботи тісно переплітаються з іншими - зі звуковим аналізом і синтезом, з читанням і письмом;

3) на кожному уроці читання і письма необхідними елементами є також прийоми звукового і звукобуквеного аналізу і синтезу;

4) безпосередня робота над формуванням умінь та навичок читання і письма повинна займати 2/3 уроку. Це значить, що на уроках читання потрібно в основному читати, на уроках письма - писати (до поняття «читання» входить і підготовча робота перед читанням і аналіз змісту прочитаного, тобто робота над свідомістю читання; таке ж можна сказати і про поняття «письмо»);

5) на кожному уроці читання і письма використовується лише зразковий мовленнєвий матеріал;

6) уроки читання і письма зв'язані між собою і становлять нерозривну єдність: урок читання готує школярів до уроку письма, а урок письма слугує продовженням попереднього уроку читання.

Урок читання в букварний період починається з актуалізації опорних знань, повторення вивченого матеріалу. Однак це не тільки відтворення в пам'яті учнів раніше засвоєних знань, а й поглиблення, доповнення, уточнення, коригування відповідних уявлень і понять. Тому добірка вчителем вправ і завдань має бути спрямована на підготовку учнів до сприйняття нового матеріалу.

На цьому етапі можна застосовувати такі види і форми роботи:

1) моделювання звукової та складової будови слова;

- 2) добір слів до поданих звукоскладових моделей;
- 3) аналітичні, аналітико-синтетичні вправи з реченням (поділ речення на слова, визначення кількості слів у реченні, кількості речень у висловлюванні, складання речень за малюнками} опорними словами, на основі власних спостережень, за схемою та інш.);
- 4) повторення вивчених букв, читання складів з ними (на сторінці букваря, дошці, таблицях);
- 5) читання тексту, творча робота над текстом (переказ, словесне малювання, вільне висловлювання з приводу прочитаного, робота над заголовком);
- 6) повторення вивчених раніше віршів, загадок, скоромовок, мовленнєві ігри.

Отже, на першому етапі уроку повинна здійснюватись робота над звукоскладовою та буквеною будовою слова, реченням і текстом, удосконалення навички читання, розвитком мовлення.

Готуючись до уроку, вчитель добирає ті види і форми роботи, які будуть максимально наближати учнів до сприйняття нового матеріалу, його усвідомлення і разом з тим удосконалювати уміння і навички, сформовані на попередніх уроках.

Так, при вивченні букви «ес» (звуки [c], [c']) на першому етапі уроку вчитель має виявити, чи всі учні класу правильно вимовляють цей звук, чи не замінюють його іншим (замість *Саша* кажуть *Шаша*) та інш. Отже, потрібна відповідна добірка матеріалу (вірші, скоромовки, де ці звуки часто повторюються) буде сприяти вдосконаленню артикуляції звуків, відпрацюванню їх вимови.

Доцільними на цьому етапі уроку будуть і такі форми роботи, як «читання» слів за поданими моделями, доповнення незавершених моделей та коментування їх, співвіднесення моделей з предметними малюнками, назви яких відповідають складозвуковим схемам. Варто зауважити, що добирати навчальний матеріал треба так, щоб у словах-назвах були виучувані звуки [c], [c'], [ш], що сприятиме розпізнаванню цих звуків та вдосконаленню їх вимови.

Готуючи дітей до роботи з новою буквою, треба пропонувати їм вправи на конструювання букв з окремих елементів, серед яких учні будуть маніпулювати і елементом букви «ес» -лівим півовалом.






У зазначеній роботі необхідною умовою є поєднання прийомів аналізу і синтезу як під час опрацювання звука, так і букви.

Хоч звукобуквена робота на цьому етапі уроку переважає, однак необхідно працювати і над розвитком мовлення першокласників: збагачувати, розширювати їх словник, вчити складати речення, зв'язні висловлювання. Це можуть бути логічні вправи на узагальнення, класифікацію, групування

слів; складання речень за малюнками, на основі власних спостережень, з розрізнених слів; побудова діалогів, монологів.

На етапі мотивації навчальної діяльності учнів, повідомлення теми і завдань уроку учитель має створити проблемну ситуацію. Це може бути вигадана пригода, казка, шкільна бувальщина. Основна мета цього етапу - зацікавити учнів виучуваним матеріалом, викликати бажання вчитися.

На цьому етапі першокласники ознайомлюються із зоровим планом уроку, щоб краще усвідомити навчальний процес на уроці. Зоровий план уроку може мати такий вигляд:

1.		- повторення вивченого на попередньому уроці
2.		- вивчення нового матеріалу, робота з букварем
3.		- музична пауза
4.		- цікаве завдання
5.		- підсумок уроку, завдання додому

Сприйняття та усвідомлення нового матеріалу — це дуже важливий і відповідальний етап уроку. Він має специфічну побудову. Заплановані види і форми роботи виконуються поетапно. Всі етапи пов'язані між собою за змістом. Виконання змісту кожного етапу є обов'язковим, бо таким чином забезпечується послідовна підготовка до здійснення синтезу - читання.

На цьому етапі вчитель ознайомлює учнів з новою буквою, навчає читати з нею склади, слова, тексти.

За звуковим аналітико-синтетичним методом перед ознайомленням учнів з новою буквою треба навчити виконувати аналітико-синтетичні дії зі звуками (звуком), що позначаються цією буквою. Тому спочатку на уроці проводиться звукова робота, а потім - робота з буквою.

Послідовність роботи на уроці буде такою [4, с. 6]:

1. Вимова аналізованого слова, виділення виучуваного звука з цього слова за допомогою одного з прийомів звукового аналізу (з опорою на малюнок, вірш, де виучуваний звук є частотний, або шляхом протяжної, (підсиленої) вимови його).

Для здійснення зазначеного треба знати, що легшим для виділення голосних звуків є початок або кінець слова, коли ці звуки наголошені: \aaa\збука, зим\aaa\, [ooo]си, сел\ooo]. А для приголосних - початок слова (за межами злиття) та кінець слова: [ccc]мола, ру\ccc].

Цього принципу потрібно дотримуватись під час вивчення перших букв (звуків), тому що в учнів ще недостатньо розвинений фонематичний слух і розпізнати та виділити звук із злиття ще важко. На наступних етапах навчання потрібно добирати для аналізу такі слова, де виучуваний приголосний звук стоїть у злитті з голосним: [жжж\оравель\ \xxx\ор].

Оскільки під час вивчення букв, що позначають приголосні звуки, паралельно і одночасно ми ознайомлюємо з твердим і м'яким звуками, то для аналізу добираємо два слова, причому доцільно брати слова, що відрізняються лише одним звуком (рис - рись, син — синь, лан - лань, дим — дім). Учні вчать не тільки розпізнавати і виділяти тверді та м'які приголосні звуки, але й спостерігати, що заміна звука веде до зміни значення слова.

2. Активне вимовляння звука, спостереження за способом його артикуляції та звучанням, спосіб позначення звука умовним значком. Певне місце на уроці мають займати спостереження за вимовою звуків та їх артикуляцією. Для цього використовуються люстерка, прийоми «подивись на сусіда», «скажи так, як я» та інші.

3. Вправи на розпізнавання виучуваного звука серед інших звуків, утворення складів з ним та аналіз їх. Під час встановлення місця звука в слові варто спочатку дати такі слова, а потім учні добирають їх самі. На кінець можна виконувати вправи на розпізнавання звука в тексті, де він є частотним: *Стрів у лісі лося лис, лису лапу лось потис.*

Паралельно з аналізом на уроці здійснюється синтетична звукова робота: утворення складів і слів із заданих звуків, добір слів з виучуваним звуком в різних позиціях - на початку, в середині, в кінці.

4. Вправи на з'ясування місця звука в пропонованому вчителем слові (на початку, в середині, в кінці).

5. Побудова звукових моделей слів або аналіз моделей, поданих під предметними малюнками букваря.

6. Самостійний добір слів з виучуваним звуком у різних позиціях.

7. Ознайомлення з новою буквою, її алфавітною назвою, аналіз графічної форми букви. Щоб діти не змішували, не замінювали букв, варто застосовувати такі ефективні прийоми роботи, як викладання букви з паличок (а, у, и, м, ш), ліплення з пластиліну, конструювання з окремих елементів (півбукв), «письмо в повітрі», заучування вірша про форму букви, друкування її в зошитах, на дошці, знаходження місця букви в касі.

8. Читання складів і слів - це дуже відповідальний етап, бо на цьому етапі формується і вдосконалюється спосіб читання (поскладовий, з поступовим переходом до читання цілим словом).

Часто в практиці навчання обмежуються лише читанням прямих і обернених складів. Головне завдання цього етапу - підготувати учнів до читання слів, в яких зустрічаються різні буквені сполучення. Це ускладнює процес читання слова. Тому під час вивчення букви варто читати склади різних труднощів. Наприклад, під час вивчення букви «с» важливо запропонувати прочитати такі склади:

ас	са	аса	ста	сна	сас	нас
ос	:<! со ;:	осо	стю	сно	сос	нос
ус	п су :	усу	сту	сну	сус	нус
ис	си	иси	сли	сни	сис	нис

Тут показано різноманітність складів, однак учитель має вибирати з них потрібні, враховуючи підготовку учнів свого класу.

9. Під час переходу від читання складу до читання цілого слова вводяться вправи, в яких слова представлені в аналітико-синтетичній формі

н о " ^ сила
ко - ^

з позначками, якими зосереджується увага на збігу букв, що позначають приголосні звуки (*со | с | на _*), різновисотними або різнокольоровими складами (*смоЛА, соСНА*).

Читання слів у колонках переслідує ряд завдань - удосконалення техніки читання, підготовка до читання тексту, формування фонетичних, морфологічних, лексичних та орфографічних уявлень. Тому перед читанням слів потрібно ставити різноманітні завдання, спрямовані на формування відповідних уявлень, такі як: 1) прочитати односкладові (двоскладові, трискладові) слова; 2) прочитати слова, в яких наголошений голосний у 1 (2, 3) складі; 3) прочитати слова, що означають імена людей (клички тварин, назви міст, сіл, річок). Як пишуться ці слова?; 4) прочитати слова, що відповідають на питання *хто? що? (який? яка? яке? які? що робить? що роблять?)*.

Первинне читання слів у колонках (озвучування) має здійснюватись самими учнями напівголосно, самостійно. Під час повторного читання і перечитування слів застосовуються такі види і форми читання, як зразкове читання вчителем, напівголосне читання за вчителем, кращим учнем, хороше, індивідуальне, вибіркове, творче, в парах. Пропоновані види і форми читання вчитель має вибрати до конкретного уроку, щоб вони відповідали меті і завданням його.

10. Опрацювання тексту. Робота за сюжетним малюнком букваря.

Читання тексту - це результат усієї попередньої роботи на уроці. Первинне читання тексту здійснюють учні самостійно або під керівництвом учителя. Віршований текст доцільно спочатку продекламувати вчителю, а потім читати, у процесі повторного читання здійснюється аналіз його (смисловий, структурний, логічний), виконуються вправи на розвиток правильного, свідомого, виразного читання, вдосконалення темпу читання. Крім того, учні виконують творчі вправи на матеріалі тексту, спрямовані на розвиток мовлення, творчих здібностей учнів.

11. Читання слів, речень, тексту з новою буквою на іншому лексичному матеріалі (додаткові тексти на дошці або в інших посібниках).

12. Виконання інших завдань, що містяться на сторінках букваря.

Підсумок уроку - це завершальний етап. Тут вчитель узагальнює роботу на уроці, відзначає учнів, які сумлінно працювали, виявляє труднощі, які трапились на уроці; діти обгрунтовують, чому сподобався урок.

Урок письма в букварний період навчання грамоти

Урок письма в букварний період навчання грамоти є логічним продовженням уроку читання. Тому вимоги до нього ставляться такі ж, як і до уроку читання.

Навчання письма, як і читання, за сучасною методикою відбувається на основі звукового аналітико-синтетичного методу, основним принципом якого є: у навчанні читати і писати потрібно йти від звука до букви [4]. Відтак, на уроках письма учні теж виконують аналітико-синтетичні вправи зі звуками, які позначаються на письмі виучуваною буквою. Крім того, здійснюється поелементний аналіз букв, зіставлення їх за спільністю чи подібністю елементів та синтез елементів, які входять до складу букви, що теж передбачено звуковим аналітико-синтетичним методом. Таким чином, у процесі навчання писати відбувається врахування психофізіологічних особливостей дітей шестирічного віку.

На уроках письма проводиться велика робота з розвитку мовлення і мислення першокласників, формуються загальнонавчальні вміння, розв'язуються завдання виховного характеру.

Першим структурним етапом уроку письма в букварний період є актуалізація опорних знань учнів, повторення вивченого матеріалу. На цьому етапі використовуються наступні види і прийоми роботи:

1. Письмо вивчених букв, складів, слів під диктовку з попереднім звукобуквеним аналізом та без нього, списування (повне, вибіркове).

2. Підготовчі вправи - розчерки, штрихування. (Лінії, елементи повинні максимально наближатись до написання нової букви).

3. Звукові аналітико-синтетичні вправи з виучуваними звуками: впізнання звука (звуків) у названих словах (у назвах малюнків), визначення місця звука (звуків) у слові, утворення складів з виучуваним звуком, аналіз шукоскладових схем на сторінці зошита.

Пропоновані види і форми роботи на першому структурному етапі нiconуються за вибором учителя, залежно від мети і завдань уроку. Це мають бути завдання, які готують дітей до написання нової букви: письмо вивчених букв із схожими (спільними) елементами, складів і слів з однаковими або подібними з'єднаннями букв. Такі завдання виконуються під час підготовчих графічних вправ, списування з друкованого чи рукописного текстів або написання диктантів. Кожного разу учні мають коментувати те, що пишуть. Крім того, такі вправи можуть бути спрямовані на формування чіткого, розбірливого і грамотного письма.

Звукові аналітико-синтетичні вправи, що подаються на цьому етапі, проводяться з метою актуалізації знань, одержаних на попередньому уроці читання. Але ці вправи практикуються на іншому мовному матеріалі (добираються інші слова для звукового аналізу, ніж ті, що були на уроці читання).

Наступний етап уроку письма - мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення теми і завдань уроку. Тут учитель має не тільки зацікавити виучуваним матеріалом, створити проблемну ситуацію, але й у доступній формі повідомити тему і завдання уроку, ознайомити з планом уроку, з тим, що учні повинні знати і вміти.

Орієнтовний зоровий план уроку письма.

1.		- звукові вправи
2.		- письмо в зошиті
3.		- фізкультпауза
4.		- розфарбування малюнків
5.		- хвилинка-веселинка

На зазначеному етапі уроку вчитель показує зразки друкованої і рукописної букв, учні аналізують будову букви, називаючи її елементи; пригадують, в яких вивчених буквах є схожі (спільні) елементи, які з них вони

вже вміють писати. Повторюють правила посадки, виконують вправи на розвиток дрібних м'язів руки.

Етап сприйняття та усвідомлення нового матеріалу, його осмислення є основним. Види і прийоми роботи, які виконуються на цьому етапі, підпорядковані головному завданню уроку письма — • навчити правильно, каліграфічно писати нову букву, поєднувати її з іншими в процесі написання складів, слів, речень.

Навчання писати нову букву відбувається в такій послідовності [4]:

1. Розгляд друкованої і рукописної букви, поелементний аналіз і синтез, порівняння їх, зіставлення з раніше вивченими рукописними буквами.

2. Показ і пояснення написання букви вчителем на дошці, повторне письмо букви вчителем на дошці під рахунок.

3. Підготовчі вправи до написання букви: письмо букви «в повітрі» за стрілками, які вказують на послідовність рухів руки (зразок такої букви написаний на дошці), написання букви на дошці мокрим пензликом.

4. Розгляд зразків нової букви в зошиті для письма: обведення зразка букви тильною стороною ручки за стрілочкою, письмо букви з використанням кальки (поліетиленової плівки), ощупування рукописної букви, вирізаної з наждачного паперу і наклеєної на окремому листку, конструювання букви з трафареток, що є елементами виучуваної букви; обведення ручкою букв, написаних у зошиті пунктиром.

5. Фізкультпауза.

6. Письмо букв у зошитах, перевірка написаного за допомогою контрольної картки. Самостійне дописування рядка.

7. Показ і пояснення вчителем з'єднань нової букви з іншими. Письмо складів, слів, речень з новою буквою, читання в зошиті.

8. Самостійне письмо - дописування незакінчених рядків зошита, списування з рукописного або друкованого тексту, письмо букв, складів, слів під диктовку вчителя, вправи на засвоєння елементів фонетики, граматики, орфографії (пропедевтична робота). Читання написаного.

9. Розфарбовування малюнків у «Зошиті для письма».

Як відомо, графічні навички потребують оволодіння першокласниками цілого ряду усвідомлених дій, щоб правильно зобразити елемент букви, саму букву, поєднати її з іншими. Тому так важливо, щоб учитель володів прийомами навчання писати нову букву. Подані прийоми і форми роботи дають можливість вибирати ті, які найбільш ефективні для даного уроку, спрямовані на розвиток оптичного (об'ємного) «бачення» графічного знака та відтворення його, засвоєння форми букви, вміння орієнтуватись у сітці зошита, коригувати рухи руки, знаходити помилки і виправляти їх.

В окремих зошитах (альбомах) учні можуть виконувати підготовчі і тренувальні вправи (розчерки, штрихування, вписування в малюнок елеме-

нтів букви, малювання орнаментів, які містять елементи вивченої букви).

На уроках письма значне місце відводиться роботі над формуванням в учнів елементарних фонетичних, морфологічних, синтаксичних, лексичних та орфографічних умінь і навичок, розвитку мовлення. З цією метою учні повинні виконувати вправи на визначення і підкреслення букв, що позначають голосні і приголосні, тверді і м'які приголосні звуки, та букв, що позначають м'якість попереднього приголосного; поділ слова на склади, визначення наголошеного голосного у складі; постановку питань до слів *{хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що робив? що робили?}*; розкриття значення слова (близькі, протилежні за значенням, мають кілька значень).

Особлива увага має приділятися формуванню правописної навички, адже основи її закладаються саме в період навчання грамоти, одночасно з формуванням графічної навички. Тому вкрай необхідними будуть вправи на співвіднесення звука і букви, спочатку в позиції, коли написання не розходиться з вимовою, а потім і найпростіші випадки неспівпадання букви зі звуком; на перенос слів з рядка в наступний рядок; вживання великої букви на початку речення, а також в іменах та прізвищах людей, кличках тварин, назвах міст, сіл, вулиць, річок.

Оскільки головне місце в правописній роботі належить фонетичним і смисловим факторам, то методичні прийоми, які вибирає вчитель, мають відповідати зазначеному: це звукобуквений аналіз і синтез, складання слів з розрізної азбуки, чітке промовляння слова, смисловий аналіз слів та речень, розуміння всього того, що діти пишуть.

Серед видів письма, що застосовуються на уроках (списування, диктант, творче письмо), найбільш важливим з точки зору розвивального навчання є творче письмо, тобто письмо слів і речень, які взяті з розповідей самих учнів.

У зошитах для письма міститься матеріал для вдосконалення графічної навички письма: учні штрихують, розфарбовують малюнки, вчаться вибирати кольори. Такі вправи важливі і проводяться наприкінці уроку, що дає можливість дітям переключитись з одного виду діяльності на інший. Такі вправи виконуються в додаткових зошитах.

Підсумовуючи те, що зроблено на уроці, першокласники відмічають, з якими труднощами зустрілись, коли їм було зрозуміло, цікаво, легко.

Аналіз букваря. Методика роботи з букварем

Сучасний буквар [16], що функціонує в школах України, - це цікавий, змістовний, добре ілюстрований підручник, який розвиває мовлення, пізнавальні інтереси школярів, спонукає замислюватись, вчить порівнювати,

зіставляти, робити певні висновки, узагальнювати. Він складений за звуковим аналітико-синтетичним методом. У букварі міститься багатий матеріал для вивчення звукової структури слова, що дає можливість учневі зрозуміти звукову природу слова - основу читання й письма; сприяє розвитку фонематичного слуху, усного мовлення школярів.

Матеріал букваря розміщений за періодами навчання грамоти: добукварний (підготовчий), букварний (основний) і післябукварний.

У добукварній частині міститься такий матеріал, який дає можливість розв'язувати основні програмні завдання.

Формуванню уявлень про основні одиниці мови - речення, слово, склад, звук - допомагає система умовних позначень. Ці позначення відображають природу мовних одиниць, їх істотні ознаки. Останнє дає змогу продуктивно організувати роботу над розвитком фонематичного слуху учнів, звуковим аналізом і синтезом слів.

Для розвитку мовлення подані сюжетні, предметні, ситуативні малюнки. Ілюстративний матеріал сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, що передбачаються програмою.

Букварна частина підручника має свої особливості. Так, букви на сторінках підручника розміщені за частотним принципом, що дає змогу наповнити сторінку «Букваря» значною кількістю різноманітних слів.

Поділ букварного періоду на два етапи (замість традиційних трьох) забезпечує вивчення на початку букварного періоду шести букв на позначення голосних звуків, у тому числі й букви /. Це дає можливість вивчати паралельно тверді та м'які приголосні звуки.

У цікавій формі пропонується робота зі складами. Вміщені в підручнику спеціальні вправи над словом (омонімами, синонімами, антонімами, багатозначними словами) орієнтують на максимальний розвиток мислення й мовлення учнів.

У букварі подаються слова без поділу на склади рисочками, а цілим словом з підкресленням в окремих з них прямого складу (злиття), що дає змогу прочитати слово ускладненої структури.

Тексти букваря цікаві, змістовні, тематика їх актуальна, лексика сприяє тому, щоб читання за букварем було одночасно і процесом пізнання навколишньої дійсності.

У підручниках багато матеріалу з усної народної творчості (казок, прислів'їв, скоромовок, народних прикмет) та літературних текстів, які сприяють вихованню у дітей любові до рідної мови, літератури, розвивають естетичні смаки.

Букварні тексти емоційні, містять питальні та окличні речення, матеріал для читання в особах та інсценувань, що дає можливість працювати не

тільки над правильністю та свідомістю, але й виразністю читання, дотримуватись логічних наголосів, пауз, відповідної інтонації.

Сторінки букваря гарно ілюстровані кольоровими малюнками. Цей матеріал доступний дітям шестирічного віку, цікавий, розширює і доповнює тексти, носить виховуючий характер.

У післябукварній частині підручника вміщені цікаві тексти - прозові та віршовані, що створюють основу розвитку мовлення першокласників, дають можливість проводити різні види аналізу змісту тексту (фактичний, образний, лексико-стилістичний, смисловий), такі види роботи над текстом, як відповіді на питання, поділ на частини, добір заголовків, переказ, творчі види робіт. Зазначені види і прийоми роботи з текстом наближати-муть першокласників до опрацювання «Читанки» в другому класі.

Послідовність опрацювання навчального матеріалу, поданого на сторінках і тематичних розворотах букваря

1. Робота над предметними малюнками, аналітико-синтетичні вправи з виучуванням звуком, аналіз і складання звукоскладових моделей до малюнків.
2. Називання букви (друкованих великої і маленької), аналіз її графічної будови.
3. Читання складів та слів, поданих в аналітико-синтетичній формі.
4. Читання слів у колонках.
5. Робота над сюжетним малюнком букваря.
6. Читання речень, зв'язного тексту.
7. Опрацювання інших матеріалів, що містяться на сторінці (сторінковому розвороті) букваря.

Читання слів у колонках і букварних текстів

У букварний період велика увага приділяється голосному читанню, як провідному виду в першому класі. Крім того, практикується напівголосне читання. Як відомо, голосне читання допомагає виробити вміння читати правильно, виразно, а напівголосне сприяє кращому усвідомленню прочитаного, дає можливість організувати самостійну роботу на уроці. Уже в цей період дуже важливо застосовувати такі форми читання, як інтонаційне, вибіркове, в особах, хорове, ланцюжком, творче, колективну декламацію.

Читання слів у колонках передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) підготовка до правильного читання слів, що зустрінуться в тексті, розуміння значення окремих слів, які потребують детального пояснення. Слова

ускладненої структури та багатоскладові друкуються на дошці в різному вигляді в залежності від рівня сформованості навички читання учнів класу:

- роздірбленими одиницями читання {с-к-ла-ли};
- різновисотними складами (лаеКА);
- різнокольоровими складами {поставили};
- з помітками після кожного складу {ви 'ста 'ва або ви-ста-ва);

2) удосконалення техніки читання шляхом застосування різних варіантів, видів і форм читання: первинне самостійне читання кожним учнем напівголосу, первинне зразкове читання вголос вчителем і повторне читання вголос (у напівголос) учнями, первинне читання вголос учнями за викликом вчителя і повторне читання напівголосом всіма учнями, читання учнями вголос з проговорюванням складів; хорове, групове, коментоване, інтонаційне, тлумачне, орфоепічне, ланцюжком, вибіркове, творче читання;

3) формування пропедевтичних умінь з фонетики, морфології, морфемики, лексика, орфографії в процесі читання слів у колонках. Розв'язується ця проблема шляхом проведення вибіркового читання з різноманітними завданнями: знайти і прочитати односкладові, двоскладові, трискладові слова; слова, в яких наголошений голосний у першому (другому, третьому) складі; слова, що відповідають на питання *хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?*; слова-родичі; слова, що означають імена, прізвища людей, клички тварин і т.інш.

Первинне читання слів у колонках здійснюється учнями самостійно, напівголосом. «Не варто привчати дітей до того, що перший раз читає сам учитель. Якщо ж перший раз навчальний текст читає (озвучує) сам учень, то значно збільшується практика в самостійному впізнанню графічних сигналів, розвивається техніка читання у дітей» (Г.П. Коваль).

Опрацювання букварного тексту розпочинається з роботи за сюжетним малюнком з метою забезпечення розуміння теми, змісту тексту, тому що на малюнку (як і в тексті) виділяються такі його істотні ознаки, як тема (про що говориться в тексті), зміст (що говориться), заголовок.

Учні розглядають сюжетний малюнок, за яким проводиться бесіда, спрямована на розкриття теми і змісту малюнка. Для кращого розуміння змісту тексту лексика, яка буде використовуватись під час роботи за малюнком, повинна максимально наближатись до лексики букварного тексту.

Первинне читання тексту може здійснюватись учнями самостійно напівголосом, а потім учні відповідають на 1-2 запитання. Текст може читати учитель, якщо це буде вірш, казка, скоромовка, загадка, тобто твір, в якому потрібно передати певні почуття, настрої, ставлення до дійових осіб.

Після первинного читання проводиться повторне читання в різних варіантах (читання всіма учнями за вчителем: вчитель голосно, діти - напівголосом, тлумачне, орфоепічне читання, читання вголос одним учнем, парами).

Під час читання здійснюється цілеспрямований аналіз тексту (смісловий, структурний, лексико-стилістичний).

У зв'язку з читанням і аналізом букварних текстів варто виконувати завдання творчого характеру: відповідь на запитання проблемно-пізнавального характеру; переказ прочитаного; продовження тексту з введенням у розповідь слів, які подаються додатково; продовження тексту з опорою на сюжетний малюнок; розповідь за аналогією; читання в особах; словесне малювання, добір заголовків до текстів.

Опрацювання тексту потрібно здійснювати так, щоб забезпечити розуміння його і розвивати техніку читання.

Розвиток мовлення і мислення в період навчання грамоти

Розвиток мовлення учнів належить до одного з провідних завдань навчання мови в сучасній початковій школі, оскільки мовлення, насамперед усне, займає провідне місце в процесі навчання і є основним засобом спілкування.

Програма з навчання грамоти передбачає «набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, зумовлена їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак основну увагу у навчанні слід приділяти розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання - розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо» [15].

Розвиток мовлення під час навчання грамоти здійснюється в процесі роботи над сторінками (сторінковими розворотами) Букваря і Зошита для письма (предметні малюнки, серії сюжетних малюнків, схеми, тексти); у зв'язку із слуханням із вуст учителя і заучуванням напам'ять віршів, скоромовок, прислів'їв, приказок, гітїшок, загадок; під час перегляду кінофільмів, відвідування вистав лялькового театру; під час розгляду картин, малюнків, які вчитель приносить на урок; під час проведення екскурсії; прогулянок, коли діти спостерігають за природою та працею людей і т.ін.

Важливе місце у розвитку мовлення відводиться розумінню звукової сторони мови, розвиткові фонематичного слуху.

Діти шестирічного віку при нормальному розвитку вільно й відносно правильно розмовляють своєю рідною мовою. Однак формальний бік мови здебільшого залишається неусвідомленим. Так, деякі діти неправильно вимовляють близькі за артикуляцією звуки [с] - [ш], [ж] - [з], [ш] - [ж], [ш] - М> [з] ~ М^{тн} інш., не можуть назвати перший, останній звук у слові, не розрізняють на слух та у власній вимові твердих та м'яких звуків, спотворюють звуки: «ри,а,ки» - рак, «ле і се» - ліс.

Недоліки звукової культури мовлення негативно впливають на особистість дитини: вона робиться замкнутою, різкою, неухважною, падає інтерес до знань, виникає розумове відставання, неуспішність у школі.

Особливо важливе значення має правильна звуковимова для оволодіння читанням і грамотним письмом, спілкування з іншими дітьми, дорослими. Дитина з правильною звуковимовою активна на уроках, контактна в повсякденному житті.

Формування звуковимови тісно пов'язане з виробленням хорошої дикції - зрозумілої, чіткої вимови звуків, складів, слів і їх сполучень.

Для формування чіткої дикції необхідне правильне дихання, відповідне положення артикуляційних органів, розвиток слухової уваги.

Основними методами у вихованні слухової культури мовлення є гра, слово, розповідь у поєднанні з наочною. На уроках читання і письма потрібно виділяти від 2 до 6 хвилин часу на спеціальні вправи, які часто проводяться в ігровій формі, що сприятиме розвитку і вдосконаленню фонематичного слуху, дихання, мовної уваги і мовно-рухового апарату. Матеріалом для таких вправ можуть бути рухливі ігри із звуконаслідуванням, потішки, лічилки, скороговки, чистомовки, загадки і т.інш.

Навчальна діяльність першокласника в період оволодіння грамотою пов'язана із збагаченням, розширенням та активізацією словникового запасу учнів. Збагачувати словник - значить допомогти кількісному накопиченню слів, необхідних першокласнику для спілкування з людьми. Джерелом поповнення словника є сама навчальна діяльність (підручники, наочні посібники, дитяча книга, позакласні та виховні заходи тощо).

Уточнити словник - це значить наповнити змістом слова, відомі дітям, засвоїти багатозначність, синонімію, антонімію, навчити з поданих слів вибрати найвлучніше для висловлення думки. Велика увага повинна приділятися ознайомленню з образним словником - синонімами, антонімами, епітетами, порівняннями. У букварі є відповідний матеріал для цієї роботи.

Активізація словника - найважливіше завдання лексичної роботи з першокласниками. У процесі цієї роботи вчитель спонукає дітей використовувати в мовленні слова, зміст яких точно розуміється учнем, будувати з ним речення.

У методичній літературі [8, с. 12] відомі такі прийоми збагачення та уточнення значень слів:

- показ предметів малюнків (натуральних предметів);
- елементарне логічне визначення предмета з вказівкою на видову або родову назву та його істотну ознаку (Ялина - це хвойне дерево, з короткими колючими голками, які на зиму не осипаються);
- описова відповідь учнів з опорою на життєвий досвід: мох (Де ти його бачив?);

- складання речення зі словом;
- добір слів, близьких за значенням;
- використання предметних і сюжетних малюнків букваря;
- пояснення значення слів під час екскурсій, прогулянок та ін.

Важливим засобом розвитку мовлення і мислення першокласників є словниково-логічні вправи. Вони спрямовані на розвиток абстрактного мислення дітей, вчать об'єднувати предмети за власними ознаками, розрізняти, знаходити спільне і відмінне.

У період навчання грамоти учні виконують вправи на доповнення групи однорідних предметів (оса, ... - це комахи), добір видових понять до родового (овочі - це морква, ...), добір родового поняття до видових (помідор, огірок, цибуля - це ...); вилучення серед названих слів «зайвих» (парта, стіл, ручка, дошка - зайве слово «ручка», бо це назва письмового приладдя); розподіл на групи (вишня, огірок, морква, яблуко, картопля, помідор, абрикос - дві групи: овочі і фрукти). Такі вправи часто виконуються в ігровій формі з використання предметних малюнків.

Робота над реченням, як і словом, починається з перших днів навчання в школі. Учні вчать усвідомлювати речення як самостійну одиницю мови, виділяти його з мовного потоку, називати кількість слів у тому чи іншому реченні, складати схему, відповідати на запитання вчителя і ставити питання за змістом прочитаного своїм товаришам, складати речення за схемою, малюнком, опорними словами, встановлювати зв'язок між словами в реченні за допомогою питань.

Оскільки першокласники ще не вивчають теоретичні відомості із синтаксису, то побудова речень здійснюється за зразком. Такими зразками є букварні тексти, мовлення учителя, а також питання, які ставить учитель учням на кожному уроці.

На уроках навчання грамоти особлива увага має приділятися розвитку діалогічного і монологічного мовлення.

Діалог - це розмова двох або кількох осіб. В умовах роботи класу - це бесіда (вчитель - учень).

Навички елементарного діалогічного мовлення формуються у першокласників у процесі виконання різноманітних комунікативних вправ, в яких репліка учня є відповіддю на репліку вчителя. Зразками діалогічного мовлення є бесіда за прочитаним текстом, за малюнком, на основі власних спостережень, ігрові вправи - «У бібліотеці», «В овочевому магазині», «Розмова по телефону» тощо.

Діалогічне мовлення передбачає вміння культурно поводитись під час бесіди, бути тактовним, стриманим.

Монологічне мовлення психологічно більш складне, ніж діалогічне. Щоб воно було зрозумілим слухачам, у ньому мають використовуватись повні, поширені речення, найбільш точний словник.

Уміння розповідати відіграє важливу роль у процесі спілкування дитини. Це вміння також є засобом пізнання, перевірки своїх знань.

У першому класі учні мають оволодіти двома видами усного монологічного мовлення: переказом і розповіддю (в елементарній формі). Під час переказування дитина викладає готовий зміст і користується готовою мовною формою автора (словник, синтаксичні конструкції, композиція, виразність). Звичайно, в переказі є й елементи творчості. Важливо, щоб дитина осмислила текст, передала його вільно, але зберігаючи основну лексику автора.

У першому класі практикуються репродуктивний, близький до змісту прочитаного переказ, переказ зі зміною особи, за аналогією, інсценований переказ (з іграшками, силуетами, дітьми-акторами).

Розповідь - це самостійно складений виклад якоїсь події, факту. Складання розповіді - складніша діяльність учня, ніж переказ. Дитина повинна сама у відповідності з темою змісту вибрати мовну форму розповіді. Серйозним завданням є систематизація матеріалу, виклад його в потрібній послідовності за планом. Важливо, щоб діти відчували радість і задоволення від своїх розповідей, бачили їх користь. Тому необхідно показати учневі, що його розповідь потрібна, підтримати природну потребу висловлюватися, бажання щось повідомити слухачам.

Крім розповіді, першокласники вчаться будувати описи, висловлювати міркування за зразками.

Розвиток мовлення - це найважливіше завдання школи. Тому робота над формуванням звукової культури, збагаченням, уточненням, активізацією словника, вдосконаленням граматичного ладу мовлення, розвитком діалогічного і монологічного мовлення, формуванням у дітей культури мовлення і культури спілкування має здійснюватись на всіх уроках, а також на позакласних і позашкільних заняттях.

Методика навчання письма в букварний період.

Коротка характеристика методів навчання. Основні вимоги до техніки і засобів письма

У період навчання грамоти паралельно з читанням першокласники оволодівають елементарною навичкою письма.

Навичка письма тісно пов'язана з навичкою читання. Якщо дитина погано читає, то їй буде важко оволодіти письмом. Цей взаємозв'язок полягає в тому, що:

- уроки письма безпосередньо йдуть за уроками читання (на уроці читання учні засвоюють відповідний звук і букву), а на уроці письма - пишуть цю букву;

- на уроках читання і письма приділяється велика увага роботі з різною азбукою, рухомими складами, складовими таблицями, абаком, і кожне нове слово перед складанням аналізується, а після складання прочитується; перед записом слів теж проводиться звукобуквений аналіз, слово складається з розрізної азбуки, перечитується складами, встановлюється співвідношення між друкованою і рукописною буквою, з метою контролю написання прочитується;

- на уроках читання і письма мають місце два види читання: орфографічне (як пишеться, з чітким промовлянням кожного складу) і орфоепічне (з дотриманням норм орфоєпії).

Така синхронність навчання читати і писати має певні переваги: через 3-5 місяців учні оволодівають навичками складового читання і письма (йдеться про тих першокласників, які до приходу в школу не читали).

Навичка письма - дуже складна. Вимагає великого напруження фізичних і емоційних (духовних) сил дитини.

Навчаючись писати, першокласник має оволодіти трьома основними групами навичок письма [1]: 1) технічними - уміння правильно користуватись письмовим приладдям, координувати рухи руки, дотримуватись гігієнічних правил письма; 2) графічними - правильно зображувати букви (нахил, висота, ширина), поєднувати букви у складі, слові, рівномірно розміщувати слова в рядку; 3) орфографічними - визначати звуковий і буквений склад слів, написання яких збігається з вимовою. Вони успішно формуються тоді, коли дотримуватись таких психолого-педагогічних вимог:

1) реалізація принципів доступності, науковості, наочності, систематичності та інш.;

2) забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку;

3) враховування вікових та індивідуальних особливостей дітей, здійснення диференційованого та індивідуального підходів у процесі навчання письма;

4) забезпечення сприятливого психологічного клімату на уроці (спокійна обстановка, доброзичливість, врівноваженість, уміння своєчасно допомогти учневі);

5) дотримання гігієнічних вимог.

Навчання письма в сучасній школі спирається на Зошит для письма з друкованою основою, який складається з трьох частин: добукварної, букварної та післябукварної.

У добукварній частині зошита подається матеріал для підготовчих вправ з письма (письмо ліній, елементів, робота в контурних малюнках,

штрихування, вписування елементів, розфарбовування, схеми речень, звукової та складової будови слова та інш.).

У букварній і післябукварній частинах містяться зразки написання букв, зразки з'єднань, написані пунктирними лініями (крапочками), букви для обведення, незаповнені рядки для самостійного письма, ілюстративний матеріал (предметні, сюжетні малюнки, завершені і незавершені схеми речень, звукоскладової будови слова, друковані букви, склади, слова, речення).

Зошит для письма дає можливість виконувати таку роботу: звукоскладовий аналіз слів, аналіз речень, порівняння накреслень друкованих і рукописних букв, вправи на читання складів, слів, речень друкованим і рукописним шрифтом, порівняння накреслень букв, малювання, розфарбовування, списування.

Коротка характеристика методів навчання письма.

Навчання письма в період оволодіння грамотою здійснюється такими методами: лінійний, копіювальний, тактовий (або ритмічний), аналітико-синтетичний і генетичний [11].

Лінійний метод передбачає використання зошитів з графічною сіткою. Він полегшує учням засвоєння правильного написання букв, встановлення нахилу, а також визначає їх висоту. За допомогою сітки вчителів легше пояснити дітям, як правильно писати будь-яку букву чи слово. Відповідно до вимог нової системи навчання графіки письма учні першого класу оволодівають письмом у дві горизонтальні рядкові лінії з різними контрольними похилими, що знаходяться під кутом 65° зліва направо. У 2 класі поступово переходять до письма у звичайному зошиті в одну лінію. В ньому продовжують писати у всіх наступних класах.

Копіювальний метод полягає в тому, що вчитель пише в зошиті олівцем або крапками зображення букви або слова, учень обводить, зникає до форми букви і далі пише її самостійно. Приклади використання копіювального методу є в Зошитах для письма. Цей метод використовується під час виправлення допущених помилок. Діти пишуть букви та їх з'єднання за зразком.

Тактовий (або ритмічний) метод широко застосовується упродовж навчання письма в початкових класах.

Спостерігаючи за тим, як пишуть учні 1-го класу, можна помітити, що одні учні виробляють звичку писати дуже повільно, інші - надмірно швидко. Щоб привчити дітей до поступового переходу від повільного письма до більш прискореного, застосовується письмо під такт. Цей метод полегшує вчителю проведення уроку з усім класом і виробляє в учнів навички однакової швидкості письма.

Перед тим, як запровадити письмо під такт (лічбу), вчитель знайомить учнів з написанням букви, щоб вони добре засвоїли послідовність цього процесу.

Основа тактування - сильні (опорні) елементи, за ними і ведеться рахунок («раз»). Слабші (неопорні) елементи пишуться під рахунок «і». Наприклад, написання букви *и* пишеться під рахунок «раз-і - два-і».

Письмо під лічбу допомагає учням установити постійний ритм рухів пальців, необхідний для написання цілого ряду букв чи слів. Воно запобігає також поривчастим і поспішним рухам руки, що є причиною неохайного і брудного письма.

Аналітико-синтетичний метод застосовується в школі під час навчання за букварем. За цим методом навчання письма проходить у тій послідовності, яка подається у букварі для навчання читати, а не за порядком складності написання букв, оскільки навчання читання і письма відбувається одночасно.

Цей метод передбачає показ конкретної букви, її аналіз і синтез (при точних словесних поясненнях, звідки починати кожную частину, як поєднувати частини в букві). Письмо букв чергується з письмом складів, слів, словосполучень, невеличких речень.

Навчання письма за аналітико-синтетичним методом закінчується після вивчення букваря.

Генетичний метод включає попереднє письмо елементів букв. Діти засвоюють написання букв не в порядку алфавіту, а в порядку нарощування труднощів при їх написанні. Навчання будується на основі приєднання нових елементів до вже відомих і раніше засвоєних. Букви пишуться по групах.

До першої групи належать малі букви, що складаються з прямих ліній із заокругленням вниз, вгору, вниз та вгору, довгих і коротких петель та крапок; великі букви, що складаються з прямих ліній із заокругленням вниз, вгору та вниз, петель, довгих горизонтальних ліній, коротких прямих штрихів та крапок.

До другої групи відносяться малі букви, що складаються з овалів, лівих та правих півовалів, довгих петель та коротких горизонтальних штрихів. Великі літери, що мають такі ж елементи.

Основні вимоги до техніки і засобів письма [11].

Уміння дитини користуватись правильними прийомами письма називають технічними навичками. До них належать: дотримання гігієнічних правил письма, вміння правильно користуватись письмовим приладдям, координувати рухи руки.

Уміння правильно сидіти під час письма, правильно тримати ручку і зошит - основа чіткого і красивого письма. Нестійкість і коливання в нахилі і висоті букв говорять про те, що дитина не оволоділа однією з технічних сторінок письма.

Отже, дотримання технічних вимог письма - важливий фактор прискореного формування графічної навички.

Дотримання гігієнічних правил насамперед забезпечує охорону здоров'я дитини. Адже сильне схиляння учня призводить до стиснення грудної клітки, утруднює нормальне дихання, погіршує кровообіг. А переміщення центру ваги вперед змушує напружуватись м'язи тулуба, низький нахил голови утруднює кровообіг у потилиці і викликає приплив крові до очей; неправильне розміщення зошита дає напруження очей. Систематичне порушення гігієнічних правил письма може призвести до погіршення зору і викривлення хребта.

Для успішного прищеплення гігієнічних навичок письма необхідно, щоб письмові вправи в першому класі були короткими і чергувалися з невеликими паузами для відпочинку. Тривалість безперервного письма в період навчання грамоти не повинна перевищувати 5-7 хвилин. Після кожної вправи з письма дітям потрібно змінити форму діяльності, подивитись у далечінь через кожні 5-10 хв. Рекомендується проводити фізкультпаузу тривалістю 2 хв, хвилинки гумору, загадок, скоромовок.

Великі труднощі у дітей викликає те, що вони мають одночасно стежити за дотриманням правильної пози і виконувати письмові вправи. Зосереджуючи свою увагу на виконанні вправ, учні відволікаються, забувають про техніку письма. Тому вчителю потрібно систематично стежити за тим, як учні сидять за партами, вчасно робити зауваження, демонструвати перед класом правильне положення руки і тіла під час письма.

Виконання всіх цих вимог до техніки і засобів письма забезпечує ефективність навчання, працездатність учнів на уроках, а також правильний фізичний розвиток, нормальний зір, правильну поставу дітей.

Букви я, ю, є та їх подвійна графічна роль в українському письмі. Аналіз відповідних сторінок букваря

На завершальному етапі букварного періоду першокласники ознайомлюються з такою складною особливістю української графіки, яка полягає в позначенні буквами я, ю, є голосних звуків [a], [y], [e] та м'якості попереднього приголосного.

Ці букви вивчаються на звуковій основі, тобто вже за первинного ознайомлення з ними розкривається їх звукове значення.

Лексичний і текстовий матеріал у сучасних букварях дібрано так, що спочатку учні ознайомлюються з тим, що букви *я*, *ю*, *є* слугують для позначення звукових сполучень [ÿa], [ÿy], [ÿe], потім (на наступному уроці) усвідомлюють, що вони можуть позначати м'якість попередніх приголосних.

У цій роботі необхідно максимально спиратись на артикуляційно-слухові сприйняття учнів.

Розглянемо перший випадок, коли буквами *я*, *ю*, *є* позначаються два звуки: [ÿa], [ÿy], [ÿe].

Для аналізу вчитель добирає слово, в якому ці букви стоять на початку слова і становлять склад з наголошеним голосним, щоб зосередити увагу на вимовлянні звуків, позначених цими буквами на початку складу. Тоді учні легко відчують артикуляційно і сприймають на слух не один, а два звуки.

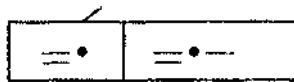
Послідовність роботи на уроці має бути такою:

1. Чітка вимова аналізованого слова (*якір*) і пояснення його значення,
2. Поділ слова на склади (*я-кір*).
3. Протяжна вимова першого складу і спостереження за артикуляцією сполучень звуків [ÿ] і [a] ([ÿÿÿaaa]).

- Скільки звуків чуєте? (Два.) •
- Який перший звук? ([ÿ]). ,
- Який другий? ([a]). > . •••

4. Вимова ще кількох слів зі звукосполученням [ÿa], щоб закріпити в пам'яті дітей ці артикуляційно-слухові відчуття (*яблуко*, *явір*). Учні виділяють звукосполучення [на] на початку слова.

5. Складання звукових моделей одного з проаналізованих слів, наприклад, слова *якір*:



6. Ознайомлення з буквою, що позначає ці звуки (буква *я*).
7. Складання слова *якір* із букв розрізної азбуки (внизу під звуковою моделлю).
8. Встановлення невідповідності між звуками і буквами в слові.
9. Вправи на зіставлення вимови звуків [a] і [ÿa] окремо та в словах, коли ці звуки становлять окремий склад (*апельсин* - *яблуко*)
10. Вправи на зіставлення вимови звуків [ÿ] та [ÿa] окремо та в словах (*мій* — *моя*).
11. Читання слів і тексту на сторінках букваря.

Аналогічна робота проводиться під час вивчення букв *ю*, *є*, *ї*, коли вони позначають звукосполучення [ÿy], [ÿe], [ÿi].

Другий випадок - букви *я, ю, є* вживаються для позначення м'якості попередніх приголосних та звуків *[a], [y], [ε]*.

Для аналізу спочатку беремо склади (зіставляти їх вимову: *на - ня, ла - ля*), а потім і окремі слова: *мала — маля*. Передусім зосереджуємо увагу на голосному звукові у сполученні *н'є [л'ааа], [у'ааа]* (голосний звук *[a]*), а далі - на вимові приголосного звука *[л 'л 'а]* (м'який приголосний звук).

Послідовність роботи на уроці.

1. Чітка вимова аналізованого слова (*Валя*).
2. Поділ слова на склади (*Ва-ля*).
3. Вимова другого складу (*ля*) із протягуванням голосного звука, щоб учні почули й артикуляційно відчували голосний звук *[a]*.
 - Скільки звуків почули?
 - Який голосний звук чуємо? (*[a]*).
4. Повторна вимова складу *ля* для того, щоб діти розпізнали м'який приголосний звук *[л 'л 'а]*.
5. Вимова ще кількох слів з іншими м'якими звуками *[н'], [с']*: *Ганя, Леся*. Спостереження за м'якою вимовою приголосних звуків *[н'], [с']* в другому складі.
6. Складання звукової моделі одного із слів, наприклад, слова *Валя*:



7. Повідомлення вчителя про позначення м'якості приголосного звуку *я* (коли м'який приголосний та звук *[a]*).
8. Складання слова (*Валя*) із букв розрізної азбуки під звуковою моделлю цього слова для зіставлення звукової і буквенної будови слова.
9. Добір слів, в яких буквою *я* позначається м'якість попереднього приголосного.
10. Читання складів і слів з буквою *я*, що позначає м'якість попереднього приголосного на сторінці букваря.

Післябукварний період навчання грамоти

Післябукварний період дуже важливий і відповідальний у навчанні грамоти. Це перехідний етап, упродовж якого закріплюється те, що засвоєно в букварний період, і проводиться підготовка дітей до роботи за «Читанкою» та «Рідною мовою» (підручники).

Основне завдання післябукварного періоду - удосконалення вміння читати, писати, робити елементарні аналітико-синтетичні операції з одиницями різних мовних рівнів для розвитку усного мовлення» [14].

Матеріалом для читання є невеликі прозові і віршові тексти. Опрацювання цих текстів сприяє розвитку мовлення першокласників, розширенню їх світогляду, вихованню патріотичних, громадянських почуттів, високих моральних якостей.

Працюючи над текстами післябукварного періоду, застосовуємо наступні види і прийоми роботи, які сприяли б формуванню навичок свідомого читання. Це такі, як:

- проведення екскурсій у музей, на природу;
- читання творів найвидатніших українських письменників - Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка;
- бесіди за малюнками букваря і додатковими ілюстраціями;
- словникова робота;
- бесіда за змістом прочитаного;
- відповіді на запитання вчителя за змістом прочитаного;
- знаходження відповіді на питання вчителя у тексті твору;
- самостійне читання тексту з метою знаходження відповіді на попередньо поставлене вчителем запитання;
- вибіркове читання;
- ділення тексту на частини;
- знаходження в тексті слів для підпису, що відповідає змісту малюнка;
- переказ тексту (близький до тексту, стислий, продовження тексту за уявою);
- словесне і графічне малювання.

На текстах (букварних і додаткових), що вивчаються в післябукварний період, відпрацьовується спосіб читання (цілими словами, окремі слова ускладненої структури - за одиницями читання).

Значна увага приділяється вдосконаленню навичок правильного читання (звукоскладовий та звукобуквений аналізи слів, складання слів з різної азбуки і читання складами, тренувальні вправи, спрямовані на правильну вимову голосних і приголосних звуків, їх сполучень; попереднє напівголосне читання тексту, читання в уповільненому темпі тощо). Продовжується робота над виробленням умінь читати виразно (інтонування речень, у кінцівках стоять різні розділові знаки, читання в особах), над плавністю і прискоренням темпу читання.

Урок читання в післябукварний період може бути побудований так:

- Підготовча робота перед читанням тексту (екскурсія, бесіда, коротке повідомлення вчителя з використанням малюнків букваря, карток, портретів, лексична робота).

- Тренувальні вправи, спрямовані на підготовку до правильного, плавного читання слів ускладненої структури (складовий і звукобуквений аналізи, складання слів з розрізної азбуки, читання слів, що мають спільний корінь, однакове закінчення, вправлення у правильній вимові звуків тощо).
- Читання тексту учнями напівголосом.
- Відповіді на питання за змістом прочитаного тексту.
- Виразне читання тексту вчителем за складеною партитурою.
- Повторне читання тексту учнями. «Тлумачне», орфоепічне читання, аналіз фактичного і образного змісту тексту, творча робота на основі тексту, виразне читання).
- Поділ тексту на логічно завершені частини, добір заголовків.
- Переказ та інші види роботи над текстом.

Крім уроків читання, в післябукварний період проводяться уроки письма. Вони між собою тісно пов'язані (на уроках читання учням пропонуються слова, речення, тексти, подані рукописним шрифтом, а на уроках письма учні списують з друкованого шрифту; на уроках читання і письма застосовуються аналітико-синтетичні вправи зі звуками, словами, реченнями; продовжується робота над формуванням фонетичних, морфологічних, синтаксичних, лексичних, уявлень і понять; вдосконалюються орфографічні вміння і навички; проводиться робота над розвитком усного мовлення першокласників.

На уроках письма вдосконалюються графічні вміння і навички: закріплюються вміння писати малі та великі букви, склади, слова з ними. Практикуються такі види письма, як списування з рукописного і друкованого шрифтів, з різними завданнями - логічним, граматико-орфографічним: диктанти букв, складів, слів, коротких речень; письмо по пам'яті, за схемою, творче письмо. На уроці письма, як і на уроці читання, велике місце займає самостійна робота учнів: побудова звукоскладових моделей слова, добір слів до поданих моделей, співвіднесення малюнка з його звукоскладовою моделлю, добір слів із заданим звуком у різних фонетичних позиціях; читання складів, слів з таблиць; побудова схем до поданого речення, складання речень за схемою, малюнком, опорними словами, з розрізнених слів; складання тексту з розрізнених речень.

Урок письма в післябукварний період проводиться за структурою уроку повторення вивчених букв.

Література

1. Богуш А.М. Готуємо руку дитини до письма. - 2-ге видання, доопр., доповн.-Тернопіль: Мандрівець, 1999.

2. Вашулеико М.С., Скрипченко Н.Ф. Навчання грамоти в підготовчих класах: Посібник до букваря. - 3-є вид., перероб. - К.: Рад. школа 1982.
3. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 класі чотирирічної початкової школи: Посібник для вчителів. - К.: Рад. школа, 1986.
4. Вашуленко М.С. та ін. Навчання в 1 класі чотирирічної початкової школи: Навчання грамоти. Навчання письма. Обучение русскому языку. Работа с детской книжкой: Навчально-методичний посібник. - К.: Рад. школа, 1991.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. - 2000. - № 50. - 13 грудня.
6. Деркач Н.І. Звукова робота в період навчання грамоти шестиліток // Поч. шк. - 1990. - № 11.
7. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Пасічник Я.А., Захарчук З.О. та інші. Дидактичні структури уроків, їх зміст та методичне забезпечення в початкових класах. Сучасні вимоги до уроків: Методичне керівництво до навчально-виховної практики. - Рівне, 1997.
8. Дорошенко С.І., Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. та ін. Методика викладання української мови: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1989.
9. Організація навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів: Інструктивно-методичний лист, 2001-2002 навчальний рік // Поч. шк. - 2001. - № 9.
10. Колесниченко В.І. Навчання грамоти - одне з головних завдань початкової школи // Поч. шк. - 1994. - № 4.
11. Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій школі: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1994.
12. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987.
13. Прищепа К.С., Колесниченко В.І. Буквар: Пробний підручник для 1 кл. - К.: Форум, 2000.
14. Прищепа К.С. Навчання грамоти в 1 класі (методичні рекомендації): Посібник для вчителя. - К.: Форум, 2000.
15. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. - К.: Поч. шк. - 2001.
16. Скрипченко Н.Ф., Вашуленко М.С. Буквар: Підручник для 1 кл. чотирирічної і трирічної початкової школи. - 11-те вид., переробл. - К.: Освіта, 1997.
17. Чуйко Г.А., Білецька М.А., Школьна Г.Ф. Методика викладання української мови в початкових класах. - 4-те вид., переробл. і доповн. - К.: Вища школа, 1975.

Запитання і завдання:

- Як ви розумієте особливості сучасного аналітико-синтетичного методу навчання грамоти?
- Визначте прийоми звукового аналізу й синтезу.
- З'ясуйте зміст та послідовність звукових аналізу і синтезу на етапі навчання грамоти.
- Як ви будете готувати руку дитини до навчання письма?
- З'ясуйте структуру і зміст уроків читання і письма в добукварний період.
- Що ви дізналися про основний зміст роботи на уроці читання в добукварний період?
- З'ясуйте етапи букварного періоду, особливості опрацювання.
- Порівняйте урок читання за змістом у букварний та післябукварний періоди. У чому суттєва різниця?
- Прокоментуйте методику роботи з букварем.
- Визначте спрямування з проблеми - розвиток мислення і мовлення в період навчання грамоти.
- З'ясуйте методику навчання письма в букварний період, дайте коротку характеристику методів навчання.
- У чому полягають основні вимоги до техніки і засобів письма в букварний період?
- Визначте принцип розміщення букв у чинному букварі. У чому його суть і значимість?
- Що в діючій системі навчання грамоти є традиційним, а що - новим?
- З'ясуйте основні прийоми складо-звукового аналізу в період навчання грамоти.
- Визначте місце, завдання та методику проведення аналізу на уроці письма.
- Проаналізуйте основні прийоми навчання читати склади різної структури.
- Визначте навчальні завдання уроків читання та письма в підготовчий та основний періоди, порівняйте їх.
- Порівняйте типи уроків (знайомство з новою буквою та закріплення), який з них має складнішу структуру та зміст? Чому? Доведіть. Назвіть елементи структури.
- Чим пояснюється необхідність диференційованого підходу до учнів під час навчання грамоти? Які шляхи його реалізації?
- Розгляньте всі види ілюстрацій букваря за їх призначенням. Визначте прийоми роботи з ними.

- Які види ребусів та ігор вміщені в букварі? Яка їх роль у навчанні? Наведіть інші дидактичні ігри, доцільні упродовж навчання грамоти.

- Доведіть, які знання та вміння з фонетики, граматики, орфографії і пунктуації мають одержати першокласники в період навчання грамоти?

- Яке призначення і методика використання матеріалів «Прописів»?

- Розгляньте види орфографічних завдань, що мають використовуватись на уроках письма. Яке їх призначення?

- Які вміння зв'язного мовлення (і культури мовлення) маємо формувати під час навчання грамоти?

- Які види мовленнєвих вправ на основі текстів і ілюстрацій букваря маємо використовувати в навчанні?

- Знайдіть у букварі тексти, що дають можливість спостерігати за: а) граматичними нормами літературної мови; б) лексичним та синтаксичним багатством, точністю та різноманітністю вживання слів та мовних конструкцій.

- Які питання змісту та організації роботи ви маєте продумувати, готуючись до уроку навчання грамоти?

II. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФОНЕТИКИ, ГРАФІКИ, СЛОВОТВОРУ, ГРАМАТИКИ, ОРФОГРАФІЇ, ЛЕКСИКОЛОГІ КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ МОВИ. ВИВЧЕННЯ РОЗ- ДІЛУ «МОВА Й МОВЛЕННЯ»

Комунікативні функції мови. Вивчення розділу «Мова й мовлення»

Мова й мовлення - це новий розділ у курсі української мови в початкових класах. Введення його до програм та підручників дасть можливість учням дійти висновку, що мовлення - це діяльність, сукупність практичних умінь людини, які формуються в процесі спілкування (комунікації), це сам процес спілкування, а мова - це засіб спілкування, знакова система, яка використовується в мовленні (М.С. Вашуленко).

Мовленнєва діяльність залежить від мовних знань. Опанування мовленнєвою діяльністю здійснюється в процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, яка включає слухання, говоріння, читання і письмо. Наслідком мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). Мовленнєва діяльність має бути покладена в основу вивчення мови [1].

Перед методикою мови стоїть проблема - забезпечити усвідомлення учнями комунікативної функції мови. І тому мовні і мовленнєві вправи на уроці мають використовуватися з метою комунікації (спілкування). Це і створення мовленнєвих ситуацій, і розвиток мотивації висловлювань, і вироблення вмінь накопичувати та систематизовувати для цього мовний матеріал, і робота щодо вдосконалення учнівських висловлювань [5, с. 12].

Граматика, на відміну від традиційної (описової) має бути функціональною. Це допоможе школярам краще зрозуміти роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети, зорієнтованої на вираження думки, спілкування. Так, учні мають зрозуміти, що для художнього опису предмета використовуємо прикметники, трудовий процес описуємо за допомогою дієслів у певних формах; предмет можна описати в художній формі із застосуванням виражальних засобів, а також і в науково-популярній, де має місце точна, науководостовірна характеристика [5, с. 12].

Усне й писемне мовлення - це форми реалізації мови як засобу спілкування, втілення її системи під час комунікативної діяльності. Усне мовлення - це сам процес говоріння, безпосередньо сприймається органами слуху, в ньому те, що хоче висловити мовець. Писемне мовлення - вторинна форма існування мови, фіксується на папері, написане можна осмис-

лювати, читати, розуміти. Форми усного мовлення - діалог, дискусія, диспут, монолог, розповідь, переказування, звіт, доповідь; писемного - переказ, твори (опис, розповідь, міркування), ділові папери, тези, конспект, реферат.

Навчання рідної мови потребує комунікативного спрямування, щоб діти в процесі навчально-мовленнєвої практики навчалися використовувати мову, засоби спілкування для побудови усних і писемних висловлювань у певному стилі, враховуючи обставини мовлення. Отже, суттю комунікативної спрямованості навчання рідної мови є формування в учнів умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням.

За діяльнісно-комунікативного підходу робота з розвитку мовлення набуває більшої цілеспрямованості, оскільки в учнів формуватимуться конкретні мовленнєві вміння:

- будувати текст, спираючись на знання про його структурні елементи;
- створювати тексти різних типів (розповідь, опис та міркування) і стилів (художнього, науково-популярного, ділового) залежно від мети, ситуації та орієнтуючись на адресата висловлювання (М.С. Васьуленко).

Мовленнєві уміння - це здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування. Мовленнєві уміння тісно пов'язані з навичками, що являють собою способи реалізації комунікативних дій. Комунікативні уміння й навички формуються під час роботи над усним і писемним мовленням і вдосконалюються на основі знань граматичної і стилістичної основ мови. Робота над зв'язним мовленням - це специфічна галузь у загальній системі мовленнєвої підготовки учнів. В основі її лежать: 1) знання норм літературної мови та практичні вміння і навички володіння мовою, які вдосконалюються насамперед на уроках граматики; 2) уміння творчо використовувати лексичні, морфологічні засоби, що належать до різних стилів мовлення [20, с. 35-36].

Мета розділу «Мова й мовлення» - включити роботу над учнівським мовленням у сферу навчальної діяльності на уроці, дати учням елементарні відомості про усне й писемне мовлення, сформувати в них комунікативні уміння, необхідні для побудови власних висловлювань, та уміння спілкування, планувати своє мовлення, контролювати правильність сказаного та усувати припущені помилки [2, с. 41].

До комунікативних умінь у методиці відносять:

- уміння визначати тему висловлювання і дотримуватись її меж;
- будувати висловлювання відповідно до його мети, основної думки та адресата мовлення;
- використовувати вагомі докази і факти для розкриття теми та основної думки висловлювання;

- будувати **висловлювання послідовно** (встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між фактами і явищами, робити узагальнення й висновки);
- добирати **тип і стиль** мовлення залежно від **мети і ситуації** спілкування;
- використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до **типу, стилю, жанру** висловлювання;
- удосконалювати висловлювання (коректувати усне й редагувати писемне).

Комунікативні уміння найбільш повно сформульовані Т. Ладиженською [16, с. 199-200].

Внесення до програми цього розділу дає можливість розглядати основні **мовні одиниці (речення, слово в його лексичному і граматичному значеннях, звуки мовлення)** у взаємозв'язку, на основі зв'язного тексту. Цим досягається єдність двох нерозривних процесів: **засвоєння теоретичних відомостей з мови і практичне застосування їх у навчальній мовленнєвій діяльності** [2, с. 41].

Під час опрацювання розділу «Мова й мовлення» особлива увага приділяється виробленню в учнів навичок **культури мовлення і культури спілкування**. Учні засвоюють важливі правила поведінки під час спілкування, ознайомлюються з особливими формами звертання, характерними для української мови, засвоюють інтонацію звертання. Цьому сприяє внесення до програми з української мови кличного відмінка іменників [2, с. 41].

У програмах для кожного класу орієнтовно визначається коло умінь, навичок та звичок, які стосуються етики мовленнєвої поведінки - вміння триматися із співрозмовником та в колективі, засвоєння лексичних засобів, тону та жестів під час зустрічі, прощання, різноманітних звертань [2, с. 41].

Ефективному засвоєнню учнями розділу «Мова й мовлення» допоможуть **мовленнєві ігрові ситуації**, які спонукатимуть дітей до висловлювань. Частина таких ситуацій закладено в системах вправ, що є в підручниках з української мови. Крім того, вчителеві треба самому опрацювати такі завдання, враховуючи тему уроку та характер можливих ситуацій спілкування.

Основні, обов'язкові принципи навчання під час вивчення розділу «Мова й мовлення»: **1) випереджувальний розвиток навичок** усного мовлення, усна мовленнєва база учня є основою для навчання всім іншим видам мовленнєвої діяльності; **2) комплексний підхід до вивчення слова** на уроці, що обумовлюється завданнями розвитку **навички говоріння**, бо процес висловлювання значною мірою залежить від розвитку сукупності навичок вимови, лексичної і граматичної; комплексний підхід до вивчення слова на уроці - головний шлях до **визначення змісту уроку**, а також його

структурних компонентів; слово на уроці на основі тексту треба розглядати з різних сторін - зі звукової, орфоепічної, морфологічної, словотвірної, синтаксичної - залежно від змісту та цілей навчання і навичок говоріння; 3) єдність роботи з **мови й мовлення**, тобто інтеграція навчальної діяльності.

Організація аналітико-синтетичної діяльності під час **оволодіння мовленням** здійснюється через систему **методів**, описаних у спеціальній літературі (М.Б. Успенський): 1) **рецептивно-імітаційний** (слухання та усне відтворення звука, складу, слова); 2) **операційний** (аналітичні та синтетичні вправи на рівні слова і речення); 3) **творення текстів** у процесі зв'язних висловлювань.

Знання цих методів і способів їх реалізації особливо потрібні вчителю початкових класів. У 1-му класі навчання ґрунтується більше на перших двох принципах. По мірі оволодіння мовленнєвим досвідом учні залучаються в процес зв'язного висловлювання. Вчитель має продумувати умови реалізації зв'язного висловлювання, добирати тему, зміст і форму. Розвиток розмовних навичок здійснюється на основі 3-х взаємопов'язаних видів мовленнєвої діяльності: слухання-аудіювання (накопичення мовленнєвих зразків), говоріння та читання (активізація лексико-граматичного досвіду).

З 3-го класу вводиться письмо - переказ тексту-розповіді в 40-70 слів; розповідь за малюнком, опорними словами в 4-5 речень; написання короткого листа про свої справи, привітання [2, с. 60].

В усному мовленні виділяють вимовні, лексичні та граматичні навички. Показник сформованості навички говоріння визначається сукупністю рівнів розвитку кожної з них.

Робота над формуванням **комунікативних умінь і навичок - це робота над змістом тексту, його логічною структурою і мовним оформленням.** Щоб спілкуватись, людина має навчитись 1) швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; 2) вміти правильно спланувати своє мовлення; 3) відшукати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; 4) вміти забезпечити зворотний зв'язок. Для набуття відповідних умінь використовуються різні прийоми: 1) створення мовленнєвої ситуації (розмова по телефону); 2) введення дидактичних ігор (навчальні речі); 3) сюжетно-рольові ігри (у транспорті, у магазині); 4) інсценування ситуацій (на уроці фізкультури, у їдальні); 5) діалоги з ровесниками і дорослими; 6) інсценізація на основі даних текстів; 7) аналіз зразків усних висловлювань; 8) знайомство із зразками усної народної творчості (відтворення знайомих казок); 9) розповіді за змістом ілюстрації (серії сюжетних малюнків); 10) розповідь самостійно складених казок; 11) складання оповідань з наступним колективним аналізом та інші.

**Методика опрацювання елементів лексики.
Робота над засвоєнням лексичного значення слова.**

Види вправ з лексики

На процес удосконалення мовленнєвого розвитку школярів найпомітніший вплив мають знання елементів лексики та їх використання. Методика вивчення лексики спирається на лінгвістичне положення про єдність мови і мовлення.

Метою опрацювання лексики в школі є збагачення словника учнів, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення розуміння значення й сфери вживання відомих слів.

Нові програми з української мови для чотирирічної школи спрямовані на те, щоб учні практично оволодівали найважливішими лексикологічними поняттями, що означає не тільки розуміння їх суті, але й вироблення умінь правильно застосовувати їх у мовленні.

Як самостійний розділ науки про мову лексика в початкових класах не вивчається. Учня засвоюються в практичному плані лише деякі відомості (пряме і переносне значення слова, багатозначність, синонімія та антонімія). Знання, які набувають учні, мають стати лише основою для подальшого удосконалення засобів вираження думок в усному й писемному мовленні.

Будь-яке висловлювання створюється зі слів (та їх сполучення), ужитих у певній послідовності відповідно до задуму і пов'язаних між собою граматично (за допомогою закінчень, прийменників і інших засобів). Чим багатший словник у людини, тим у неї більші можливості добору й вдалого оформлення думки. Тому обсяг словника, його рух розглядаються в методіці як важлива умова успішного розвитку мовлення.

Засвоєння лексичного запасу мови не може відбуватись стихійно. Одним з важливих завдань розвитку мовлення в школі є систематична словникова робота, виділення головних її напрямків, керівництво процесами збагачення словника школярів. Методика словникової роботи має зосереджуватися на чотирьох основних напрямках:

- забезпечення словника, засвоєння нових слів, а також нових значень слів, які вже є в словниковому запасі учнів;
- **уточнення словника** - уточнення значення слів через введення їх у контекст, зіставлення, виявлення значеннєвих відмінностей між синонімами, робота з антонімами, аналіз багатозначних слів, переносних значень слів та інш.;
- **активізація словника** (збагачення активного словника учнів);
- **вилучення з дитячого мовлення нелітературних слів** (діалектних, просторічних, русизмів, жаргонізмів тощо).

У словниковій роботі треба пам'ятати про дві її частини: 1) ознайомлення з лексичною системою мови - вивчення нових слів, уточнення значення відомих, з'ясування багатозначності, синонімії, антонімії та інш.; 2) навчання використовувати лексичні засоби мови в мовленні - добір найбільш точного, яскравого слова, попередження та усунення лексичних огріхів. У першому напрямку важливим завданням є збагачення та систематизація потенційного словникового запасу дітей; а другий напрямок сприяє удосконаленню їх мовленнєвої практики, підвищенню точності, багатства та виразності висловлювань. Пояснення значення слова, добір синонімів до окремих слів - це мовні вправи, а добір з синонімічного ряду, найбільш вдалого для запропонованого контексту, заміна в тексті менш точного або слова, що повторюється, другим і т.п. - мовленнєві вправи.

Твір та переказ - це види мовленнєвих вправ, особливість яких у тому, що ними вимагається створення з навчальною метою текстів (текстотворення), а тому спрямовані на формування цілого комплексу мовленнєвих умінь.

Треба враховувати різницю між означеними видами мовленнєвих вправ: переказ.- більш-менш творча вправа, залежно від різновиду його, а твір - творення власного висловлювання. Тому хоч переказ - вправа, що вимагає побудови зв'язних текстів, однак провідна роль у розвитку навичок текстотворення, навчанні мовленнєвої діяльності належить творам.

Означені напрямки словникової роботи можливі в початкових класах лише на **практичній основі**, з опорою на текст, без теоретичних відомостей.

Роботою над уточненням і розширенням словника передбачається:

- **Лексичний та лексико-стилістичний** аналізи мови текстів, що вивчаються на уроці: виявлення незнайомих слів і висловів, уточнення відтінків значень окремих слів і висловів, ужитих у переносному значенні, добір синонімів, антонімів, визначення їх смислових відтінків, аналіз зображувальних засобів мови.

- **З'ясування значення слів через використання різних способів семантизації:** показ предмета чи дії, демонстрування малюнків, ілюстрацій, слайдів із зображенням предметів, добір синонімів, антонімів, введення нового слова у контекст тощо.

- **Використання завдань на добір слів з певними завданнями:** прикметників для опису предметів, слів для характеристики людини, опису її зовнішності тощо.

- **Введення поданих слів у речення** чи тексти: складання речень за опорними словами, заміна слів у реченні відповідними синонімами чи антонімами тощо.

Відомо багато джерел поповнення словника: спостереження за навколишньою дійсністю (за природними явищами, за життям і працею дорос-

лих, екскурсії, радіо- та телепередачі, різноманітний ілюстративний матеріал, дитячі книги, журнали, газети). Особливо важливим для збагачення словникового запасу учнів є навчальні книги - підручники, довідкова література. Опора на їхню лексику забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків. У підручниках з української мови для початкових класів проблема збагачення словникового запасу реалізується через ознайомлення з лексикологічними поняттями та через комплексні вправи лексичного та лексикограматичного спрямування.

Активізацією в методиці називають переведення слів з пасивного словника в активний, тобто вживання нових слів у власній мовленнєвій практиці - у бесіді, в утворених реченнях, у переказі, в письмових переказах та творах. Кінцева мета словникової роботи полягає в активізації максимальної кількості засвоєваних слів, навчити учнів правильно вживати їх у мовленні, добирати необхідне слово.

Форми активізації словника:

- творення словосполучень із заданими словами;
- творення речень з даними словами;
- переказ прочитаного з використанням лексики оповідання;
- твори за спостереженнями, за картиною та інші.

Вивчення елементів лексики в початкових класах починається з ознайомлення із значенням слова. У методиці відомі різні способи систематизації слів.

Аналіз досвіду роботи вчителів та вивчення методичної літератури свідчать, що ознайомлення учнів із значенням незрозумілих слів і виразів можна здійснювати такими способами (семантизація слів):

- включити слово в словосполучення або речення - скажи це слово з іншим словом: конвалія - **біла конвалія**; прилавок - **Біля прилавка** стоїть продавець;
- розібрати слова за будовою (**нагрудні** кишені, **припічок** - при печі);
- наочна семантизація (демонструються предмети, явища, дії, які можна показати на малюнку або в натурі);
- тлумачення слова (кореспондент - автор повідомлення в газеті, журналі);
- дібрати синоніми (синонімічний ряд);
- дібрати антонім {*високо* - *низько*, *більше* - *менше*).

Найбільш поширеним способом пояснення слів є **добір синонімів**. Саме добір синонімів допомагає учневі під час переказу у творенні власних текстів.

Іноді можна знаходити в тексті **синонімічні пари**, добирати синонімічні ряди {*записуємо на дошці*). Ці слова учні пізніше використовують у мовленні на уроці («розповісти, вживаючи зазначені слова»).

Однак заміна вжитих у тексті слів відомими, стилістично нейтральними, знижує сприйняття образної картини. Щоб уникнути цієї помилки в поясненні значення слова, необхідно добирати декілька синонімів, аналізувати їх. Чим більший в учня активний запас слів, тим швидше він відшукує потрібні синоніми.

Доцільною є робота з **контекстуальними синонімами**. Цей термін не повідомляємо учням, а відшуковуємо в тексті слова, які відносились би до одного й того ж явища і які допомагали б уникнути повторення однакових слів. Контекстуальні синоніми - це слова, що зближуються своїм значенням в умовах контексту. Їх діти записують на дошці і в зошитах, далі ці слова стають опорними для переказу. Засвоєння контекстуальних синонімів допомагає дітям урізноманітнити своє мовлення.

Розширенню і активізації словника учнів сприяють спостереження за багатозначністю слів. У цій роботі передбачається усвідомлення учнями того, що слово може мати не одне, а кілька значень: велетень - 1. Людина величезного зросту і сили. 2. Істота чи предмет, які за своїми розмірами переважають інші подібні істоти чи предмети. 3. Той, хто робить або зробив щось надзвичайне, таке, що вимагає великої праці, здібностей.

У роботі над багатозначністю слів корисні вправи на порівняння значень: байка - м'яка ворсиста бавовняна тканина; байка - коротке алегоричне повчальне оповідання.

Розширенню та збагаченню словникового запасу учнів сприяє складання **тематичних словників** на основі тексту або після закінчення вивчення теми: «зимовий словник» - чарівниця зима, мороз, сніжинки, сніговик, сніжний, пороша, наст, завірюха тощо. Далі діти складають оповідання з цими словами (опорні).

Ознайомлення учнів з **антонімами** розпочинається в період навчання грамоти. Діти усвідомлюють, що окремі слова мають протилежне значення, вчаться вживати їх у мовленні (*солодкий — гіркий*).

Практика роботи свідчить, що школярі краще сприймають і усвідомлюють значення **антонімів**, ніж синонімів. Опрацювання антонімів має передусім практично-мовленнєве значення. Завдання його - показати, що використання антонімів у мовленні робить його виразним, допомагає змалювати контрастні за значенням предмети, надаючи їм протилежних характеристик. Доцільно показати, що антоніми можуть бути: однокореновими, (утвореними за допомогою префіксів: *хмарне - безхмарне*), різнокореневі (*вгорі - униз*), створеними додаванням до слова частки не (*світлий - не-світлий, друг — недруг*).

Завдання учителя - навчити учнів розрізняти пряме і переносне значення слова, уживати слова у мовленні. Ознайомлення розпочинається зі спостереження над спеціально дібраними текстами, реченнями (1,2 класи).

Далі діти самі відшукують у реченнях, текстах слова з переносним значенням, пропонуються вправи на заміну прямого значення слів синонімічними словами або виразами.

Система в словниковій роботі полягає в тому, щоб слово було правильно учнем сприйнято в тексті, щоб учень зрозумів всі його відтінки, а далі, щоб воно увійшло в активний словник учня та застосовувалось у потрібних випадках мовлення у власних висловлюваннях.

У методиці нерідко не розділяються терміни «лексична робота» і «словникова». Іноді ці поняття вживають як синоніми. Однак їх розмежування важливе, оскільки від цього залежить визначення змісту роботи над словом і використання відповідних вправ.

Словникова робота - це операції над словом: визначення звукового складу, правопис його, складання речень за опорними словами, дописування відповідних слів, все це такі завдання, які не потребують з'ясування лексичного значення слова.

Лексична робота - це збагачення словникового запасу й уточнення значень відомих учням слів, активізація словника, тобто формування вмінь вживати слова й словосполучення в мовленнєвій практиці. Основними умінь, якими учні, оволодівають у результаті правильно організованої лексичної роботи на уроці — оволодіння словниковим запасом у межах засвоєваної теми і вмінь застосовувати його відповідно до ситуації спілкування, правильно сприймати і відтворювати - вимовляти, читати і записувати слова.

У словниковій роботі виділяємо дві складові частини: 1) ознайомлення з лексичною системою мови - вивчення нових слів, уточнення значення відомих, з'ясування багатозначності, синонімії, антонімії; 2) друга сприяє удосконаленню мовленнєвої практики, підвищенню точності, багатству та виразності висловлювань учнів.

Мовлення дітей формується за умови всебічного систематичного впливу на нього. Недостатньо працювати над мовленням лише на уроках мови, треба працювати над мовленням і на уроках з інших предметів: на уроках математики діти засвоюють умову задачі, ставлять запитання під час її розв'язання, самі будують задачі, міркують упродовж розв'язання задачі. Все це вправи для розвитку мовлення. На уроках природознавства, географії, історії учні слухають розповідь учителя, розповідають самі, відповідають на запитання, засвоюють нову термінологію. Це теж шляхи формування дитячого мовлення. Отже, актуальною у формуванні мовлення є **інтеграція мовленнєвої діяльності**, реалізація міжпредметних зв'язків у процесі навчання.

Запитання і завдання:

- З'ясуйте значення і місце лексики в шкільному курсі української мови.
- Про що учні дізнаються, виконуючи лексичні вправи? Які вміння формуються?
- Визначте поняття «словникова» і «лексична» робота. Назвіть складові частини словникової роботи. Мотивуйте.

Методика вивчення розділу «Речення» в початкових класах

Речення - це мовна одиниця. У словнику-довіднику лінгвістичних термінів речення визначається як «мінімальна одиниця людського мовлення, що є граматично організованим поєднанням слів (або слово), яке характеризується змістовою та інтонаційною завершеністю (Розенталь Д.З., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1976. - С. 311). У сучасних поглядах на речення (В. Виноградов, О. Гвоздев, С. Ільєнко, Є. Кротевич, Т. Ломтев, О. Шахматов та інші.) з-поміж різних ознак виділяють три суттєві ознаки - 1) комунікативність, 2) предикативність та 3) інтонаційну завершеність. Звідси виходить важлива роль синтаксису для формування комунікативних умінь і навичок. Засоби мовних рівнів (морфології, синтаксису) набувають повноти в найменшій комунікативній одиниці - реченні, що є об'єктом вивчення синтаксису.

У зв'язку з перебудовою початкового курсу рідної мови речення розглядаються в таких двох аспектах: 1) речення як мовна одиниця, її значення; 2) речення як мовленнєва одиниця і її функціональна роль у мовленні (М.С. Вашуленко). Це дасть можливість вчителю будувати процес вивчення речення на функціональній основі, тобто на основі його вживання в усному і писемному мовленні школярів, як одиниці висловлювання.

Робота над реченням має бути систематичною, бо на синтаксичній основі засвоюється лексичне значення слова, словотвір, морфологічні форми слів та їх синтаксична роль, орфографія, пунктуація.

1. *Формування початкових уявлень про речення і його будову (підготовчий етап).* Сміслові та формальні ознаки речення учні засвоюють ще в період навчання грамоти: у практичному плані - речення висловлює думку; вимовляється з розповідною, питальною та окличною інтонацією; складається із слів, пов'язаних за змістом і граматично; у реченні про когось або про щось розповідається, запитується, стверджується або заперечується; на початку речення пишеться велика буква, в кінці ставиться крапка (знак питання або знак оклику).

Щоб учні усвідомили будову речення, вони мають зрозуміти, що речення складається із слів. Є **повнозначні й неповнозначні** слова, їх роль у складі речення різна. Розвиткові зазначених умінь сприяє графічне позначення складу речення: Учні пішли до школи. -1____'._.

Під час вивчення грамоти **діти набувають вмінь ставити питання до слів** (членів речення) і відповідати на них. Без такої попередньої роботи важко навчити учнів ставити граматичне питання до членів речення, поширювати речення за запитаннями.

Для вироблення стійких навичок вживати слова у реченні важливо систематично чити далі учнів будувати речення за схемами, за малюнками, за поданими словами, за темою, за темою і планом і т.п.

2. Система вивчення речення в початкових класах.

З 2-го класу вводиться поняття **про речення**, про **типи речень**, різних за **інтонацією та метою висловлювання** (без вживання термінів), про розділові знаки в кінці (крапка, знак оклику); ведуться спостереження за різними формами **спонукальних речень** (прохання, запрошення, розпорядження, заклик); виявляють у реченнях головні члени (підмет і присудок) та другорядні; встановлюють зв'язок слів у реченнях; будують речення з однорідними членами (за зразком, за малюнками), складні речення (за зразком, схемою, з опорою на сюжетну гру, малюнок).

У 3 класі закріплюється та узагальнюється вивчене про речення в 1-2-х класах. Розвиваються уміння сприймати на слух речення, різні за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні - вводяться терміни). Відпрацьовуються окличні речення. Формуються вміння інтонувати речення. Створюються навчальні ситуації, що спонукають використовувати у своїх висловлюваннях речення різних типів. Засвоюють інтонацію речень із звертанням та розділові знаки при них (кома, знак оклику). Розвивається вміння встановлювати зв'язок слів у реченні (за допомогою слів, які зв'язані за змістом і граматично), знаходити головні члени речення (підмет, присудок - граматичну основу речення). Будують речення прості і складні з однорідними членами (за зразком та схемами).

У 4 класі повторюються, узагальнюються та розширюються знання про **речення та його структуру**; розвиваються вміння встановлювати зв'язки слів у реченнях, визначати засоби зв'язків (закінчення, прийменники, тільки закінчення). У цьому класі вивчають **однорідні члени речення**, головні і другорядні, пов'язані між собою за допомогою **інтонації** (без сполучників) та **сполучників й, та, а (без повторення)**; **практично** засвоюються пунктуаційні правила, пов'язані з однорідними членами речення. Важливим є складання речень **з однорідними членами**, поширення їх залежними словами; використання речень з однорідними членами в побудові

текстів. Продовжується практика побудови складних речень за **зразком, схемою**, малюнками, створеними ситуаціями.

У початкових класах учні не одержують відомості про **складне речення**, однак мають їх використовувати під час творення власних зв'язних висловлювань, особливо усних.

Спостереження за **інтонаційними особливостями речень** у тексті, розвиток мовного слуху створюють основу для навчання школярів говорити і читати правильно, виразно.

Розділи «Текст», «Речення» опрацьовуються в кожному класі на початку навчального року, однак робота за ними є обов'язковою і під час вивчення інших розділів програми.

3. Формування поняття про речення. Принципи класифікації речень.

Головне завдання шкільного курсу української мови стосовно розділу «Речення» є приведення відомостей у відповідність до даних лінгвістичної науки. Це перш за все стосується **принципу класифікації простих речень**.

У новій системі навчання **речення** розглядається в двох аспектах: функціональному: за метою висловлювання - розповідні, питальні та спонукальні та емоційному (за вираженням особливих почуттів під час вимовлення окремих речень - окличні/неокличні).

Отже, у новій системі навчання **речення** розглядається в двох аспектах: **функціональному** (за метою висловлювання) та **емоційному** (за вираженням особливих почуттів під час вимовлення окремих речень).

Найістотніші ознаки речення: 1) виражає закінчену думку; 2) для нього характерна **змістова та інтонаційна** завершеність; 3) слова пов'язані в ньому **граматично** і за **сміслом**; 4) головні члени становлять **основу** речення. Лінгвістичний опис **класифікації речень** у підручниках зорієнтований на формування в учнів поняття про речення як **функціональну одиницю** мовлення: речення, в яких про щось розповідається, повідомляється, - **розповідні**; речення, в яких про щось запитується, - **питальні**; речення, в яких висловлюється спонукання (прохання, запрошення, порада, наказ, заклик), - **спонукальні**. Другокласники дізнаються, що в кінці **розповідних** та **спонукальних** речень переважно ставиться **крапка**. Але якщо в такому реченні виражено сильне почуття, то замість крапки ставимо **знак оклику**. Термін «окличне» з'являється в підручнику 3 класу, коли в учнів вже сформувалось чітке уявлення про три **типи речень за метою висловлювання**. На фоні питальних і спонукальних речень другокласники засвоюють практично **кличну форму** іменників, що виступає у ролі звертань і форми наказового способу дієслів у спонукальних реченнях, засвоюють також **інтонацію** звертання. Це звертання до вчителя та своїх рідних (батьків, дідусів, бабусь, старших сестер та братів). Таку роботу треба проводити в присут-

ності родичів (на батьківських зборах, родинних святах, зустрічах, ранках). Не може бути - *папа, мама, дедушка, бабушка* і т.п. Треба переводити це на **український мовний ґрунт**: *мамо, матусю, мамочко, ненько, пене; тату, татусю, батечку; бабусенько, бабусе, бабцю*. Звертаючись до дитини, - *Іване, Іванку; Миколо, Миколко; Петре, Петрику; Оксано, Оксанко; Галино, Галинко* та інш. (М.С. Вашуленко).

Особливості інтонації ілюструємо на одному й тому ж реченні, зміст якого змінюється залежно від **мети висловлювання**: *Діти навчаються в школі. Діти навчаються в школі? Діти, навчайтесь у школі!* (змінюємо відповідно форми слів).

Зразки вправ, що стосуються змістової та **інтонаційної** сторін речення в **комунікативному** та **емоційному** планах: 1) конструювання речень з розрізнених слів (поновлення деформованого тексту); 2) аналітико-синтетичні вправи з елементами конструювання речень (графічний диктант); 3) складання учнями речень відповідно до схем, даних вчителем (синтетичні, конструктивні); 4) вправи на поділ текстів, набраних без розділових знаків і великих літер на початку речень, на окремі речення; 5) вправи на розрізнення завершених і незавершених речень; 6) вправи на розрізнення розповідних, питальних та спонукальних речень за їх роллю в мовленні, інтонацією, специфікою побудови, а на письмі - за розділовими знаками.

Важко дітям розрізнявати **розповідні і спонукальні речення**. Треба зосереджувати увагу на **спонукальних**, різних відтінках їх (**наказ, розпорядження, порада, прохання і т.п.**). Це сприяє усвідомленню **змістової якості** речень. Тут корисна вправа на **трансформацію розповідних речень у спонукальні**: *Наталя принесла книжку. - Наталю, принеси, будь-ласка, книжку.*

Під час роботи над інтонуванням речень учні привчаються визначати **логічний наголос**. Корисна вправа в читанні, наприклад, питальних речень з наголосом на тому слові, що є відповіддю на поставлене питання.

Запровадження класифікації речень за метою висловлювання та інтонацією допоможе учням усвідомити ці граматичні поняття, впливатиме на розвиток різних сторін усного мовлення (емоційність, виразність, усвідомленість), підвищить пунктуаційну грамотність.

4. Основа речення, головні члени.

У 1-2 класах формується уявлення про **центр** речення, здійснюється **смісловий аналіз** його (про кого? або про що? говориться, повідомляється чи запитується і що говориться?). Ознайомлення з основою речення відбувається практично, без елементів теорії.

У 3 класі відбувається засвоєння граматичних понять - «основа речення», «члени речення», «головні члени» - підмет і присудок. Учні засво-

юють, що слова, які відповідають на певні питання, - члени речення. Член речення, який вказує, про кого або про що говориться в реченні, і відповідає на питання хто? що?, називається підметом. Член речення, який вказує, що говориться про підмет, і відповідає на питання що робити?, називається присудком. Підмет і присудок - головні члени речення, його основа.

Учні мають засвоїти, що підмет і присудок - рівноправні члени речення, тому аналіз речення можна починати як від підмета постановкою запитань до присудка, так і від присудка постановкою питання до підмета. Двосторонній зв'язок допомагає усвідомити граматичну основу речення.

Щоб діти не ототожнювали підмет з іменником, присудок з дієсловом, знайомимо третьокласників зі способом вираження головних членів речення (підмет - іменником, займенником; присудок - дієсловом, іменником і прикметником). Така робота виконується під керівництвом учителя.

5. *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, над спостереженням засобів сполучення синтаксичних одиниць.

Найважче навчити учнів визначити те головне слово в словосполученні, від якого треба ставити питання до залежного. Діти нерідко помилково ставлять запитання від попереднього слова в реченні. Треба їх переконувати, що виявлення зв'язків маємо починати з виявлення головного (стрижневого) сполучення слів - сполучення підмета з присудком, яке становить граматичну основу речення.

При знаходженні головних і другорядних членів речення не можна задовольнятися запитаннями скороченого типу (що? хто? де?). Треба користуватися питаннями, що визначаються змістом речення. (*Учитель розпочав урок -Хто розпочав урок?*). Постановка означених запитань до підмета важлива, щоб діти не змішували підмет і прямий додаток. (*Учитель розпочав урок*).

Зустрічаються складності у послідовності знаходження другорядних членів речення. Загальний порядок виявлення зв'язків між членами речення такий: після визначення основи речення (підмет і присудок) спочатку шукаємо слова, що залежать (пояснюють) від підмета, якщо вони є, а потім - слова, що залежать (пояснюють) від присудка. Отже, спочатку знаходять групу підмета (підмет і означення), а потім - групу присудка (присудок, додаток та обставини). Доцільно таку роботу супроводжувати складанням графічних схем. На початковому етапі граматичного розбору використовуємо речення, в яких другорядні члени безпосередньо відносяться до підме-

та і присудка, пізніше - в яких до одного головного члена речення відносяться кілька другорядних.

У зв'язку із синтаксичним розбором особливо корисні такі види вправ аналітико-синтетичного характеру: 1) поділ «суцільного» тексту на речення, 2) виписування з речення пар слів (словосполучень, головні члени речення не відносяться до словосполучень), 3) графічний диктант (вчитель читає речення, учні складають його схему).

У початкових класах доцільно схеми речень записувати в рядок, бо слова ідуть у них у такому порядку, як вживаються в мовленні. «Розсипні» схеми дуже деформують речення, а це ускладнює усвідомлення учнями його структури.

Схема усного синтаксичного розбору речення:

1. Прочитай речення для аналізу.
2. Визнач, яким є речення за метою висловлювання (розповідне, питальне, спонукальне).
3. Визнач, яким є речення за інтонацією (окличне/неокличне).
4. Визнач граматичну основу речення (підмет і присудок).
5. Назви підмет і присудок, встанови між ними за допомогою запитань двосторонній зв'язок. Назви, якими частинами мови вони виражені.
6. Назви другорядні члени речення, які залежать (пояснюють) підмет, поставивши питання до підмета.
7. Назви другорядні члени, залежні від присудка, поставивши до них питання від присудка.
8. Назви другорядні члени, залежні від інших другорядних членів.
9. Зроби схему речення.

Запитання і завдання:

- ' Визначте основні напрями роботи над реченням у 1-4-х класах, користуючись програмою з української мови. У чому значимість цієї роботи?

Формування уявлень про текст.

Методика вивчення розділу «Текст»

Освітня мета шкільного початкового мовного курсу полягає насамперед в оволодінні мовленнєвими вміннями і навичками на основі знань про лексико-граматичні ознаки мовних одиниць та їх функціонування в текстах і реалізується через упровадження в навчання комунікативно-діяльнісного підходу. Згідно з цією концепцією, учні мають оволодіти системою таких

дій і операцій, які б забезпечували їхні потреби в різноманітних видах мовленнєвого спілкування.

У процесі розвитку теорії і практики навчання української мови проблема розвитку навичок текстотворення у молодших школярів на уроках української мови розглядалась у різних аспектах: у психолого-педагогічному (Л. Виготський, П. Костюк, І. Синиця), в дидактичному (В. Бадер, Л. Варзацька, О. Савченко, В. Сухомлинський), у лінгводидактичному (М. Львов, В. Мельничайко). Спільним в їх думках є те, що для розвитку умінь використовувати мовні засоби у різних умовах спілкування необхідне не тільки запам'ятовування слів, словосполучень, речень, а й розуміння закономірностей їх функціонування. Тому так важливо опрацьовувати мовні явища (фонетичні, лексичні, словотворчі, граматичні) у контексті мовлення, вести спостереження, як взаємодіють мовні одиниці у процесі комунікації, яка їх роль у вираженні думки. Обґрунтовується важливість принципу мовно-мовленнєвої діяльності учнів у процесі навчальної роботи на всіх етапах уроку рідної мови.

Традиційна методика орієнтує в основному на запам'ятовування системи мовних засобів, не повно використовує взаємозв'язки між мовними знаннями, тому не виявляє помітного впливу на збагачення мовлення учнів. Недостатня увага до розширення уявлень про лексичне значення слова негативно впливає на засвоєння молодшими школярами опорних знань, які є основою у пізнанні граматичної теорії, у здійсненні практичної мовленнєвої діяльності учнів. Виникає потреба організації навчально-виховного процесу на уроках української мови, спрямованого на всебічний розвиток мовлення учнів, заохочення їх до запису своїх думок, вражень, писати про те, що дійсно хвилює, готовність обговорювати написане; використання учнями граматичного матеріалу та орфографічних правил у писемному мовленні.

Означеним підходом забезпечуватиметься цілеспрямоване навчання, наступність у використанні завдань від аналітичного до конструктивного і творчого характеру; безпосередність впливу знань з розділів курсу української мови, що вивчаються в початкових класах, умінь виконувати текстологічні творчі вправи на формування навичок у навчанні дітей створювати власні тексти.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, освітня галузь «Мова і література», зокрема навчальний предмет «Українська мова», будується за трьома змістовими лініями: мовленнєва, мовна та соціокультурна. Мовленнєва змістова лінія, що є основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, формування вмінь користуватись мовою як засобом спілкування й пізнання.

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликала до життя термін «зв'язне мовлення», який закріпився у методиці викладання мови у початкових класах,

У лінгводидактиці під зв'язним мовленням розуміють таку мовленнєву діяльність, яка становить єдине ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини (Хорошковська О.І.).

У практиці роботи початкової школи терміном «зв'язне мовлення» називають розділ методичної науки, який ставить своїм завданням навчати дітей розуміти й будувати висловлювання відповідно до норм літературної мови. Цей термін відповідає тому, що в програмі і методичних посібниках називають розвитком мовлення.

В основу наукової розробки питання розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів покладено теорію лінгвістики тексту. Мета розвитку зв'язного мовлення - озброїти учнів прийомами роботи над текстом, навчити їх докладно, стисло викладати тексти різних типів мовлення (текстотворення).

Зв'язне мовлення належить до складних багатогранних мовних явищ. Воно здійснюється у двох формах - усній і писемній. Кожна з них має свої особливості. Усній формі зв'язного мовлення властива інтонація, міміка і жести, певний темп, високий ступінь автоматизованості, безпосередній контакт із слухачем, синхронність, своєрідна структура, мовні засоби.

Писемна форма зв'язного мовлення характеризується іншими рисами: відсутністю інтонаційного оформлення, постійного зворотного зв'язку з аудиторією, наявністю значно більшого часу для обміркування викладу думок, своєрідністю мовних засобів, допустимістю саморедагування написаного.

Програмою визначені основні напрями роботи з розвитку мовлення, організації мовленнєвої діяльності. Це удосконалення звуковимови і культури мовлення; робота над збагаченням, уточненням, активізацією словника; удосконалення граматичного ладу мовлення; розвиток зв'язного мовлення.

Якщо більш конкретизувати вказані напрями, то завдання полягають у наступному:

- удосконалення звуковимови учнів, підвищення загальної культури мовлення;
- збагачення, уточнення, активізація словникового запасу;
- формування вмінь вживати слова у властивому їм значенні;
- навчання користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації та мети спілкування;
- послідовно викладати думки в письмовій та усній формах;
- удосконалення граматичного ладу мовлення і дії учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Вершиною всієї роботи з розвитку мовлення є формування умінь зв'язного мовлення учнів, розвиток у них основних мовленнєвих умінь, певних рівнів монологічного й діалогічного мовлення. Програма чітко визначає певну послідовність і взаємозв'язок основних умінь і знань (за класами), які необхідно виробляти в процесі навчання, і визначає зміст роботи над зв'язним мовленням.

В основу шкільного мовного курсу покладено розділ «Текст». Це дає можливість вивчати мовні одиниці (речення, словосполучення, слово, морфема, звуки мовлення) в структурі зв'язного висловлювання з опорою:

- на одержані відомості про усне й писемне мовлення;
- набуті елементарні текстологічні знання. Практикою доведена доцільність та важливість ознайомлення молодших школярів з поняттям текст та деякими його ознаками.

Ознаки тексту. Текст - це одиниця мови, є її найвищим рівневим поняттям після звуків мовлення (фонем), морфем, словосполучень і речень. Він є і одиницею мовлення, бо виражає завершене висловлювання (М.С. Вашуленко).

Отже, текст - це група речень, об'єднаних загальним змістом і структурою.

Під час вивчення розділу «Текст» учні ознайомлюються в практичному плані з найголовнішими ознаками тексту: 1) тематична єдність; 2) наявність основної думки; 3) заголовок; 4) зв'язність та основні засоби міжфразового зв'язку; 5) структура і типи текстів (М.С. Вашуленко).

З вказаними ознаками учні на уроках ознайомлюються через спостереження за відповідними мовними явищами в тексті. Це сприятиме формуванню власної мовної практики.

У процесі вивчення розділу «Текст» учні мають оволодіти наступними практичними вміннями:

- відрізняти текст від окремих речень (навіть об'єднаних спільною темою);
- визначати тему висловлювання;
- оцінювати наявний у тексті заголовок, співвідносити його з темою тексту або головною думкою;
- вибирати з-поміж даних заголовків найбільш відповідний до тексту;
- знаходити в тексті ключові слова, речення, які відображають головну думку;
- виявляти окремі засоби міжфразових зв'язків і користуватися ними у власних висловлюваннях;
- визначати і самостійно створювати структурні одиниці тексту (зачин, основну частину, кінцівку);

- розрізняти основні типи текстів - розповідь, опис та міркування, виявляти найважливіші лексичні показники кожного з названих типів.

Необхідно вчити учнів **стежити за розвитком думки під час слухання чи читання**, помічати в тексті найважливіші слова для висловлювання думки, осмислено **членувати тексти на складові частини**, визначати думку тексту.

Під час побудови висловлювань важливо наочно розкривати дітям особливості текстів залежно від того, **кому** вони адресовані, від **мети** і загальної **ситуації мовлення**.

У навчальному процесі треба створювати навчальні ситуації, які б спонукали учнів до безпосередніх висловлювань (творення власних текстів). Для цього вводяться **сюжетно-рольові ігри**. При цьому варіюється уявлюване **місце дії** (у класі, в автобусі, в лісі, в магазині), співбесідники (товариш, молодший братик, мама, дідусь), **мета висловлювання** (про щось розповісти, повідомити, описати якийсь предмет, явище, довести певну думку).

Зв'язні усні та писемні розповіді учні вчать будувати за **сюжетними малюнками, ілюстраціями** в підручниках, **змістом прослуханого** і прочитаного самостійно, за кадрами діа- і кінофільмів, за власними спостереженнями.

Структура тексту. Текст складається з трьох структурно-сміслових частин: зачину, основної частини і кінцівки. Знання цих частин важливе для формування вмінь будувати власні висловлювання.

Структурні компоненти тексту-розповіді - зав'язка, розгортання подій, кульмінація та розв'язка. Вони прямо співвідносяться з одиницями тексту - зачин, основна частина, кінцівка.

Перше речення - *зачин* - стисло називає предмет (тему) висловлювання, вводить у ситуацію мовлення. Воно зрозуміле саме по собі. Наступні ж речення становлять *основну частину тексту* - розробку, виклад та реалізацію теми. Вони конкретизують, пояснюють, розгортають думку, накреслену зачином, так, що ми зримо уявляємо зображені події, предмети, явища. Заклучне речення *інтонаційно завершує* повідомлення, підкреслює подальший розвиток думки.

Отже, думка, що цементує групу взаємозв'язаних речень, переходить із речення у речення, кожне наступне речення повторює частину попереднього і додає щось нове про предмет висловлювання. Проникнення частини попереднього речення в наступне забезпечує смисловий зв'язок між ними, який передається різними мовними засобами. Зачин і кінцівка нерідко добре співвідносяться між собою за змістом та основною метою. Завершеність тексту залежить від наявності та відсутності в ньому кінцівки.

Всі знання, уміння й навички учнів, пов'язані з текстом, є міжпредме-

тними. Майже на всіх уроках використовуються в процесі навчання, різної навчальної діяльності тексти всіх типів - розповіді, описи, міркування. Так, на уроках фізкультури вчителів і учням доводиться зв'язно викладати правила й порядок проведення сюжетно-рольових та інших рухливих ігор, послідовність виконання фізичних вправ.

Зв'язність тексту - це одна з найважливіших категорій лінгвістики тексту. Вона полягає у наявності зв'язків між окремими реченнями, абзацами та складовими частинами.

Зв'язок між реченнями здебільшого визначається зв'язком між судженнями. Відомі **два основних способи зв'язку між реченнями** тексту (залежно від його структури) - *ланцюговий* (повторюється попередній член речення у наступному, який несе змістове навантаження, або перетворюється в інший член; думка попереднього розвивається, розширюється в наступному) і *паралельний* (речення не зближаються одне з одним, а зіставляються). Молодші школярі користуються переважно першим способом зв'язку.

Речення в тексті зв'язані між собою не тільки змістом, а й *граматично*. Цьому сприяє порядок слів у реченнях, вживання синонімів, особових займенників, часових прислівників. Граматичний зв'язок між реченнями досягається часовою узгодженістю дієслівних форм. Доцільно під час відновлення деформованого тексту практикувати упорядкування частин тексту в логічно-часовій послідовності (*Як переставити частини, щоб вийшов текст?*).

Під час ознайомлення зі складовими частинами тексту звертаємо увагу, що кожна частина починається з невеликого відступу від початку рядка - абзаца (знайомимо практично). У невеликих навчальних текстах абзаци збігаються зі складовими частинами тексту. Але є й такі тексти, де основна частина може складатися з двох і більше абзацив. Особливо активно учні користуються абзацом у роботі над планом. Вони ділять тексти на логічно завершені частини - абзаци (група взаємопов'язаних речень, оформлених відповідно з метою і умовами спілкування).

Знання про абзак важливі і на інших уроках, в роботі з дитячою книгою; формують уміння орієнтуватись у структурі тексту, знаходити швидко потрібну частину тексту, думку. Знання про зв'язність тексту, про поділ його на абзаци, практичні вміння складати план тексту, ділити його на основі плану на окремі абзаци стануть опорою під час написання учнями переказів та власних творів.

Отже, ознайомлення з текстом допоможе досягненню найголовнішої, кінцевої мети курсу української мови - *навчити школярів будувати зв'язні тексти (висловлювання), які були б зорієнтовані на тему, мету, адресата висловлювання і враховували б ситуацію (місце, час, оточення), в якій від-*

бувається мовлення. Введення текстологічних відомостей є важливою лінгвістичною основою для формування в молодших школярів мовленнєвих умінь і навичок на усвідомленому рівні (М.С. Васьунко).

Типи текстів. За функціонально-смысловим призначенням тексти поділяються на три типи: розповідь, опис, міркування. У **тексті-розповіді** відтворюється хід зображуваних подій, викладається, як розвивалася подія. **Текст-опис** створює загальне уявлення про явище, предмет. **Тексти-міркування** на початку містять тезу (твердження), а далі - доведення чи спростування.

Для закріплення знань учнів про типи текстів зручно використати наступний матеріал:

Текст-розповідь	
Стоп чорної куряви залетів у подвір'я й покотився дорогою. Він підхоплював й ніс сухий бур'ян, солому, пісок. Потім налетів на рядок молодих тополь. Деревця нагнулися, але не зламалися.	Де і коли сталася подія?
Скоро все затихло.	Чим закінчилась?
Текст-міркування	
Іду, прислухаюсь. Дзвін лине від маленької ялинки, що росте на шкільному подвір'ї.	Що воно дзвонить? Це треба довести: то дзвенять маленькі сніжинки. Висять на ялинових гілочках, доторкуються одна до одної, немов срібні дзвіночки.
Приємна маленька красуня.	Висновок
Текст-опис	
Льон технічна культура. Льон – технічна рослина. У нього квіти синього кольору. Стебла льону дають волокно, з якого тчуть тканину, з насіння льону виготовляють олію.	Загальне враження про предмет
Льон потрібен людям.	Висновок

Процес створення тексту (етапи). Процес творення тексту розпочинається із авторського задуму. Він стосується не окремого речення, а всього висловлювання, спрямовує увесь хід думки під час його побудови. Народжується авторський задум із певних мотивів спілкування. У нас ви-

никає бажання, потреба розповісти про якісь події, довести своє твердження, описати предмети, явища дійсності, які ми сприймаємо. З огляду на ситуацію мовлення і викристалізовується намір, *про що ми скажемо* (напишемо); *як, з якою метою*.

Обрана тема збирає навколо себе (мимоволі від автора) цілий ряд уявлень, почуттів, вимагає їх композиційного оформлення, вираження певної точки зору (головної думки).

З огляду на означені закономірності творення тексту особливої ваги *надаємо усвідомленню теми і головної думки*. Учні мають навчитися визначати межі теми, розуміти, про що треба розповідати, висвітлюючи тему, які факти добирати для її розкриття. Мають пізнати, що, будуючи текст, необхідно всі його компоненти (*зміст, структуру, мовні засоби*) підпорядковувати темі і головній думці, оскільки найістотнішими ознаками монологічного мовлення є смислова єдність і зв'язність.

Процес творення зв'язного висловлювання містить наступні етапи (М.С. Вашуленко, Л.О. Варзаціка):

1) орієнтація у завданнях і обставинах спілкування (яка тема висловлювання, з якою метою і кому ми його адресуємо);

2) планування (про що будемо говорити, в якій послідовності, які мовні засоби використаємо для цього);

3) словесне вираження думки (усно чи письмово);

4) удосконалення висловленої думки (редагування).

Всі ці етапи текстотворення (орієнтація, планування, реалізація і контроль) постійно змінюють один одного, перебувають у постійній взаємодії.

У методиці формування знань з теми «Текст» і розвитку зв'язного мовлення виділяють **чотири групи комунікативних умінь**, які необхідно розвивати в учнів початкової школи (Л.О. Варзаціка):

1) **інформативно-змістові** (вміння орієнтуватися у ситуації спілкування);

2) **структурно-композиційні** (вміння дібрати необхідний матеріал, розміщувати його в певній логічній послідовності, продумувати смислові зв'язки між частинами тексту);

3) **граматико-стилістичні** (вміння обрати певний спосіб викладу і необхідні з огляду на завдання і умови спілкування мовні засоби);

4) **редагування** (вміння усунути допущені інформативно-змістові, структурні та стилістичні помилки).

Отже, ознайомлення з текстом сприятиме досягненню найголовнішої, кінцевої мети курсу української мови - навчити школярів будувати зв'язні тексти (висловлювання), які б були зорієнтовані на тему, мету, адресата висловлювання і враховували б **ситуацію** (місце, час, оточення), в якій відбувається мовлення. Введення **текстологічних** відомостей є важливою лін-

гвістичною основою для формування в молодших школярів мовленнєвих умінь й навичок на **усвідомленому рівні** (М.С. Вашуленко).

Крім того, треба пам'ятати, що текст: інструмент збагачення словника і усвідомлення граматичної будови мовлення учнями; спосіб розширення кругозору учнів; формування власного бачення краси; засіб виховання особистості.

Запитання і завдання:

- Які відомості про будову тексту повідомляються молодшим школярам і в яких класах?

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «ЗВУКИ І БУКВИ»

Робота над засвоєнням елементів фонетичної та графічної систем української мови розпочинається в першому класі і здійснюється протягом усього початкового курсу вивчення мови. Синтезуються питання фонетики й графіки в спеціальному розділі програми «Звуки і букви» (2 клас).

Вивчення теми «**Звуки і букви**» є складовою частиною лінгвістичної змістової лінії обов'язкового мінімуму освіти, визначеного Державним стандартом з української мови (початкова ланка). У цьому документі зазначається наступний зміст освіти стосовно даної теми: Звуки і букви. Голосні і приголосні звуки. Український алфавіт. Склад. Наголос, наголошені й ненаголошені голосні звуки. Приголосні, тверді й м'які, дзвінки й глухі. Найуживаніші правила вимови голосних і приголосних звуків. Тут же вказані обов'язкові результати навчання - розрізняти звуки і букви, голосні й приголосні, тверді й м'які, дзвінки та глухі; знати український алфавіт, знаходити слова за алфавітом у словнику; правильно ділити слова на склади, додержуватися найважливіших правил вимови голосних [e^а], [и^е] у ненаголошених позиції і приголосних [дз], [дж], [дз']. На рівні правопису - засвоєння найуживаніших орфографічних правил, що регулюють позначення ненаголошених голосних звуків в кінці слова; подовжених м'яких приголосних на письмі; вживання апострофа та інш. Отже, опрацюванням розділу «Звуки і букви» передбачається формування найважливіших фонетичних понять, розкриття взаємозалежності між фонетичним та графічним складом мови, практичне оволодіння основними правилами письма (написання, що здійснюються за фонетичним принципом) та правилами літературної вимови (М.С. Вашуленко).

Обсяг фонетичного та графічного матеріалів, що вивчаються в початкових класах. Методика опрацювання розділу «Звуки і букви»

У початкових класах діти вивчають елементи фонетики та графіки в такому обсязі:

1. *Звук і буква.* Це не одне й те ж. Звук ми вимовляємо і чуємо, а букву - бачимо й пишемо. Ця різниця між звуками і буквами підкреслюється й тим, що вони неоднаково називаються. Звуки мовлення на письмі позначаються буквами, а буква позначає звук: *індик* - звук [н] позначається на письмі буквою /, а буква / позначає звук [л] і т.д.

2. Назви букв, що позначають голосні, збігаються з назвами відповідних звуків: а, о, у, є, и, і. В українській мові є шість голосних звуків: [а], [ʲ] > ІУБ [є], [и], [і]. На письмі голосні звуки позначаються за допомогою десяти букв: а, о, у, є, и, і, я, ю, є, ї (10). Я, ю, є, ї - це тільки букви, таких звуків немає. Буква і завжди позначає на письмі два звуки (має звукове значення) = [ii] - [ii]жак, Ки[ii]в. Голосними називаються такі звуки, які складаються тільки з голосу. Коли голосові зв'язки напружуються, виникає голос.

Букви я, ю, є можуть позначати на письмі один і два звуки. На початку слова (якість); після букви, що позначає голосний, та після [й] (знаю, фойє); після апострофа та м'якого знака (в'юн, б'єш, ательє) букви я, ю, є позначають по два звуки [йа], [йу], [йє]. Після приголосного букви я, ю, є позначають на письмі відповідні голосні звуки [а], [у], [є] та м'якість попереднього приголосного (Люда, синє, дядько).

3. Слова вимовляємо не окремими звуками (р-у-к-а-м-и), а складами (ру-ка-ми). Голосні звуки утворюють склад. У слові є стільки складів, скільки голосних звуків. Склад вимовляється одним поштовхом видихуваного повітря і має один голосний звук. Вимова одного із складів слова з більшою силою називається наголосом.

У слові є склад з наголошеним голосним звуком, решта складів - з ненаголошеними голосними. Отже, в словах є наголошені й ненаголошені голосні звуки і склади - з наголошеним і ненаголошеними звуками.

4. *Приголосними* звуками називаються такі звуки, які складаються з голосу і шуму, або тільки з шуму. Вони поділяються на дзвінкі і глухі. У шкільних підручниках та практиці навчання сонорні звуки (позначаються буквами в, м, н, л, р, й) відносять до дзвінких (голос переважає над шумом). Дзвінкі приголосні ті, в яких голос переважає над голосом; позначаються буквами б, д, г, з, ж, ґ, дз, дж. Глухі приголосні складаються тільки з шуму, позначаються буквами п, т, х, с, ш, к, ц, ч, ф.

В українській мові дзвінкі та глухі приголосні звуки, крім звука [ф] (непарний), утворюють співвідносні пари: [б]-[п], [д]-[т], [г]-[х], [зТ]-[с], М-[ш], [гНк], [да]~[ц], [да<]-[ч] (а також - [д'] - [т'З], [з'] - [с'], [д?] - [Ц'])-

Дзвінкі приголосні звуки в кінці слова та перед глухими в середині слова здебільшого вимовляються дзвінко, тобто ніколи не втрачають своєї дзвінкості, не замінюються глухим звуком (слово «оглушується» не вживаємо). Виняток становлять: 1) звук [г] в словах легкий, вогкий, нігті, кігті, дьогтю, дігтьяр, де він перед наступним глухим вимовляється як [х]; 2) звук [з] у префіксах, де він перед наступним глухим іноді може наближатись до [с]: безпека [бе"спека], розкусити [роскусити]. Префікси раз-, без- перед глухими приголосними поширені з подвійною вимовою: ро[з]ставляти і ро[с]ставляти [23, с. 108].

Зазначені елементи фонетичних знань та подальші про глухі приголосні звуки засвоюються на конкретних прикладах, у практиці мовлення. Як відомо, глухі приголосні звуки перед наступним дзвінким можуть замінюватись у вимові парним дзвінким звуком: боротьба [бород'ба], лічба [л'іджба], анекдот [анегдот]. Ця асиміляція приголосних на письмі не передається зовсім. А правопис таких слів маємо перевіряти.

5. Буква щ завжди позначає два звуки - [ш], [ч] (вимовляємо без голосу)-

6. Значної уваги потребує засвоєння учнями звуків [дж], [дз], [дз'] (афrikати). Спостереження за мовленням свідчать, що ці звуки (афrikати) нерідко вимовляються як два окремі звуки, що буває під впливом написання. Отже, особливо треба стежити за тим, щоб злита вимова складових звуків не підмінялась роздільною вимовою звуків [23, с. 74, 77].

Артикуляція кожного афrikата складається з двох звукових елементів - зімкненого [д] та щілинних [ж], [з], [з']. При вимові зазначених звуків треба настроювати артикуляцію спочатку на місце артикуляції [з] (або [ж]), а не на [д] [8, с. 53]. Потім, закріпивши кінчик язика в положенні вимови звука [ж] (або [з]), учні за допомогою вчителя вимовляють одночасно обидва елементи афrikат (дз, дз', дж). Для розуміння артикуляції важливі вправи на протиставлення афrikат і відповідних звукосполучень у словах: дзвоник - підземний, дзеркало - надзвичайний і под.

Звертаємо увагу, що звуки [дж], [дз], [дз'] утворюють пари за дзвінкістю-глухістю: тгз- Ц, дз' - ц', дж*- ч. Усвідомивши ці пари звуків, учні за завданням учителя укладають артикуляційні органи в позицію для вимовлення звуків [ч], [ц], [ц']. Потім уголос вимовляють їхні дзвінкі пари - [дж], [бз], [да*].

Г~\ /^\ Г~\

Звуки [дз], [дж], [дз'] в українській мові - дзвінкі приголосні. Звуки [дз], [дж] - тверді, позначаються двома буквами (буквосполученнями) - *дз, дж*: Звук [дз'] - м'який. Звуки [дз], [дз'] позначаються однаковим буквосполученням - *дз*.

У формуванні в учнів літературної вимови звуків [дж], [дз], [дз'] використовують прийоми імітації та опису артикуляції.

7. *Приголосні звуки позначаються на письмі буквами Бб, Вв, Гг, Ії, Дд, Жж, Зз, Йй, Кк, Лл, Мм, Нн, Пп, Рр, Сс, Тт, Фф, Хх, Цц, Чч, Шш, Щщ (22).*

8. У практиці навчання в початкових класах недостатньо приділяється уваги звуку [й] та букві «йот», що позначає цей звук. Діти часто сумніваються, до яких приголосних за якістю треба відносити цей звук. З цим звуком діти знайомляться ще в букварний період. Спостерігаючи за місцем і способом творення звука [й], учні добре відчують сильне напруження язика, який середньою частиною спинки змикається з твердим піднебінням, створюючи при цьому сильну перешкоду на шляху видихуваного повітря [8, с. 50]. Отже, внаслідок цих спостережень звук [й] відносимо до приголосних звуків. На тій підставі, що під час вимови середня частина спинки язика притискається до твердого піднебіння, а кінчики губ розходяться, набуваючи і-подібної артикуляції, вважаємо цей звук м'яким приголосним. За участю голосу й шуму звук [й] дзвінкий (переважає голос над шумом), у початкових класах не вводимо поняття «сонорний». У букварний період діти спостерігають, що звук [й] разом з відповідним голосним створює звукове значення букв я, ю, є, ї (позначають [йа], [йу], [йе], [йі]).

У програмі 2 класу [2, с. 50] окремо виділена тема «Вживання буквосполучення йо для позначення звукосполучення [йо]». Буквосполучення йо вживається; 1) на початку слова й після голосного - його, йому, завойований, район, чийого; 2) після приголосного - вйокати, Воробйов, мільйон, серйозний. Діти спостерігають, що звукосполучення [йо] позначається двома відповідними буквами (на відміну від букв я, ю, є, ї).

9. В українській мові є звуки [г] й [ґ], вони позначаються буквами Гг, Гґ. Уже в букварний період першокласники знайомляться з літературною вимовою слів гава, гудзик, ганок, гедзь (зімкнений приголосний звук [ґ]). Ці навички удосконалюються далі на уроках мови і читання (гуля, агрус, дзига та інші)

10. *Тверді й м'які приголосні звуки, їх розрізнення [2, с. 50].* В українській мові тверді приголосні звуки - [д], [т], [з], [с], [ц], [дз], [л], [н], [р], М, М, [х], [г], [б], [п], [в], [ф], [м], [ж], [ч], [ш], [Яж] (22), м'які - [д'], [т'], [з'] > [с'], [ц'], [з']°, [л'], [н'], [р'], [й] (10). М'якшення виникає внаслідок додаткового підняття середньої спинки язика в напрямку до твердого під-

небіння. Ця додаткова артикуляція приголосного наближається до артикуляції голосного [i] (кінчики губ розходяться). Залежно від відсутності чи наявності роботи середньої спинки язика приголосні і поділяються на тверді і м'які.

Для позначення м'яких приголосних в українській мові немає спеціальних букв. Співвідносні тверді і м'які приголосні на письмі позначаються однією і тією ж буквою. Отже, звуки [т], [т'] - різні звуки, позначаються буквою т; звуки [ц] і [ц'] - буквою ц (порівн.: один звук [дз] позначається двома буквами, буквосполученням дз).

М'якість приголосних на письмі позначається 1) буквами я, ю, є (синя, синю, синє); 2) м'яким знаком (ь) (швець, олень); 3) буквою і (ліс, сині). Отже, буква я в слові синя позначає на письмі м'якість попереднього приголосного та звук [а]; м'який знак (ь) у слові швець вживається для позначення на письмі м'якості звука [ц'] і т.д.

М'якість приголосного перед голосним звуком [о] на письмі позначається м'яким знаком (ь): льон, тьохкати, сьогодні, до нього.

Приголосні звуки, що позначаються буквами д, т, з, с, л, н, ж, щ, ц, ч, в українській мові подовжуються, коли вони стоять після голосного: життя, колосся; суддя, стаття; маззю, міццю; зрання, читання, тінню та інші. [24, с. 25]. На письмі подовжений звук позначається двома однаковими буквами. М'якість його позначається за допомогою букв я, ю, є, і (гіллястий, міддю, життєвий, у знанні). Отже, в слові читання м'який подовжений звук позначається двома буквами нн; м'якість його позначається буквою я; буква я позначає на письмі м'якість попереднього звука та звук [а].

Тверді приголосні звуки в українській мові лише перед звуком [i] трохи пом'якшуються (губні, задньоязикові і шиплячі звуки - [б], [п], [в], [м], №1» [ГЬ М> М) І'І (фарингальний); [ж], [ч], [ш], [дж] - біг, піт, мідь, жінка, чітко, шість, овочі. Під час вимови м'якого приголосного звука середня спинка язика піднімається до твердого піднебіння, кінчики губ розтягуються - як під час артикулювання звука [i], а вимова пом'якшених лише наближається до і-подібної артикуляції.

11. Ознайомлення з апострофом за програмою [2, с. 16] розпочинається в першому класі (читання слів з апострофом), продовжується в 2 класі [2, с. 50] - вживання апострофа після букв б, п, в, м, ф, р перед я, ю, є, ї (вимова й написання слів з апострофом). Навички вживання слів з апострофом удосконалюються в наступних класах. У другому класі ця тема вивчається в розділі «Звуки і букви». Правило формулюється на звукографічній основі: Апостроф (') ставиться після букв б, п, в, м, ф та в окремих словах після букви р перед буквами я, ю, є, ї, які позначають на письмі по два звуки: [йа], [йю], [йе], [йї]. Перед апострофом букви позначають тве-

рді приголосні звуки: *б'ю, н'ять, в'язи, у здоров'ї, тім'я, Стеф'юк, пір'я, бур'ян*. У третьому класі (розділ «Будова слова») зміст правила такий: В українській мові на письмі апостроф ставиться після префіксів, що закінчуються на **приголосний** звук, перед буквами я, ю, є, ї. Правило вивчається на **фонетико-морфологічній** основі.

Методичний коментар до викладання елементів фонетики та графіки в початкових класах

1. Букви я, ю, є, ї мають **звукове значення**. Буква ї завжди позначає два звуки [йі] - кра[йі]на, з[йі]зд. Букви я, ю, є мають двояке звукове значення - позначають то один (люлька, цяцька, синє), то два звуки (юний, єдиний, шия, м'яч, б'єш, ательє).

Протягом багатьох років розвитку вітчизняної методики мови зазначений матеріал не був предметом вивчення в початкових класах. Букви я, ю, є, ї розглядались як **голосні звуки**. Діти не знали, що голосних звуків лише шість, а букв на їх позначення - 10. Відсутнім було в даному випадку чітке розмежування звуків і букв, що впливало негативно на усвідомлення вивчуваного мовного матеріалу, призводило до значної невідповідності в засвоєнні фонетико-графічного, фонетико-морфологічного матеріалів у початкових класах, у змісті методик початкової та середньої ланок шкільного навчання [8, с. 46]. Отже, букви я, ю, є, ї мають вивчатись на звуковій основі¹.

2. **Наголос** дуже важко засвоюється молодшими школярами. Вони нівежують склади: «протягують» той, який їм здається з наголошеним головним.

Склад з наголошеним голосним виразно виділяється, якщо слово вимовляти з питальною (або наказовою) інтонацією. Як зазначає М.С. Вашуленко, це пояснюється тим, що словесний наголос зливається зі смисловим наголосом, що супроводжується значним підвищенням тону в складі з наголошеним голосним. Пропонуємо учням вимовляти слово так, ніби вони його недочули і перепитують: груші? дощі? школа? [8].

3. Синтезувати знання про **дзвінки та глухі** приголосні можна за допомогою таблиці 1.

¹ Перша спроба чіткого розмежування звуків і букв, співвідношення їх у навчальному матеріалі зроблена в підручнику російської мови для 2 класу (автори - Г.П. Коваль, Н.І. Волошанівська, К.: Рад. школа, 1979).

Таблиця 1

Дзвінки та глухі приголосні

Дзвінки:	б	д	д'	г	дз	дз'	дж	з	з'	ж	г
Глухі:	п	т	т'	к	ц	ц'	ч	с	с'	ш	х

Отже, за дзвінкістю і глухістю більшість приголосних утворює співвідносні пари. Ці приголосні називаються парними. Пари звуків не варто зачувати напам'ять. Важливо, щоб діти могли навести приклади дзвінких і глухих звуків, дзвінкий звук співвіднести з відповідним глухим. На допомогу тут прийде чуттєвий досвід дитини - під час вимови дзвінких приголосних відчувається дрижання голосових зв'язок у вусі, на потилиці, на кадику (прикладають руку). Глухі артикуються беззвучно, голосові зв'язки не працюють, залишаються нерухомими. Учні чують лише шум.

Опрацьовуючи дзвінки та глухі приголосні, вчимо учнів правильно вимовляти їх у словах. В українській мові всі дзвінки звуки вимовляються дзвінко в кінці слів (біг, дід, їдь, скрізь) і не замінюються відповідними глухими. Дзвінкі приголосні перед глухими також не втрачають своєї дзвінкості, вимовляються, як пишуться, крім [г], який у ряді слів замінюється в цій позиції звуком [х] (нігті, кігті, легко і похідні від них). Деякі глухі приголосні перед дзвінкими вимовляються, як парні їм дзвінкі - боротьба (боро[д'б]а), просьба (про[з'б]а). Отже, щоб показати учням, що дзвінки і глухі приголосні звуки при збігові в середині вимовляються не так, як передаються на письмі, треба для прикладу брати слова нігті, легкий, дьогтю, бігцем, боротьба, косьба, а не трубка, зубки, казка.

Приголосний звук [в] (утворюється за допомогою губів, - губний, як і [б], [п], [м], [ф]) вимовляється на початку та в кінці слова або в кінці складу завжди як голосний (короткий нескладовий звук [у], а не як приголосний [в] або [ф]): [у]чора, бу[у], любо[у]. Тому в українській мові звуки [в], [ф] не утворюють співвідносні пари за дзвінкістю-глухістю.

4. Синтезувати знання про м'які, пом'якшені та тверді звуки можна за допомогою таблиці 2.

Таблиця 2

Тверді:	б	п	в	м	ф	д	т	з	й	с	ц
М'які:	-	-	—	-		д'	т'	з'	дз''	с'	ц'

Тверді:	л	н	р	-	г	г'	к	х	ж	дж	ч	ш
М'які:	л'	н'	р'	й								

Частина приголосних звуків утворює співвідносні звукові пари за твердістю-м'якістю: д - д', т - т', з - з', дз - дз', с - с', ц - ц', л - л', н - н\ р - р', (дим - дім, тин - тінь, віз - близько, гудзик - дзьоб, син - сіно, цибуля - ціна). Доцільно тут пояснювати і артикуляцію звуків: м'які виникають, коли середня спинка язика артикулює до твердого піднебіння (як під час вимови звука [i]). Отже, до основної артикуляції приголосного звука додається /-подібна артикуляція (зовні - кінчики губ розходяться).

Губні звуки (б, п, в, м, ф), шиплячі (ш, ч, ж, док), задньоязикові (г, г, к, х) та р у кінці слова і перед наступним приголосним в українській мові м'якими не бувають, вони в цій позиції завжди тверді. Відповідно до цього після тринадцяти букв б, п, в, м, ф (позначають губні звуки), ш, ч, щ, ж (позначають шиплячі), г, к, х та р у кінці слова і перед наступним приголосним м'який знак ніколи не вживається (бо він позначає м'якість приголосного) - степ, ніч, кобзар, ріжте, Лук'ян, облич (обличчя), поставте, могли, чотирма, Х'юстон та інш.

Пом'якшеними (перед звуком [i]) можуть бути всі тверді звуки, що не мають «м'яких» пар. Пом'якшений лише наближається до артикуляції [i], кінчики губ трошки розходяться.

Важливо також, щоб діти навчились розрізняти поняття «м'який приголосний звук» та «м'якість звука». Тут має бути тривале вправлення:

Люда - буква ю позначає м'якість попереднього звука на письмі [л'] та голосний звук [y]; буква л позначає м'який звук [л'].

Апельсин - буква м'який знак (ь) позначає м'якість звука на письмі [л'] (а сам звука не позначає); букви ль позначають м'який звук [л'] (якщо б без м'якого знака, то одержали б слово «апельсин»).

Звуки [ц] і [ц'], наприклад, - різні звуки, а позначаються однією буквою ц. Цибуля - цілий - діти спостерігають смислорозрізнювальну функцію твердих і м'яких звуків.

Два м'які звуки [ц'], що стоять поряд, проявляються у вимові в одному довгому м'якому приголосному [ц':], який позначаються двома буквами ц (міццю) або буквами -тьс- (збирається, одягається).

Два м'які звуки [с'], що стоять поряд, виявляються у вимові в одному м'якому приголосному [с':] - одягаєшся, умиваєшся; позначається двома буквами -шс-.

Шиплячі в позиції перед [i] в українській мові пом'якшені: [нож'і], [груш'і], [ноч'і]. Пом'якшено вимовляються також подовжені шиплячі: [клбч'а], [п'іч'у], [зб'іж'а], позначаються двома однаковим буквами відповідно ч, ж.

Перед наступним м'яким або пом'якшеним приголосним у вимові виступають м'які [д'], [т'], [з'], [с'], [ц'], [н']: пісня, сміх, світ, сльози, ясність, пізній, цвіт, кінський. Отже, у слові сльози звук [с'] під впливом

м'якого [л'] вимовляється м'яко. М'якість звука [л'] на письмі позначаємо буквою м'який знак (перед буквою о).

На кінці слова завжди вимовляється звук [ц'] (м'який): заєць, хлопець, горобець, боєць. Лише в словах іншомовного походження та в деяких вигуках літературній вимові властивий твердий кінцевий [ц]: палац, шприц, бац, клац.

5. Іноді під час творення слів або відмінювання їх виникає важкий для вимови збіг кількох приголосних звуків. Уникнути цього допомагає спрощення - випадання певних звуків у групі приголосних. Це типове явище для української мови: пишемо студентський, вимовляємо - студе[н'с']кий. Спрощуються групи приголосних ждн, здн, стн, стл на жн, зн, сн, сл, вимовляємо і пишемо: захист - захисник, тиждень - тижня, проїзд - проїзний, жалість - жалісливий (але: кістлявий, пестливий, хвастливий, хвастнути, шістнадцять). Спрощуються групи приголосних скн, зкн, шкч на сн, зн, шк, вимовляємо і пишемо: тиск - тиснути, бризки - бризнути, дошок - дошка (але зберігаються в словах випускний, рискнути, брязкнути та інш. і споріднених). Спрощення у вимові відбувається також у словах: сердець - серце, чернець - ченця, місто - міський.

6. Вимова наголошених [а], [о], [у], [є], [и], [і] завжди виразна і чітка в українській мові.

Ненаголошений голосний [о] завжди вимовляється чітко, без відтінку акання. Тільки в деяких словах він наближається до [у] (у швидкій вимові) - [го'лубка], зозуля, союз, кожух.

Деякі ненаголошені звуки внаслідок ослаблення напруженості вимовляються менш виразно, ніж наголошені. В усному мовленні ненаголошений [є] вимовляється з наближенням до [и], а звук [и] - з наближенням до [є]: с[є"]ло, в[є"]сна, з[и"]ма, кл[и"]нок. Отже, в складах з ненаголошеним голосним немає звуків [є], [и], а є звуки [є"], [и"] - дж[є"]р[є"]ло, відж[и"]мати.

7. Термін «склад» та поділ слів на склади діти практично засвоюють у період навчання грамоти. На уроках мови поняття складу уточнюється і закріплюється. Учні дізнаються про те, що слова можуть бути односкладові, двоскладові, трискладові і багатоскладові, що в складі може бути тільки один голосний звук (Оля, один). Робота над складами продовжується фактично протягом усього часу вивчення української мови в школі.

Склад, складоподіл - це вимовні одиниці, фонетичне явище, не зв'язане зі значенням слова. Воно не збігається із діленням слова на морфеми, хоча вплив морфологічної будови слова на складоподіл нерідко спостерігається, внаслідок може бути таке ділення - під-жи-ви-ти й під-жи-ви-ти; ро-зби-ва-ти й роз-би-ва-ти [23, с. 140]. Не варто також змішувати поділ слів для переносу з фонетичним складоподілом: для переносу - льот-чик,

вес-на, пре-красний. Складоподіл тяжіє до відкритого складу - [л'о-тчик], [ве"-сна], проходить перед спадом звучності (глухий - 1, дзвінкий - 2, сонорний - 3, голосний - 4):

ча	і	сто
14		114

У початкових класах не вивчаються складні випадки складоподілу. Сам механізм складоподілу учні засвоюють за вчителем. Доцільним тут буде вимовляння слів за складами. На кожному голосному рот розкривається і нижня щелепа різко опускається вниз. Опущення добре відчувається на тильній стороні долоні, якщо тримати її біля підборіддя (чуттєвий досвід). Кожен поштовх - це склад, можна порахувати кількість складів.

Щоб здійснювати роботу із складоподілу, вчитель має добре орієнтуватися в ньому та знати складні випадки, що мають місце при збігу приголосних. Треба показувати дітям складоподіл, вимовляючи слово за складами (опрацьовуємо орфоепічний зразок слова). Тому важливо пам'ятати основні правила складоподілу:

1. Сонорний (позначається буквами й, в, р, л, м, н), що стоїть після голосного (перед приголосним), належить до попереднього складу: чай-ка, гол-ка, вов-ки, ям-ка, сім'-я, пір'-їн-ка (але ре-п'ях, звук [п] не сонорний).

2. Дзвінкий звук, що стоїть перед глухим (перший з них більш гучний), теж належить до попереднього складу: книж-ка, каз-ка, буд-ка, вез-ти, гороб-ці.

3. Два сусідні сонорні належать до різних складів: сір-ник, сум-ний, вір-ний, чер-воний, мов-лю.

4. Три приголосні звуки - (два дзвінких чи два глухих і сонорний) - відносяться до наступного складу: шу-стрий, го-стрий, за-здри-ти, по-стри-вай.

5. Якщо другим звуком при збігу приголосних є звук сонорний ([й] М> [р]> М, [м], [н]), то разом з попереднім звуком він відходить до наступного складу: хи-трий, му-дрий, те-плий, лю-блю, до-бро, го-лу-бник, Ку-зьма.

6. Подовжений м'який (або пом'якшений) приголосний звук відноситься до наступного складу: жи-[т':а], на-сі-[н':а], зі-[л':а]; збі-[ж':а], кло-[ч':а], пі-[д':а]-[ш':а].

У викладі та аналізі фонетичного та фонетико-графічного матеріалів реалізовано такий загальнодидактичний принцип, як науковість. Саме науковість сприяє подоланню розриву між навчальними програмами з української мови та сучасною лінгвістичною наукою. Науковість не означає підвищення теоретичного рівня змісту навчання. Науковість - це достовірність вивчаного матеріалу, відповідність його лінгвістичній науці, правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак.

Методика звукового та звукобуквеного аналізів. "
Звукове моделювання. Звукове конструювання.
Помилки в звукобуквеному аналізі

Фонематичне сприймання слова, формування чітких уявлень про його звуковий склад мають вирішальне значення в процесі навчання в початкових класах. Оптимальністю звукової роботи створюються умови для навчання в букварний період, для розвитку навички читання (здійснюється на основі активних дій зі звуками, зведення звуків та звукоскладових структур у буквені комплекси), для усвідомлення правил графіки та засвоєння фонематичного характеру написань (буквою на письмі позначається основний варіант фонем) більшості написань на етапі розвитку продуктивних умінь (правилорівповідне письмо).

Для усвідомлення та засвоєння фонетичних знань застосовується фонетичний розбір. У початкових класах практикуються два види його, що спрямовані на поглиблення мовленнєвих сприймань та усвідомлень у дітей, на формування чітких орієнтирів у звукобуквеному складі слів, - звуковий та звукобуквений.

Під звукобуквеним розбором розуміємо 1) вправи, пов'язані з різними операціями над звукобуквеним складом слова, - виділення звука із слова, визначення його місця, звукової послідовності, позначення звука буквою і т.п.; 2) власне розбір. У звукобуквеному розборі співвідносять звуки і букви - звук позначається буквою (йдемо від звука до букви).

У звуковому розборі аналізується тільки звуковий склад слова, визначається послідовність звуків (без букв).

Звуковий, звукобуквений аналізи - важливі засоби оволодіння учнями фонетикою, орфоепією та орфографією; інтелектуального розвитку школяра.

Як різновид звукобуквеного розбору - звукобуквене коментування: учень записує слово та у процесі запису розповідає послідовно, якою буквою позначає звук (*вода* - звук [в] позначу буквою в і т.д.). Ця вправа особливо корисна на етапі фонетико-графічного письма, коли спостерігаються помилки на пропуск, заміну, перестановку та дописування букв, складів.

Об'єктом звукової роботи (аналіз і синтез) має бути сприйняте на слух (вимовлене) слово. Усі аналітико-синтетичні звукові вміння та навички формуються в процесі слухання звука, слова. Робота над звуковим складом слова повинна мати практичну спрямованість - діти вчатьсь вимовляти кожен звук, склад, аналізують дії артикуляційних органів. Важливо навчити послідовно називати звуки у вимовленому (почутому) слові. Слідкуємо за орфоепією.

Нерідко намагаються записувати слово і аналізувати. У такому випадку звуковий розбір підміняють аналізом звукових значень букв.

На початковому етапі навчання української мови треба частіше вдаватися до показу вимови слова, виділення з нього звуків (складів) та називання їх: вчитель дає зразок, діти повторюють за ним (імітація), виконуючи операції звукового аналізу на тому ж самому словниковому матеріалі. По мірі набуття досвіду звукового аналізу слів робота може виконуватись за більшої самостійності учнів.

Система роботи з формування в першокласників понять про звуки і букви, практика звукобуквеного аналізу протягом усього періоду навчання грамоти ґрунтовко висвітлені в посібнику М.С. Вашуленка «Орфоепія і орфографія в 1-3 класах» [8].

Далі вміщуємо алгоритм (систему дій) звукобуквеного аналізу, що застосовується на уроці української мови. Дітей вчимо - звукобуквений розбір (аналіз).

Звукобуквений розбір

1. Скажи слово, назви склад з наголошеним голосним, вимови слово за складами, визнач послідовність звуків у ньому.

•
2. Вимови голосні звуки, скільки їх.

3. Вимови приголосні звуки, скільки їх. Розкажи про них ~* глухий чи дзвінкий, м'який чи твердий.

4. Якими буквами треба позначити звуки слова під час запису.

Зразок усного звукобуквеного розбору слова **сім'я**.

1. [С'ім'я]; [с'ім-йа]'; [с'ім'я].

2. Голосні звуки - [і], [а], два звуки.

3. Приголосні звуки - [с'], [м], [й], три звуки.

[с'] - глухий, м'який

[м] - дзвінкий, твердий

[й] - дзвінкий, м'який.

4. Звук [с'] позначу буквою ес,

звук [і] - і,

звук [м] - ем,

звуки [йа] - буквою я.

Перші три кроки алгоритму - звуковий розбір, четвертий - звукобуквений.

¹ Сонорний звук, що стоїть перед приголосним, належить до попереднього складу:[сім-йа], але [ре"-пій ах], звук [п] - не сонорний.

Під час виконання 1-3 пунктів розбору виникає необхідність виділяти звуки із слова, що **звучить**. Головним способом виділення звуків, відомим у практиці навчання, є **протяжна** вимова їх у складі повного слова [14]: ш[уууу]р, п[оооо]лив. І так можна протягувати всі звуки в слові. М'який знак (ь) звукового значення не має, його «тягти» не можна.

«Тягнути» треба не два звуки - [ппоооо]лив, а один - п[оооо]лив. Звертаємо увагу, що під час «протягування» окремо глухих приголосних звуків голос не бере участі (кладуть руку на гортань - дрижання її не відчувається).

Прийом «протягування» звуків значною мірою допоможе уникнути помилок у вимові приголосних звуків з призвукотом голосного (п'ять - перший звук - [п^п]), помилки проявляються на письмі - «пиать». У процесі навчання для з'ясування звукового складу слова вчитель постійно має показувати зразок звукового аналізу - вимовляти слово, «протягуючи» кожен звук, а учні повторюють за ним.

Треба вчити учнів робити перевірку виділених звуків **у складі повного слова** на основі слухання вимовленого слова (П.С. Жедек), як-от: у слові **день** учень назвав третій звук [н], одержали слово «ден» - такого слова немає. Якщо слово не вийшло, шукаємо помилку (аналізуємо артикуляцію).

Під час проведення звукового, звукобуквеного розборів важливо навчити дітей послідовно називати звуки в **почутому** слові, визначати співвідношення між звуками і буквами в ньому, що вкрай необхідне під час письма, бо письмо - це кодування звукового складу слова за допомогою умовних (буквених) знаків (Жинкин Н.И. Механізми речі. - М., 1958. - С. 362-363).

Особливість зазначених видів розбору в тому, що аналізу має передувати **орфоепічна** вимова слова, а не **проговорювання його** (відтворювання буквеного складу). Отже, на початку розбору треба домагатись правильної вимови слова. Якщо помилка допущена у вимові, її виправляємо, співвідносимо помилкову вимову з орфоепічним зразком.

У практиці навчання увага нерідко зосереджується лише на підрахуванні кількості звуків і букв. Це не варто робити. Головне в зазначених видах розборів - якість звуків.

Якщо враховувати зміст та призначення звукового, звукобуквеного розборів, то найбільш доцільною формою її проведення є **усна**. Однак у практиці навчання з **метою контролю** використовується й письмова форма (частковий розбір):

- підкресліть у словах букви, що позначають голосні звуки (або приголосні);

- підкресліть у словах букви, що позначають ненаголошені голосні звуки (або наголошені звуки, склад з наголошеним/ненаголошеним голосним);

- підкресліть у словах букви, що позначають м'які (тверді) приголосні звуки;

- підкресліть у словах букви, що позначають м'якість (твердість) приголосних на письмі;

- поставте знак наголосу в словах;

- випишіть спочатку слова з наголосом на першому складі; потім на другому і т.д.

У процесі письмової форми звукобуквеного розбору аналіз слова починається від букви (слово сприймається за допомогою зору). Уся аналітична робота зводиться до визначення звукових значень букв у слові. Саме цим і пояснюється недоцільність письмової форми звукобуквеного розбору-

Помилки у звукобуквеному аналізі Треба слідкувати, щоб діти чітко називали звуки, у більшості своїй - коротко (без призвуку).

Помилками у звуковому аналізі вважаються:

- звук називають, як букву (*парта* - перший звук «пе»);

- глухий приголосний вимовляють з голосом;

- приголосний звук вимовляють з призвуком (*парта* — перший звук [п^н], *весна* - перший звук [в^н]);

- замість м'якого приголосного називають твердий (льод - перший звук [л]) і навпаки.

У плані чіткого розмежування звука і букви помилковими є і такі твердження:

- «м'яка» (тверда) приголосна (правильно: м'який (твердий) приголосний звук);

- «дзвінка» (глуха) приголосна (правильно: дзвінкий (глухий) приголосний звук);

- «звук є» (я, ю, є, ї - це тільки букви, які вживаються для позначення голосних звуків - маля, любов, верхне - або приголосного і голосного - солов'ю, з'ясувати, синіє, їжак);

- «наголошена буква» (правильно: наголошений звук);

- «голосна (приголосна) буква» (правильно: буква для позначення голосного або приголосного звука);

- «буква я (або ю, є) вживається для пом'якшення попереднього приголосного» (правильно: буква я вживається для позначення м'якості попереднього приголосного; лише перед звуком [і] в українській мові спостерігаємо пом'якшення твердих приголосних);

- «м'який знак (ь) вживається на письмі для пом'якшення попереднього приголосного» (правильно: м'який знак (ь) вживається для позначення м'якості попереднього приголосного; (ь) не має звукового значення, не впливає на попередній приголосний);
- «буквосполучення вимовляється твердо (м'яко)» (правильно: в буквосполученні твердо-м'яко вимовляються лише приголосні звуки; буквосполученням позначається на письмі відповідне сполучення звуків);
- «наголошений склад» (правильно: склад з наголошеним (ненаголошеним) голосним звуком);
- «правопис ненаголошених голосних у корені слів» (правильно: позначення на письмі ненаголошених голосних у корені слів);
- «у слові медовий другий звук [є]» (правильно: у складі з ненаголошеним голосним вимовляється [є] з наближенням до звука [и], отже, другий звук - [e"]);
- «у слові вітер звук [в'] м'який» (правильно: у слові вітер звук [в'] пом'якшений, бо губні звуки, шиплячі та задньоязикові можуть пом'якшуватись перед звуком [i]);
- «у слові черв'як складоподіл *чер-в'як*» (правильно: *черв'-як*, бо сонорний звук [в] стоїть перед приголосним [й], звуки [йа] позначаються буквою я).

Звукові, звукобуквені аналітичні, аналітико-синтетичні та синтетичні вправи.

У методичній теорії та шкільній практиці навчання відомо немало вправ для засвоєння основ фонетики, граматики та орфографії. Значна кількість з них - це мовний розбір. Мовний розбір (аналіз) здійснюється в початкових класах у таких різновидах: звуковий, звукобуквенний, морфемний, морфологічний та синтаксичний. Систематично має практикуватись і лексичний (частковий) розбір, оскільки без усвідомлення лексичного значення слова не завжди можна визначити його граматичний склад або синтаксичні функції. Отже, звуковий, звукобуквенний (фонетичний) розбори - різновиди мовного розбору.

Паралельно з мовним розбором застосовуємо і мовне конструювання (синтез). Поєднання аналізу й синтезу має велике значення в системі роботи з лексики, фонетики та граматики. Добре спланована аналітико-синтетична діяльність учнів сприяє глибокому усвідомленню виучуваного матеріалу, формуванню свідомого ставлення до мовних явищ.

Усі звукові, звукобуквені вправи за складом розумових операцій можна поділити на три групи:

I. Аналітичні - звуковий, звукобуквенний розбір.

II. Аналітико-синтетичні - звукове моделювання, звукобуквене коментування, гра «Живі букви».

III. Синтетичні - звукове конструювання.

Виконуючи вправи першої і другої груп, учні аналізують даний матеріал. Така діяльність не стимулює їх до творчого застосування різних форм, до творення нових слів та структур речень, тобто в цілому загальмовується процес застосування знань у мовленнєвій практиці. Не можна розвивати учнів у розумовому та мовленнєвому відношеннях, користуючись лише аналізом (Фомичева Г.А. Задания для грамматического разбора // Нач. шк. - 1980. - № 7). Продовженням і наслідком розбору «має бути діяльність учня, що пов'язана з використанням одержаних знань, з практикою мовлення, з конструктивним застосуванням у мовленні засвоєного з граматики (Текучев А.В. Грамматический разбор в школе. - М.: Просвещение, 1963). З цієї метою і треба застосовувати мовне конструювання.

Звукове моделювання полягає в тому, що учень вимовляє слово, потім називає послідовно кожен звук у ньому, позначаючи одночасно його певним знаком: кружечок асоціюється з вільним проходженням видихуваного повітря через мовний апарат (голосний звук); одна риска позначає перешкоду на шляху видихуваного повітря (бувають різні під час вимови твердих приголосних звуків); дві риски - сильну перешкоду, що спостерігається у вимові м'яких приголосних (створюються додатковим до основної артикуляції підняттям середньої спинки язика в напрямку до твердого піднебіння). Пом'якшений позначається рисою і другою до половинки (—) (артикуляція наближається до /-подібної).

Звукове моделювання треба завжди супроводжувати звуковим аналізом. Учень не повинен мовчки будувати звукову модель (схему). Звукове моделювання формує в учнів свідоме уявлення про звуковий склад слова, про існуючі невідповідності між словами вимовленими та позначенням їх на письмі (колось, яма, Київ, олень, куш, щічки, жінка, милується, дзьоб та інш.).

Алгоритм звукового моделювання (схеми): малюємо відкриту рамку; вимовляємо орфоепічно вірно слово; називаємо послідовно звуки і відповідно їх позначаємо; закриваємо рамку; виконуємо складоподіл; ставимо наголос. Складоподіл позначається круглими дужками внизу. :

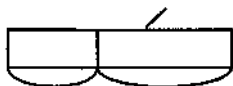
Зразки повного звукового моделювання:



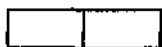
Звукове та складове моделювання починаємо практикувати вже в 1 класі:



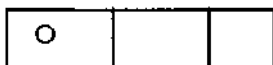
- у слові один склад;



- у слові два склади, наголос на другому складі;



• у слові два звуки;



- у слові три звуки, один з них голосний.

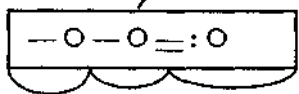
Початковий алгоритм побудови звукової моделі (схеми) в першому класі може бути таким: вчитель називає слово, вимовляє звуковий ланцюжок, «протягуючи» звуки (діти повторюють), разом із вчителем з'ясовують кількість їх у слові, далі складають схему (спочатку це робить вчитель, а потім діти, де треба, - за допомогою вчителя).

У другому класі, на просуненому етапі, в оволодінні складовим та звуковим моделюванням треба давати більше самостійності у виконанні звукового аналізу та складанні схеми (графічне синтезування). Завдання можуть бути сформульовані так: вимови слово, назви звукову послідовність у ньому (звуковий ланцюжок), склади схему. Звукова модель обов'язково заповнюється в процесі називання звуків у слові, тобто її одержуємо внаслідок звукового аналізу слова. Складання моделі має супроводжуватись попереднім слуханням вимовленого слова - вимовляє вчитель, коригується далі вимова учнів, у кого вона є з помилками.

Звукове моделювання може бути повним (звуковий аналіз слова, побудова звукової моделі) та частковим. Часткова форма звукового аналізу: вчитель вимовляє слово, дає завдання - назвати в слові третій звук або п'ятий, піднести сигнальну картку з відповідним позначенням (фішкою). За допомогою фішок можна виконати і таку вправу: вчитель вимовляє слово, просить назвати, наприклад, твердий звук у слові, діти вимовляють його, а потім піднімають відповідну фішку.

У процесі уроку української мови треба вчити учнів аналізувати («читати») звукові схеми: ____о_____[шчос']

- слово має один склад, перші два звуки приголосні, тверді, позначаємо однією рискою; далі голосний звук, м'який приголосний, позначений двома рисками.



{чигання} — слово має три склади, склад з наголошеним голосним посередині слова; звуків - 6, а букв на одну більше (7), бо один подовжений м'який звук [н':] позначається на письмі двома буквами нн.

Такі вправи сприяють удосконаленню вмінь аналізувати звуковий склад слів, розмежовувати звуки та букви в них, формуванню графічних вмінь, навичок звукового моделювання.

Розвиткові зазначених умінь та навичок сприяють і вправи на співвідношення даних схем із відповідними словами тексту. Схеми даються під текстом. У цих вправах звуковий аналіз виступає двічі: аналізують схему і слово тексту. Діє і зоровий фактор, бо в процесі співвіднесення слова (буквене позначення) та звукової моделі зіставляються букви з відповідними фішками (символічні позначення).

Різновидом моделювання є гра «Живі букви». Вчитель називає слово, діти створюють його графічний зразок за допомогою букв («будують»). Доцільно в дії мати два алфавіти на випадок повторення букв у слові: один екземпляр на столі у вчителя, другий - у кожного учня буква. Якщо повторюються букви в слові, то один з учнів «доносить» відповідну букву. Методика проведення: називаю слово, діти будують його, порівнюємо вимову і написання, пояснюємо правопис, якщо є така потреба, а потім даємо звуковий завдання від букви:

- вийди склад з наголошеним (ненаголошеним) звуком, вимов його, якими буквами позначається?
- вийди перший, другий, третій склади, якими буквами вони позначаються?
- вийдять букви, що позначають голосні (приголосні) звуки; назвіть спочатку звуки, а потім букви, що їх позначають;
- кожна буква (що позначає приголосний чи голосний) розкажи про себе («позначаю звук ... , він»);
- побудуємо слово, яке б починалось першим складом побудованого;
- побудуємо слово, яке б мало стільки складів, скільки в побудованому;
- побудуємо слово, яке б мало наголос на тому складі, що і в побудованому та інш.

У зазначених вправах аналіз змінюється синтезом (побудуємо...). Оскільки в цій вправі йдемо від букви до звука, то найкраще її використовувати на етапі вдосконалення вмінь у звуковому моделюванні.

І звукове моделювання, і гра «Живі букви» - аналітико-синтетичні вправи. У останній вправі звуковий аналіз виступає кілька разів: 1) вчитель називає слово, учні аналізують його, щоб своєчасно вийти з буквою; 2) коли вийшли, треба визначити «своє» місце в слові (знову аналізують його); 3) далі - систематичний аналіз під час виконання звукових вправ зі словом.

Звукове конструювання. Це синтетична вправа. Синтетичні (конструктивні) вправи сприяють не тільки вдосконаленню звукових знань та вмінь, але й мовленнєвій практиці, бо пов'язані з добором потрібних слів за певними координатами, з вимовою їх.

Мовне конструювання за характером завдань може бути двох видів: фонетичне та граматичне.

Під час фонетичного (звукового) конструювання розумова діяльність учнів спрямована на усвідомлення звукового складу слова. За певними звуковими координатами учні добирають слова (словесне конструювання):

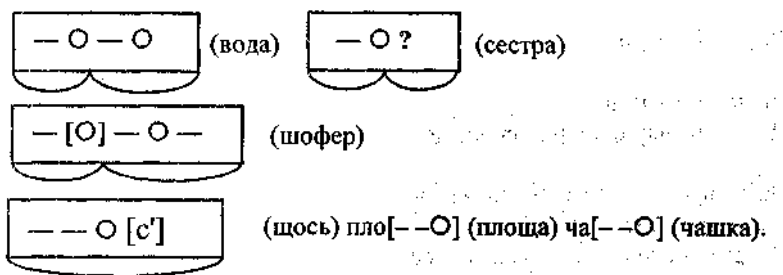
- доберіть слово, яке б починалось голосним звуком;
- доберіть слово, в якому б звуків було б менше, ніж букв (і навпаки);
- доберіть слово, в якому б було 4 звуки;
- доберіть слово, в якому б було 2 голосних звуки;
- доберіть слово, в якому б було 2 склади;
- доберіть слово, в якому б був один склад з ненаголошеним голосним звуком;
- доберіть слово, в якому б був один м'який (твердий) приголосний звук;
- доберіть слово, в якому б був звук [й] та інш.

Завдання звукового конструювання треба поєднувати із завданням на усвідомлення звукобуквених відповідностей у слові:

- доберіть слово із звуком [о], якою буквою він позначається на письмі;
- доберіть слово з буквою я, які звуки вона позначає на письмі (моя, поряд);
- доберіть слово із звуком [р'], якими буквами він позначається на письмі;
- доберіть слово з пом'якшеним довгим звуком, якими буквами позначається цей звук та інш.

У зазначених завданнях з'ясуванню синтетичних завдань передують самостійна аналітична діяльність учня: з великої кількості слів на основі порівняння їх звукового та буквеного сікладів він вибирає потрібне слово до заданих координат. Під час такої роботи удосконалюються вміння, які потрібні на письмі: вміння розкласти слово на звуки, вміння синтезувати їх.

Крім словесного конструювання, умовно можна виділити графічне конструювання: добір слів за даною схемою. Графічне позначення звукового складу (а іноді - частково і буквеного) в завданнях може бути таким:



Звукова робота в цілому на уроках української мови не ускладнює навчальний процес, а робить навчання ефективним, практично цілеспрямованим.

Запитання і завдання:

- Які знання та вміння з фонетики і графіки, що одержали учні під час вивчення грамоти упродовж вивчення розділу «Звуки і букви», закріплюються, а які є новими?
- Що з орфографії та графіки вивчають учні у розділі «Звуки і букви»?
- Як маємо здійснювати принцип перспективності та наступності у вивченні фонетичного матеріалу на уроках навчання грамоти та на уроці мови?
 - Вивомте слово ЛІС, яку букву (букви) використаємо для позначення на письмі м'якості звука [л']?
 - Які звуки позначимо буквою Я під час запису слова ЯМА?
 - Наведіть приклади слів, в яких звуків було б більше, ніж букв (і навпаки).
 - Запишіть букви, що можуть позначати на письмі два звуки.
 - Запишіть букву, що позначає на письмі два приголосних звуки.
 - З'ясуйте, які звуки позначає буква І у словах країна і Україна.
 - Назвіть звуки, під час вимовляння яких струмінь повітря не потрапляє на перешкоди.
 - Назвіть звуки, які утворюються за допомогою губів. А губів і зубів?
 - Назвіть звуки, які утворюються за допомогою передньої частини язика.

- Назвіть звуки (звук), які утворюються за допомогою середньої частини язика.
- Назвіть звуки, які утворюються за допомогою задньої частини язика.
- Який третій звук у слові *легкої* Наведіть приклади слів з таким же звуком.

- Позначте парні глухі звуки до таких дзвінких: [дз], [дж], [ж], [г],

М.

- Які ще можна додати звуки в цей ряд: [к], [ц], [ч], [ф]? ^
- Позначте парні тверді звуки до таких м'яких: [н'], [ц'], [г'], [дз'], [р']-
- Назвіть та позначте звуки, що не мають «м'якої» пари; який звук не має «твердої» пари?
- Назвіть у словах *стаття*, *волосся* м'який подовжений звук. Якими буквами він позначається?
- Чого більше у слові *читання* - звуків чи букв? Доведіть.
- Чи однакові звуки, що позначаються буквою Л у словах ЛИС і ЛІС?
- Назвіть склади з м'якими приголосними звуками в таких словах: *щастя*, *яма*, *Галя*, *толень*.
- Послухайте, запишіть слова і позначте в дужках кількість звуків і букв у них: *крильця*, *щирий*, *щось*, *мідь*, *бджола*, *дзьоб*, *джміль*.
- У чому значимість роботи по чіткому розмежуванню звуків і букв? Доведіть.
- Якими орфоепічними нормами оволодівають учні під час вивчення розділу «Звуки і букви»?
- Яке значення знань з фонетики і графіки для вивчення інших розділів курсу української мови?
- Яку роль має фонетичний розбір у розвитку орфографічної пильності, у впізнаванні орфограм?
- Яке значення мають знання з фонетики в навчанні орфоепії, виразному читанні, у розвитку мовленнєвого слуху?

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ

У початкових класах розпочинається формування граматичних понять - іменник, прикметник, речення, підмет, присудок, словосполучення, корінь, префікс і под. Засвоєння їх здійснюється поступово - одні засвоюються протягом кількох уроків (префікс, суфікс), інші - упродовж 4 років (іменник, прикметник, дієслово).

Граматичне поняття - це сукупність його ознак. Граматичні поняття можна засвоїти, спираючись на логічну роботу мислення. Тут важливі прийоми з'ясування, виділення та об'єднання істотних ознак, об'єктів, що вивчаються. Щоб оволодіти поняттями, учням необхідно:

- здійснити складну розумову аналітико-синтетичну роботу: вивчити (абстрагувати) істотні ознаки; об'єднати (узагальнити) їх в одну групу;
- засвоїти (осмислити) спеціальну термінологію. Щоб засвоїти поняття «іменник», «прикметник», «дієслово», учні мають усвідомити, що означають ці частини мови, на які питання відповідають (2 кл.), які мають граматичні форми (3, 4 кл.).

Організовуючи в початкових класах роботу над поняттям, вчитель виходить з лінгвістичної суті поняття. Так, для закінчення властиві такі ознаки - це частина (завжди в кінці) слова, що змінюється і виконує синтаксичну функцію (служить для зв'язку слів у реченні). Це суттєві ознаки закінчення. Однак після закінчення може йти суфікс (будується); закінчення може виконувати словотворчу роль (фізика - фізик); не всі закінчення мають матеріальне вираження, може бути в слові нульове закінчення (вода - берег). Вчитель на початковому етапі формування понять знайомить дітей із суттєвими ознаками.

Далі визначені ознаки співвідносимо між собою як складові одного й того ж поняття (другий етап), вводиться термін. Цим відбувається узагальнення істотних ознак у слові-терміні. Термін полегшує оперування граматичним поняттям.

На третьому етапі ознайомлення з граматичним поняттям учні формують визначення поняття (під керівництвом вчителя) і переносять на новий матеріал, тобто впізнають виучуване поняття і застосовують його в мовленнєвій практиці.

На просуненому етапі виконуємо вправи на розпізнавання виучуваного поняття та вживання в мовленні.

Етапи формування граматичного поняття можна узагальнити так:

- *Перший етап* полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття. Мають місце аналіз і синтез, абстрагування. Так, під час формування поняття «частини мови» абстрагуємося від конкретного лексичного значення і об'єднуємо слова за спільними граматичними ознаками: означають предмет, ознаку чи дію; відповідають на запитання *хто?, що?, який?, яка?, які?, що роблять?, що зроблять.*

- *Другий етап* узагальнення істотних ознак, встановлення зв'язків між ними та введення терміна. Після того, як діти встановили певні ознаки кожної частини мови, вводяться спеціальні терміни: іменник, прикметник, дієслово.

На цьому етапі суттєвим є - чи усвідомили учні поняття, бо нерідко діти називають слова з однаковою ознакою за звуковим оформленням спільнокореновими (**вода, водити**), а **рік, річниця, роковини** не вважають однокореновими. Важко дітям зрозуміти, чому слово **ходіння**, будівництво відносяться до іменників, а не дієслів, чому **хоробрість, синева** - іменники, а не прикметники і т.п.

- *Третій етап* розпочинається роботою за підручником. Учні усвідомили важливу ознаку «частини мови» (лексичне значення, на яке питання відповідає). Водночас вони засвоюють граматичні ознаки частин мови: **іменник**: має *рід, змінюється за числами та відмінками*; **прикметник**: *змінюється за родами, числами, відмінками*; **дієслово**: *змінюється за особами і числами, у минулому часі - за родами*.

- *Четвертий етап* формування граматичного поняття полягає у конкретизації вивченого поняття через виконання вправ.

Розглянемо етапи формування поняття «Суфікс».

1. Аналіз мовного матеріалу.

Вчитель пропонує дітям розібрати слово *бездимний* (день). Діти швидко визначають відомі частини слова - дим - корінь, префікс без-, закінчення -ий. Труднощі викликає (проблемна ситуація) частина -н-. Діти добирають однокореневі слова - **димок, димовий**. Переконаються, що -н- не можна віднести до кореня. Отже, для розв'язання проблемної ситуації потрібні нові знання, які вчитель далі повідомить.

2. Що нова частина слова - суфікс. Діти спостерігають місце суфікса в слові (між коренем і закінченням).

3. Лексичний аналіз слів *дим - димок, димний*. Приходять до висновку, що за допомогою суфіксів, як і префіксів, утворюються слова з новим значенням.

4. Узагальнення (синтез). Учні формулюють правило: де стоїть у слові суфікс; для чого служить.

5. Виконання вправ на знаходження суфіксів у словах та творення нових слів.

За послідовністю у формуванні поняття «прикметник» можна простежити під час опрацювання теми «прикметник».

1. Аналіз мовного матеріалу і виділення істотних ознак поняття. Діти розглядають *будинок* і визначають, який він за *розміром* (великий, малий); за *кольором* (білий, червоний); за *формою* (прямокутний). Так створюємо мовленнєву ситуацію, яка спонукає учнів до оперування назвами ознак предмета. Записуємо на дошці словосполучення: *будинок - великий, цегляний, червоний, прямокутний*.

- Які слова ви вжили, щоб показати, який будинок? Назвіть.

- Для чого ви використовуєте ці слова? Що ви ними називали? (Ознаки предмета - будинок).

- Поставте до них питання і скажіть, чим ці слова схожі. (Усі називають ознаки предмета і відповідають на питання *який?*).

Вчитель узагальнює: Такі слова в граматиці називають прикметниками. Отже, які слова називаються прикметниками? Перевірте своє визначення за правилом підручника. Далі діти виконують вправи на закріплення. У наведених фрагментах уроків знайшли відображення всі етапи формування граматичних понять: - аналіз мовного матеріалу, виділення істотних ознак; - узагальнення істотних ознак у слові-терміні; - узагальнення ознак (формулювання правила); — виконання вправ на закріплення.

У фрагменті уроку про прикметник опрацьовано відомості лише частково. Далі (3, 4 класи) вивчаються і інші ознаки прикметника - зміна за числами, родами, відмінками разом з іменниками.

Одночасно формуються вміння вживати прикметник в усному і письмовому мовленні - відмінкові закінчення, багатозначні прикметники, синонімічні ряди прикметників - антонімів. Означена робота важлива, бо кінцевою метою у вивченні прикметника є формування вмінь застосовувати набуті граматичні знання безпосередньо з метою спілкування.

У початкових класах найдоцільнішим є *індуктивний спосіб* ознайомлення учнів з новим поняттям - *від аналізу окремих явищ до узагальнення*. Це відповідає конкретно-наочному способу мислення молодших школярів.

Але формування мовних понять може відбуватись й іншим способом - *дедукції*: вчитель повідомляє правило, підтверджуючи прикладами. Далі учні наводять свої приклади (власні іменники'- прізвища, імена, по батькові, людей, клички тварин, назви країн, міст, сіл, вулиць, річок, гір, морів - пишуться з великої букви).

Види вправ. За характером знань, що формуються, розрізняють вправи:

- морфологічні, лексико-морфологічні;
- ~ синтаксичні.

За характером розумових операцій:

- аналітичні;
- синтетичні;
- вправи на порівняння, класифікацію, узагальнення.

Так, поновлення деформованого тексту, за типом формування знань - синтетична вправа, за характером розумових операцій - синтетико-аналітична.

Вправа. Списати текст, вставити прикметники, указати їх рід та відмінки.

Це лексико-морфологічна вправа. Однак це і синтетична вправа, бо для визначення роду і відмінка треба встановити зв'язок слів у реченні.

До аналітичних вправ відносимо - розбір слова за будовою, морфологічний, синтаксичний розбори.

Методика вивчення морфемної будови слова на уроках української мови в початкових класах.

Оволодіння знаннями **морфемної будови слова** забезпечує учням початкових класів практичне уявлення про основу і закінчення, розвиток умінь виділяти значущі частини основи (корінь, префікс, суфікс), розрізняти явища словозміни і добору до слова споріднених (спільнокорених) слів. Разом з тим, ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для систематичного розширення і уточнення словника дітей, оволодіння способами розкриття лексичного значення слова; розвиває інтерес до уроків мови, лінгвістичні здібності учнів. Крім того, оволодіння вміннями здійснювати морфемний аналіз слова закладає основи для формування повноцінних навичок грамотного письма, усвідомлення орфографічного та граматико-орфографічного матеріалів.

Завдання вивчення морфемної будови слова полягає у формуванні в учнів понять: **основа, закінчення, корінь, суфікс, префікс**; в усвідомленні їх ролі у мовленні, в практичному оволодінні морфологічним способом словотвору (без називання термінів), у збагаченні й розширенні словника учнів, розвитку логічного та абстрактного мислення.

Отже, етапи вивчення розділу «Будова слова» наступні: 1) пропедевтичний - підготовча робота до ознайомлення із значущими частинами слова (спостереження за спорідненими словами, добір спільнокорених слів і побудова речень); 2) ознайомлення із специфікою морфем у слові та з однокореними словами; 3) закріплення і поглиблення знань про морфемну будову слова, які пов'язуються із формуванням мовленнєвих і правописних навичок.

Граматичні вправи розрізняються як за спрямованістю знань та вмінь, які формуються (морфемні, морфологічні, синтаксичні), так і за характером розумових операцій (аналітичні, синтетичні, вправи на порівняння, класифікацію, узагальнення).

Одним із видів вправ є *граматичний розбір*. Упродовж його проведення навчальне значення має не тільки аналітична діяльність учня (знаходження в мовному матеріалі певних граматичних явищ, встановлення граматичних ознак), але й синтаксична робота.

Вивчення будови слова - складна тема для молодших школярів. У першому класі проводяться лише підготовчі вправи; у другому класі учні знайомляться із спорідненими словами в зв'язку з вивченням орфограм кореня (перевірювані ненаголошені, глухі та дзвінкі приголосні). Діти діз-

наються, що споріднені слова - це слова, які мають спільну частину (однакову за буквами), об'єднує слова за смыслом.

Засвоєння поняття спорідненості слів, а також і кореня для дітей є легким. У доборі споріднених (спільнокорених) бувають помилки: слова *літо* і *летить* вважають спорідненими (не враховується смислова ознака), іноді забувають ознаку про буквену однаковість споріднених слів: *канава* та *яма* вважають спорідненими. Треба слідкувати, щоб учні у доборі споріднених слів враховували і смислову близькість, і буквене співпадання їх спільної частини.

Знайомство в 2-му класі із спорідненими словами - доцільна підготовка до засвоєння поняття кореня в 3-му класі. Початкове поняття про корінь в учнів створюється на основі спостережень за спорідненими словами: *ліс, лісний, лісник, лісок*. На основі спостережень роблять висновок про те, що споріднені слова близькі за смыслом (усі вони відносяться до слова *ліс*, що в них є однакова буквенна частина (*ліс-*)). Далі подаємо визначення кореня і вводиться термін «спільнокореневі».

У доборі мовного матеріалу упродовж вивчення кореня треба дотримуватись дидактичного принципу поступового нарощування труднощів: за назвами предметів (іменники) вводяться слова, що позначають їх ознаки (прикметники): *ліс - лісовий*; слів з префіксами не застосовуємо. Після вивчення префікса у вправи на впізнання кореня вводимо слова з префіксами. Лише пізніше зосереджуємо увагу на словах, які мають буквену схожість, але різні за смыслом: *вода - водити, носити - носовий*. Це два різних корені.

Робота над вивченням кореня на уроках мови має забезпечити знання про те, що корінь - головна частина слова, в якій міститься лексичне значення. Слова, що мають однакове значення і спільну частину, називаються спорідненими або спільнокореними. Слова, близькі за значенням, але такі, що не мають спільної частини, не вважаються спорідненими (*мудрий* і *розумний*). Слова можуть мати однакову графічну частину, але не вважаються спільнокореними тому, що в них різні корені (*гора* і *горе*). У споріднених словах можуть спостерігатися чергування голосних і приголосних у корені. Головним способом виділення кореня є добір споріднених слів, визначення спільної частини, яка передає основне значення.

Формуючи поняття про префікс, учитель має довести, що за допомогою префіксів утворюють нові слова (*дід - прадід*), слова з новими відтінками (*дужий - передужий*); префікс стоїть перед коренем.

Значення префіксів найзручніше показати під час вивчення дієслова (*лягти - прилягти*), однак варто добирати для аналізу й інші частини мови: іменник (*друг - недруг*), прикметники (*гарний - прегарний*). Для ознайомлення учнів із префіксами краще брати не окремі слова, а словосполучення з омонімічними префіксами та прийменниками (*доїхав до Києва, відійшов*

від парти). За початковим уявленням відбувається узагальнення 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.

Вивчення префіксів у початкових класах має суто комунікативне значення - навчити правильно вживати в мовленні слова з префіксами.

Особливу увагу звертаємо під час вивчення кореня та префікса на характер мовленнєвих завдань - префікси з різним значенням, на їх використання для створення виразності текстів, попередження помилок у творенні слів, повторення спільнокореневих.

У 3-му класі учні дізнаються про суфікс. Це частина слова, яка стоїть після кореня перед закінченням, за допомогою суфіксів утворюються нові слова. Практичні вміння - впізнавання суфіксів у словах, де вони чітко впізнаються, творення спільнокореневих слів від даних за допомогою найпростіших суфіксів.

Перше поняття про суфікс треба давати на прикладах, які дітям переконливо показували б роль суфіксів: *віз, возик, возище; ніс, носик, носище*. Роблять висновок про те, що ж надає цим словам різне значення (складають з ними невеликі речення). З цією метою виділяють закінчення у слові *возище*, і частину, що стоїть між коренем і закінченням *{-ж, -ищ~}*. Вводимо термін суфікс і визначення його.

Робота над формуванням поняття про закінчення слова складається з кількох етапів: 1) формування початкових уявлень про закінчення - вправи на спостереження за змінами форми одного й того ж слова в контексті; 2) засвоєння терміна закінчення і усвідомлення функції цієї частини слова - зв'язувати слова у реченні (на вправах з деформованим текстом); 3) доведення висновку й усвідомлення його (змінна частина слова називається закінченням, воно стоїть у кінці слова і служить для зв'язку слів у реченні); графічне позначення закінчення; 4) тренувальні вправи - визначення закінчення у словах, їх запис; виділення закінчень, складання словосполучень з даних слів.

Далі ідуть вправи на впізнавання суфіксів у словах та творення нових слів з їх допомогою. Коли учні познайомляться з усіма частинами слова (корінь, префікс, суфікс, закінчення), проводимо вправи на аналіз будови слова (§ 4).

У методичній літературі немає єдиної думки про послідовність повного морфемного розбору: в одних випадках рекомендують починати розбір з кореня; в других - із закінчення. Дотримуючись принципу наступності та перспективності в навчанні школярів початкових та середніх класів, вважаємо правильним дотримуватись другої думки.

Провідним положенням у побудові системи є те, що всі морфеми у слові взаємопов'язані; значення кожної морфеми розкривається тільки у складі слова. Тому вивчення значущих частин слова (кореня, префікса, суфікса, закінчення) проводиться не ізольовано, а в їх взаємодії.

Ефективності вивчення морфемної будови слова сприяє система вправ. За видами діяльності вправи поділяються на наступні типи:

1) на спостереження за роллю морфем у слові: розберіть слова за будовою, поясніть, яка частина другого слова змінила його значення (*дуб - дубок*); порівняйте слова *вчитель* і *вчителька*, поясніть, як утворилось друге слово;

2) на заміну морфем у слові: у поданих словах замініть суфікс *-ик* суфіксом *-ищ-*. Яке значення мають утворені вами слова?; у поданих словах замініть префікс іншим, щоб вийшло слово з протилежним значенням.

3) на добір слів: доберіть спільнокореневі до слова, які б належали до різних частин мови, поясніть, як вони утворились; добір слів за моделями й схемами тощо.

4) морфемний розбір передбачає аналіз слова за його будовою.

Навчаючи учнів розбирати слово за будовою, вчитель пропонує завдання в формі: розбери слово. Однак доцільно давати завдання протилежного характеру: збери слово (морфемне конструювання): подаються різні корені, суфікси, префікси, учні мають утворити з них можливі слова. Такий вид роботи формує певні мовні вміння, розвиває мовлення, логічне мислення. Треба практикувати і інші вправи синтетичного характеру (розвивають мовлення) - за даним префіксом та коренем дібрати слово, дібрати слова за схемою $C^{""^{\wedge} \quad x^{\vee}}$).

У початкових класах вивчення будови слова має на меті не тільки ознайомлення із значенням морфем, а й забезпечує правильне користування ними в усному й писемному мовленні (комунікативно-діяльнісний підхід).

Запитання і завдання:

- Як ви розумієте термін «граматичне поняття»? У чому його специфіка? Що означає розкрити граматичне поняття?

- Проаналізуйте програму, визначте послідовно граматичні поняття, які формуються в 2-4-х класах. З'ясуйте їх суттєві ознаки.

- У чому полягає зміст роботи на визначення граматичного поняття? З'ясуйте етапи опрацювання граматичного поняття. Наведіть приклад методики опрацювання граматичного поняття.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ МАТЕРІАЛУ

Орфографічна навичка та орфографічні вміння

Умови успішного формування орфографічних дій (умінь та навичок) у молодших школярів.

Основні програмні вимоги з орфографії - формувати в учнів сталі і свідомі знання, удосконалювати орфографічні уміння.

Орфографічні уміння - це орфографічні дії, які базуються на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій по застосуванню цих правил.

Орфографічні вміння в міру їх автоматизації переходять у навички. Отже, орфографічна навичка - це автоматична дія, яка формується на основі умінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням на письмі. Автоматизація розглядається як вищий ступінь сформованості орфографічної дії, коли той, хто пише, вже не замислюється над вживанням букви (орфограми), а пише її автоматично (М. Богоявленський).

Автоматизація усвідомлених дій, за М. Богоявленським, - це поступове зменшення ролі усвідомлення своїх дій, згортання розумових операцій, об'єднання і узагальнення часткових дій у крупніші, удосконалення процесу виконання цих дій. Отже, орфографічна навичка формується на основі знання граматичних та орфографічних правил, що узагальнюють відповідні мовні закономірності (теорія свідомого утворення орфографічної навички).

Орфографічна навичка - це особливий вид мовленнєвої навички. Грамотне письмо - це не просто рухи руки під час письма, а особлива мовленнєва діяльність; кожен акт письма - складна дія, в основі якої лежить наше мовлення (М.С. Рождественський).

Методика опрацювання орфографічного правила

Під час розгляду питання про формування орфографічної навички важливе усвідомлення наступних положень:

- слух (кінстетичні мовно-рухові або артикуальні відчуття й уявлення), зір, рухомі відчуття й уявлення - передумова правильного письма, того чуттєвого досвіду, який потрібен для формування правописної навички;
- орфографічна навичка - це автоматизована дія, яка виробляється спочатку як дія свідомо, а далі - піддається автоматизації (П.С. Жедек);

- орфографічна навичка базується на інших навичках та вміннях, таких, як навичка письма букв, аналізувати слово з боку фонетики, виявляти його морфемний склад, визначати орфограму.

Для формування орфографічної навички важливі не тільки фонетичні й граматичні, але й власне орфографічні вміння. Перші з них становлять основу для формування других.

До власне орфографічних умінь відносимо:

- знаходити орфограму (орфографічна пильність) - співвідносити її з певним правилом;
- застосовувати правило і писати відповідно до нього - здійснювати орфографічний самоконтроль.

Без розуміння суті визначених умінь неможлива успішна робота над ними, бо становлення кожного забезпечується специфічними правилами (М.Р. Львов).

Працюючи над орфографічними вміннями, треба визначати зв'язок з фонетичними та граматичними знаннями.

Формування орфографічної пильності

Формування орфографічної пильності. Орфографічна пильність - це вміння виявляти орфограми, найважливіше орфографічне вміння.

Так, помилки на позначення ненаголошених звуків у корені слова - найпоширеніші. Причина цього перш за все в недостатньому розвитку орфографічної пильності. Розвиток такого вміння ще залишається слабким місцем у роботі вчителя. Нерідко учень не застосовує правило не тому, що не знає його, а тому, що не вміє знайти орфограму (не бачить, де його треба застосувати).

Для успішного формування орфографічної пильності необхідно вже в початкових класах виділяти загальні ознаки орфограм. Так, для орфограм, пов'язаних з позначенням звуків буквами, важливий достатній розвиток умінь чути вимовлене слово. Ось чому фонетичний слух - основа для розвитку орфографічної пильності в цьому випадку.

Існують різні підходи до класифікації орфограм. М.В. Ушаков в основу класифікації поклав обумовленість вимовою: усі орфограми поділяються на ті, що прямо визначаються вимовою, що опосередковано визначаються вимовою і що не визначаються вимовою. М.С. Рождественський розглядає поділ усіх орфограм на дві великі групи: обумовлені вимовою і не обумовлені вимовою.

З позицій означеного треба підходити до розгляду поняття «орфограма». Цим словом починаємо користуватися ще в період навчання ірнмоіп Опитування вчителів про значення цього слова засвідчило: <орфо>ими

важке місце під час письма, таке, де можна допустити помилку; місце в слові, яке позначається за правилом; місце в слові, де позначення буквами не є правильними. Такі тлумачення не можна вважати правильними. Орфограма не тільки там, де письмо не співпадає з вимовою. Так, орфограми є не тільки у словах **весна, день, земляний**, а й у словах **ряд, трава, дорога**. В орфографії виділяються ще інші види орфограм: вживання великої букви, перенос, складні слова та інші.

Методика вивчення орфографічного правила. Під час вивчення **орфографічного правила** насамперед важливо з'ясувати **характер (природу)** виучуваної орфограми.

Щоб визначити лінгвістичну природу орфограми, треба знати принципи, які лежать в її основі. У сучасній орфографії знаходять свій вияв фонетичний, морфологічний, семантичний (диференціюючий) та історичний принципи написання.

За **фонетичним** принципом пишуться слова, в яких звуки і букви співпадають, правопис перевіряється вимовою: **дорога, трава, день, ряд**. Науковцями доведено, що майже 80 відсотків написань в українській мові ґрунтується на фонетичному принципі. У зв'язку з цим треба багато приділяти уваги засвоєнню знань з фонетики, формуванню навичок вимови.

За **морфологічним** принципом пишуться слова, в яких вимова розходиться з написанням, але правопис слів перевіряється **опосередковано** (за допомогою наголосу) (*зима* — *зими*, *земля* — *землі*). Перевірне слово відшуковуємо через **словозміну** та **словотворення**: **верба - верби, медовий - мед.** Морфологічний принцип вимагає однакового позначення кореня, префікса, суфіксів, закінчень у відповідних категоріях слів. Так, під час запису слова **носить** керуємося правилом, що дієслова в 3-й особі однини мають закінчення **-ить, -іть**, що в закінченні з ненаголошеним голосним пишеться та ж буква, що і в закінченні з наголошеним голосним - **носить - сидить**. Ненаголошений у закінченнях іменників тієї самої відміни позначається так само, як і наголошені в закінченні того ж самого відмінка: **грушею, кашею, їжею, оскільки межею**.

За **історичним** (або традиційним) принципом пишуться слова, в яких буквене позначення окремих звуків не можна пояснити правилами сучасного правопису. Такі написання склалися історично - **левада, пшениця, криниця**.

За **семантичним** принципом пишуться слова на основі розуміння їх лексичного значення чи граматичних ознак: **напам'ять** - прислівник, **на пам'ять** - іменник з прийменником; **орел (птаха) - Орел (місто)**.

Як зазначалось, найбільше в українському правописі **фонетичних написань** - м'який знак на позначення м'якості приголосних, м'який знак перед буквою о, апостроф, подвоєння букв внаслідок подовження приголосних (**колося, взуття**), правопис більшості відмінкових закінчень іменника та прикметників, особових закінчень дієслів.

У виборі методів і прийомів навчання правопису орієнтуємось перш за все на **лінгвістичну природу** написання. Залежно від цього враховуємо різні фактори, що сприяють засвоєнню правопису слів на виучуване правило.

Слух, вимова (правильна артикуляція) мають вирішальне значення під час засвоєння фонетичних написань. Слухові сприймання застерігають учнів і від помилок на пропуск чи заміну букв. Лід час засвоєння зазначених написань ефективними будуть такі вправи: звуковий, звукобуквений аналізи, звукове моделювання, звукове конструювання, звукобуквене коментування. Вони допомагають учням усвідомлювати звуковий склад слова, встановлювати послідовність звуків (розвивається фонематичний слух).

Засвоєння **фонетичних** написань пов'язують з культурою вимови; з мовленнєвими кінестезіями або приговорюванням (так, як пишемо). Діти усвідомлюють звукобуквений склад слова, регулюється процес запису, здійснюється самоперевірка.

Крім зазначених, під час роботи над фонетичними написаннями будуть ефективні всі вправи, які мають звукову основу (впливаємо на слухові, артикуляційні та зорові аналізатори) - слуховий попереджувальний диктант, списування з попереднім проговорюванням, зорово-слуховий диктант іт.п.

Під час засвоєння **морфологічних написань** (перевірювані ненаголошені [и^е], [є^и] в корені; позначення звука [г] в словах легко, кігті і інш.; позначення глухих приголосних у словах **боротьба, просьба** і інш.) важливими є розумові дії за правилом (написання перевіряються опосередковано - шукаємо сильну позицію: для голосних - під наголосом, для приголосних - перед голосним). **Фонетичне, морфологічне обґрунтування (мовний аналіз) є головним у засвоєнні цих орфограм.** Треба вчити дітей користуватись граматико-орфографічним аналізом. Він становить систему дій за правилом (алгоритм). Алгоритмом правила визначається сукупність дій, які треба знати, щоб його застосувати. Іноді учень знає правило, а пише з помилками. Це тому, що не вміє знаходити орфограму в слові і не оволодів технологією застосування алгоритму правила.

Засвоєння **семантичних** або **диференційованих** написань (велика буква, частка **не** з дієсловами, написання префіксів і прийменників) забезпечується через розуміння значення слова. Важливий у даному випадку смисловий аналіз. **Історичні** написання вимагають запам'ятовування графічного образу слова. Під час засвоєння означених написань необхідна опора па

зорові, слухові та кінестичні (мовно-рухові або артикуляційні) відчуття і уявлення.

Методика вивчення орфографічного правила визначається на основі характеру (природи) орфограми.

Зосередимо увагу на наступному:

1. Перший етап - опізнавальний. Вчимо знаходити орфограму в слові, розвиваємо орфографічну пильність (вміння бачити орфограму). Якщо це **фонетичне написання**, то співвідносимо звуковий і графічний склад слова (карась, буквар), з'ясовуємо позначення звуків на письмі; у **фонетико-морфологічних написаннях** (ненаголошені голосні в корені) співвідносимо звуковий та графічний склад кореня в спільнокореневих. У випадку співпадання їх (звуків і букв у коренях) маємо **перевірне** слово (зими), неспівпадання - **перевірюване** (зима, зимовий). Те ж саме спостерігаємо і в **морфолого-орфографічних** написаннях (правопис відмінкових закінчень іменника) та інш.

2. Другий етап - вирішувальний. Школярі вчаться створювати графічний зразок слова з виучуваною орфограмою на основі **перевірного**; пишуть за перевірним, знайомляться із **способами добору** перевірних (змінювання слів, добір споріднених).

3. Третій етап - самостійний запис слів з виучуваною орфограмою на основі усвідомлених дій - самостійне та творче письмо. У творчому письмі орфографічний аналіз відходить на другий план, вирішуються текстотворчі завдання з уживанням слів-орфограм.

Відповідно до визначених етапів розглянемо методику вивчення правил про позначення ненаголошених [е"], [и"] в коренях слів. Важливо проаналізувати природу орфографічного матеріалу (далі вміщені правила за підручником¹).

1. Ненаголошені голосні [е], [и] вимовляються не так, як позначаються на письмі. Ненаголошений [е] вимовляється з наближенням до [и]-[е"]: [се"ло]. Ненаголошений [и] вимовляється з наближенням до [е]-[и"]: [зи"ма].

2. Щоб знати, яку букву (є чи и) писати в ненаголошеному складі кореня, треба змінити слово або дібрати до нього спільнокореневе так, щоб ненаголошений голосний став наголошеним. Наприклад: **земля - землі, життя-жити.**

На основі правил визначаємо елементи знань, якими діти мають володіти, щоб усвідомити зміст правила та технологію його застосування (лінгвістичний аналіз).

¹ Вашуленко М С, Мельничайко О.І. Рідна мова: Підручник для 3 класу чотирічної школи і 2 класу трирічної початкової школи. - К.: Освіта, 1997.

Фонетичні:

- звук і буква;
- голосний, приголосний звуки;
- наголос;
- наголошений, ненаголошений звуки;
- склад з наголошеним голосним, склад з ненаголошеним голосним.

Морфологічні:

- будова слова, корінь;
- змінювання слів (**слон, слону, слонами**);
- добір спільнокореневих (словотворення - **слон, слоник, слоновий**).

Отже, методика вивчення правила має ґрунтуватися на **фонетико-морфологічній основі**. Це означає перш за все, що суттєвими в засвоєнні його є **фонетичні знання** (поряд з морфологічними). Діти мають добре усвідомити звуковий **склад слова, навчитися співвідносити звуки та букви в ньому**. На уроках вивчення теми застосовуємо різні форми **звукового і звукобуквеного аналізів та синтезу**, орфографічні вправи **на звуковій основі**. Робота такого змісту має виконуватись заздалегідь, бо якщо учні не навчаться визначати, наприклад, наголос, наголошений і ненаголошений звуки, то оволодіння технологією застосування правила не можна чекати від них.

Важливим у цьому процесі є усвідомлення **способів перевірки правопису слів** - формозмінювання (*зима - зими*) та словотворення (*гречаний ~ гречка*). Нерідко їх змішують, добирають такі «споріднені»: **гречка, гречанин, гречаник, гречки**.

Враховуючи зміст правил та лінгводидактичну основу, визначаємо завдання до вивчення теми:

1. **Активізувати фонетичні та морфологічні знання** (важливо і на попередніх уроках).

2. Розвивати **орфографічну пильність** в учнів (вміння бачити орфограму в коренях слів - місце ненаголошених звуків [e"], [и"], які треба перевіряти).

3. Вчити розрізняти перевірюване слово (що перевіряється) та перевіряє (яким перевіряємо).

4. Ознайомити учнів із способами добору перевірних слів.

5. Забезпечити оволодіння алгоритмом правила.

Основні етапи опрацювання орфографічного правила:

1. **Перший етап - розпізнавальний** (опізнавальний). На цьому етапі вчимо, що в корені слова ненаголошені голосні звуки вимовляються, як [e"], [и"], що позначення їх на письмі необхідно перевіряти.

На дошці записані слова:

Кислиця, щебетання, глибокий, темніє, шепоче, вишневий.

Далі учні виконують завдання:

- визначте корінь;
- поставте наголос;
- вимовте голосний звук кореня.

Роблять висновок, що ненаголошені в корені - це звуки **Ге**! Ги! Ло-

бляють такі слова, щоб у КОРЕНЯХ З'ЯВИЛИСЯ ЗВУКИ [є], [и] (КИСЛИЙ, щебет, глибше, шепіт, вишня).

Щоб виявити перевірне та перевірювані слова, співвідносять (порівнюють) звуковий та буквенний склад коренів даних слів. Перевірне та перевірювані слова розрізняються на звуко-графічний (буквеній) основі.

Заздалегідь на дошці записуємо «гнізда» споріднених слів:

Мед, медовий, медяник;

Зима, зимовий, зимовик, зимка;

Дим, димок, димовий.

Методика опрацювання (аналізуємо **дай споріднені слова**):

- позначимо корінь;
- поставимо наголос;
- в яких із слів голосні звуки кореня **співпадають** із буквами (перевірне)? (Мед, зимка, дим);
- в яких із слів *голосні звуки кореня не співпадають із буквами* (перевірювані)? (Медовий, медяник).

Щоб навчити дітей розрізняти перевірне і перевірювані слова, застосуємо такий алгоритм:

Перевірне і перевірюване слова

1. Визнач корінь у споріднених словах.



2. Постав у них наголос.

3. Вимов (прочитай) слово, міркуй:

звуки і букви **співпадають**
у корені

звуки і букви не співпадають
у корені

перевірне

перевірюване

Виконання зазначеної системи дій сприяє активізації відповідних фонетичних та морфологічних знань, розвитку орфографічної пильності, вміння розрізняти перевірне та перевірювані слова.

2. Другий етап - вирішальний.

Школярі вчаться створювати графічний зразок слова з виучуваною орфограмою на основі перевірного; пишуть за перевірним; знайомляться із способами добору перевірних (змінювання форми слова та добір споріднених).

3. Третій етап - самостійний запис слів з виучуваною орфограмою на основі усвідомлених дій - самостійне та творче письмо. У творчому письмі орфографічний аналіз відходить на другий план, розв'язуються текстотворчі завдання з уживанням слів з орфограмами.

Означена система роботи лінгводидактичного спрямування разом з доцільним добром вправ та реалізацією дидактичних принципів (особливо - поступового нарощування труднощів) підвищують, як свідчить практика роботи, розвивальний ефект навчання; сприяють зростанню мовленнєвого досвіду учнів, успішному та більш свідомому засвоєнню навчального матеріалу.

Визначені лінгводидактичні основи реалізуються далі в конспектах уроків.

УРОК № 1.

3 клас

Тема: Ненаголошені [е"], [и"] в коренях слів, які перевіряються наголосом.

Мета:

пізнавальна: вимова ненаголошених [е"], [и"] в коренях слів; розвиток орфографічної пильності, вміння розрізняти перевірне і перевірюване слова;

розвивальна: розвиток уваги, пам'яті, аналітико-синтетичних умінь, словника (збагачення спільнокореновими словами), орфоепічних умінь і навичок та зв'язного мовлення;

спеціально навчальна:

1. Активізація фонетичних та морфологічних знань, умінь і навичок.
2. Розвиток орфографічної пильності (вміння знаходити виучувану орфограму в слові).

3. Формування вміння розрізняти перевірне та перевірювані слова.

Обладнання: підручники, таблиці.

Хід уроку:

I. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь та навичок.

Каліграфічна хвилинка.

На дошці: **Споріднені слова. Корінь слова.**

1) Послухайте текст. Подумайте і скажіть, чому образились гуси. Мотивуйте.

«Родичі»

Йшли якомсь стежкою гусак, гуска і гусенята, а назустріч повзла гусениця.

- Ви хто такі? - запитала гусениця.

- Я - гусак, це - гуска, а то наші гусенята, - ввічливо відповів гусак. - А ти хто?

- А я ваша тітка, - похвалилася гусениця.

Гуси ображено загелготали.

- Запишіть споріднені (мають спільну частину, однакову за значенням).

2) Гусак, **гуска**, **гусенята**.

Визначте склади з наголошеним голосним. А потім з ненаголошеним голосним.

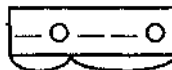
У слові **гусенята** визначте звукову послідовність.

Який четвертий звук ([e'])??

- Зробіть складоподіл споріднених слів.

- До якого слова можна віднести схему?

Доведіть.



3) **Гусениця**.

- Назвіть голосні звуки. Якими буквами вони позначаються?

- Назвіть приголосні звуки. Якими буквами вони позначаються?

- Визначте склад з наголошеним голосним (Гу-), далі з ненаголошеним. ([se¹¹], [ни], [ц'а]). Назвіть голосні звуки в них.

4) На дошці записані слова: *Читач, працівник, записка, читання, працює, праця, письменник, пропис, читанка, переписка, читальня, запис.*

Випишіть групами споріднені слова.

1. Читач, читання, читанка, читальня.

Актуалізація фонетичних та морфологічних знань.

Споріднені слова («гніздо»).

Звук [e] наближається до [и]

Звукобуквений аналіз.

*

Аналізуємо даний матеріал, бо важливий і зоровий фактор.

2. Працівник, працює, праця.

Складають короткі речення.

3. Записка, письменник, пропис, переписка, запис.

Знайдіть спільну частину в групах споріднених слів, однакову за значенням, позначте її. Чи споріднені ці слова? Доведіть, що ви не помиляєтесь. Назвіть слова з ненаголошеними в корені.

II. Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення теми і завдань уроку (2-3 хв)

У складі з ненаголошеними голосними вимовлять звук [е] з наближенням до [и], звук [и] – з наближенням до [е].

Запис на дошці: в[е^н]сна, в[е^н]рба, ст[е^н]ш, з[и^с]ма, кл[и^с]нок, д[и^с]мок.

Звукобуквений аналіз.

Знати: ненаголошений [е] в корені наближається під час вимови до звука [и], ненаголошений [и] – до звука г 1

Вміти: позначати ці звуки буквами за допомогою пра-

Постановка завдань уроку перед учнями.

III. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок.

1) Прочитай текст. Допоможи Наталі.

Наталія вирішила написати оповідання про зиму. Взяла ручку та зошит і почала писати.

Яка гарна з...

Написала букву «з» і зупинилась. Яку ж далі букву писати: и чи є? Вимовляємо ніби [е]. А пишемо?

„ тт -о
- Хто допоможе Наталі?

”Проблемне завдання.

З'ясовують: перевірне слово **зими**, в корені звуки і букви співпадають, а в слові **зима** в корені чуємо (вимовляємо) [и] з наближенням до [е], а позначаємо буквою и.

2) На дошці «гнізда» споріднених. Діти списують:

Мед, медовий, медяник.

Дим, димок, димовий.

- Позначимо корінь.
- Поставимо наголос.

- В яких із слів звуки кореня співпадають із буквами (перевірне)?

- В яких словах не співпадають із буквами (перевірюване)?

- Застосуємо далі алгоритм «Перевірне й перевірюване слова» (див. раніше).

3) На дошці записані слова:

Схилити, книжковий, схил, синіє, книжка, синій, листочки, веселий, тихо, весело, тихесенько, листя, сивий, сивина.

- Випиши слова парами.

- Постав наголос.

- Підкресли букву, що позначає ненаголошений ([e^h] чи [и^h]) і наголошені Ге], [и]. Яке із слів перевірне, а яке - перевірюване?

Діти співвідносять орфографічні зразки слів і записують їх, виявляють орфограми.

Висновок: «Знати», «Вміти».

Домашнє завдання: вправа 239.

У співвіднесенні перевірного та перевірюваного слів - звукобуквена основа.

Алгоритм застосовується до даних «гнізд» споріднених Навчаємо на даних зразках споріднених слів.

УРОК № 2.

Мета:

пізнавальна: вимова ненаголошених [e^h], [и^h] в коренях слів, розвиток умінь писати слова з перевірюваним у корені за перевірним, умінь користуватись різними способами перевірки позначення ненаголошених в корені;

розвивальна: розвиток уваги, пам'яті, аналітико-синтетичних умінь, словника (збагачення спільнокореновими словами), орфоепічних умінь і навичок та зв'язного мовлення;

спеціально навчальна: а) вчити розрізняти перевірюване слово (що перевіряється) та перевірне (яким перевіряємо); б) визначення та усвідомлення способів добору перевірних слів; в) забезпечення оволодіння алгоритмом правила.

Хід уроку:

1) Робота за перевірним словом. На дошці:

Білим снігом вкрилась (землі) з..мля. Побілили (дерево, _i дерева) д..р..ва в лісі. Звірі і пташки (лишаються) залишають на снігу сліди. Ось пробігла (швидко) шв..дка

Списування, творче з графіко-орфографічним завданням.

білочка. Пройшла через поляну хитра (лиска, лисиця)

„ / . ” < Актуалізуються
Л.С.ЦЯ. (Зими) 3.-мою важче їй прогодуватись. Ось шу- потрібні еле-
кає вона сліди зайчика. менти знань
Списують текст з дошки, заповнюючи пропуски, а далі для виведення
бесіда: правила.

- Мотивуйте, де перевірне, а де перевірюване.
- Слова останніх двох речень поділіть на склади.
- У всьому тексті підкресліть букви, що позначають склад з ненаголошеним голосним.
- Знайдіть споріднені слова. Мотивуйте, чому вони споріднені.
- Слова з ненаголошеними голосними побудуйте із «живих» букв. Доберіть перевірні.

2) Формулюють правило:

Щоб перевірити, яку букву треба писати в корені слова, є чи и, треба змінити слово або дібрати до нього споріднене так, щоб ненаголошений звук замінився наголошеним: земля – зéмлі, життя – жи́ти.

Ознайомлюємо із способами добору перевірного слова.

У правилі вказані способи знаходження перевірних слів - зміна слів та добір споріднених.

3). Знайомство із способами перевірки позначення ненаголошених в коренях слів на письмі:

вправа 240 - тепліє - тепло;

вправа 241 - стиглі жита - жито;

вправа 246 - зеленіє - зелень, зелений;

вправа 247 - **близенько — близько.**

У словах вправ виділяємо корінь, спостерігаємо за звуками та буквами в ньому, визначаємо перевірне і перевірювані слова за алгоритмом.

4) Прочитай слова і перевір їх правопис за зразком, запиши. У якій колонці для перевірки позначення голосних звуків у корені **змінюємо** слово, а в якій - добираємо споріднене?

В.хна- весни.

і

Ш..поче — шепіт.

С.ло-....

Зелений-....

Кр.ло-....

Слач -...

З..ма~....

Л.хиця -.

П..ро-....

д..мовий-

Висновок: - Що маємо робити, щоб перевірити, яку букву треба писати в корені слова - є чи и?

Домашнє завдання: вправа 242 (і).

УРОК № 3.

Мета:

пізнавальна: вимова ненаголошених [е"], [и"] в коренях слів, розвиток вмінь писати слово з перевірюваним голосним у корені самостійно (самостійне та творче письмо);

розвивальна: розвиток уваги, пам'яті, аналітико-синтетичних умінь, словника (збагачення спільнокореновими словами), орфографічних умінь і навичок та зв'язного мовлення;

спеціально навчальна: розвиток текстотворчих умінь з уживанням слів з виучуваною орфограмою; удосконалення вмінь перевіряти правопис слів за допомогою алгоритму.

Хід уроку:

1) Прочитай слова першої колонки. Знайди серед них перевірні до слів другої колонки. Запиши спочатку перевірне слово, а через риску те, в якому пропущено букву (перевірюване).

Вимерзати, перемерзати, мерзнути; ... - зам..рзати.

Чергування, черга; ... - ч..ргувати.

Постелити, застелений; ... - ст..лити.

Потепліти, теплий; ... - т..плиця.

2) Вправа 245.

- Підкресли́ть у словах букви, що позначають звуки [е"], [и"].

- Назви́ть у них склади з ненаголошеним голосним.

3) Вправа 249.

- Випишіть слова з ненаголошеними [е"], [и"] в корені, доберіть споріднені.

- Які з них перевірні? А перевірювані?

4) Гра «Хто більше» добре слів з [е"], [и"] в корені,

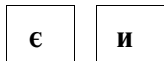
Зорове сприймання перевірного слова та співвіднесення з перевірюваним.

Самостійний добір перевірюваного.

Звукобуквене конструювання.

що перевіряються. Застосовують правило про ненаголошені голосні в корені.

5) «Усний диктант». У дітей картки з буквами



Вчитель називає слово, а діти піднімають картку тієї букви, яку треба писати в корені.

Вишне^{*}вий, веснянийⁱ, широⁱкий, шепочеⁱ, лебединийⁱ,
глибо[”]кий, тепли[”]ця, чергування, вимерзати.

6) Вправа 250. Які букви треба вставити? Мотивуйте. Спишіть текст, вставляючи букви. Перекажіть, запишіть його так, як запам'ятали.

Закінчують писати творчу роботу вдома.

Висновок про позначення на письмі перевірюваних ненаголошених голосних у корені.

Орфографічні вправи

У методиці орфографії відомі різноманітні вправи, які об'єднують у такі типи: орфографічний розбір, списування, диктант, вільне письмо.

1. Орфографічний розбір. Суть цієї вправи (аналітична) полягає: 1) у впізнаванні орфограм у словах (аналіз) і 2) у характеристиці (поясненні) їх правопису.

Орфографічний розбір може бути **усним** (визначають орфограму, пояснюють за допомогою правил) і **письмовим** (підкреслюють орфограму; позначають граматичну форму; записують цифри, які вказують на параграф, сторінку підручника з правилом і т.п.); **загальним, фронтальним** (аналізують усі орфограми в тексті) і **вибірковим** (знаходять орфограми на виучуване правило). Він є обов'язковою формою роботи над помилками.

Різновидом усного фронтального орфографічного розбору є поширений у школах «**усний диктант**» - вчитель вимовляє слово (речення), діти підносять картку з позначенням букв, відмінкових закінчень, які треба писати в слові, пояснюють.

Друга частина орфографічного розбору (перша - впізнавання орфограми) - пояснення правопису - може бути різною за змістом: учень дає фонетико-орфографічне або граматико-орфографічне обґрунтування орфограми, прочитує відповідні правила з підручника, звертається до словника тощо.

2. Списування. За характером розумової діяльності учнів списування - це аналітико-синтетична вправа. Під час списування в більшості випадків записові слів (синтез) передують ряд аналітичних дій - зорове сприймання їх,

лексико-граматичне осмислення, орфографічний аналіз, запам'ятовування тощо.

У школах часто практикується творче списування. За характером завдань можна виділити такі його види: 1) з граматико-орфографічними і 2) з логіко-стилістичними завданнями. Між цими видами списування немає чіткого розмежування: нерідко застосовується списування з логіко-граматичними; розв'язування орфографічних завдань супроводжується стилістичними і т.п.

Характер завдань у першому виді творчого списування: вставка пропущених букв або частини слова - *з(е)мля*, *(роз)крив книжку*; перетворення форми слова - розкриваючи дужки, замінюючи одну форму іншою; дописування слів виучуваною орфограмою; добір перевірного слова (або слова з аналогічною орфограмою) до виділених та запис їх у дужках після кожного з перевірюваних; списування речення з дописуванням запитань до слів (*Блищить на сонці (яка?) тиха річка.*); складання речень або коротких оповідань з деформованих речень, тексту.

У другому виді творчого списування можливі такі завдання: класифікація слів за значенням; поєднання слів за змістом; розподіл слів залежно від властивостей предметів - за кольором, формою, розміром; порівняння предметів за протилежністю або подібністю ознак; порівняльна характеристика предметів залежно від ситуації; добір узагальнюючих слів до групи і навпаки; заміна слів близькими (або протилежними) за значенням; усунення слів, що повторюються, тощо.

Обидва види творчого списування корисні, бо сприяють розумовому розвитку дітей (класифікують, порівнюють, узагальнюють мовні факти), удосконалюють мовлення і навички грамотного письма.

У шкільній практиці широко застосовується вибіркове списування. В основі його лежить аналіз (вибір слів у відповідності з граматико-орфографічними, орфографічними ознаками) і синтез (запис слів).

Серед розглянутих видів списування є такі, в яких відсутнє зорове сприймання орфограм. Це списування зі вставкою пропущених букв і слів, з перетворенням форм і т.п. У таких вправах учень виявляє багато самостійності в застосуванні правила, на відміну від тих випадків, коли він застосовує правило до даних зразків слів. Отже, в списуванні треба враховувати ступінь самостійності учня у з'ясуванні орфографічного завдання.

3. Диктант. Це складний вид вправ, який вимагає активізації усіх видів пам'яті (слухової, зорової, моторної), мислення, уваги. Складність цієї вправи в графічному позначенні почутого.

Попереджувальний і пояснювальний диктанти - це навчальні вправи, під час їх виконання розвиваємо увагу, вчимо свідомо застосовувати правило. Спільне в них - мотивування орфограм (орфографічний розбір),

однак у попереджувальному це здійснюємо до запису слова, а в пояснювальному - після запису (напівконтрольний).

Попереджувальний диктант включає ряд дій: сприйняття тексту, виділення орфограми, вирішення орфографічної задачі (усно), запис слова, перевірка записаного (зі слуху, звірення з дошкою, підручником). Коли попереднє виділення орфограми здійснюється на слух (текст читає вчитель), то це слуховий попереджувальний диктант. Текст з орфограмами сприймається за допомогою зору (діти підкреслюють орфограми на дошці, іноді вчитель робить пропуски - діти заповнюють та пояснюють правопис слів, читають текст у підручнику та пояснюють правопис) - це зоровий, юрово-слуховий попереджувальний диктант. Іноді з тексту, який учні мають сприймати на слух, записуються вчителем на дошці деякі слова, особливо важкі з боку правопису, або нові, - це слуховий попереджувальний диктант із зоровим.

Розв'язування орфографічного завдання може здійснюватись через формулювання правила; звернення до словника; до звукобуквеного і складового аналізів; до проговорювання слів за складами (так, як їх пишуть); до демонстрування карток; до попереднього запису на дошці і т. п. Іноді розв'язування орфографічного завдання відбувається в процесі запису - це коментований диктант. У цьому виді диктанту аналіз (пояснення) і синтез (запис) максимально зближені. Цей вид диктанту вважається доцільним на початковій стадії формування орфографічної навички.

У практиці навчання застосовується попереджувальний диктант з попередньою підготовкою - «диктант на урок», підготовлений (проаналізований) вдома текст диктується в класі).

У пояснювальному диктанті хід роботи такий: 1) вчитель диктує, діти записують слова (текст), 2) пояснення правопису слів. Іноді вчитель не диктує, а показує предмети - це «диктант-мовчок». Вчитель може під час диктанту запропонувати учням підкреслювати орфограми, в позначенні яких вони вагаються, щоб далі запитати в учителя, - це диктант «перевіряю себе».

Дуже поширений у шкільній практиці вибіркового диктант: з тексту, що вчитель диктує, діти добирають і записують слова з виучуваною орфограмою.

Ефективним засобом удосконалення орфографічної грамотності є письмо по пам'яті. До запису тексту по пам'яті вчитель проводить орфографічний його аналіз. Далі діти запам'ятовують текст і пишуть по пам'яті. На тій підставі, що текст «диктується» самим учнем, деякі методисти називають цей вид роботи самодиктантом.

4. Вільне письмо. Цим видом роботи передбачається добір прикладів, самостійне конструювання та запис слів, текстів з орфографічною метою.

Тут поєднуються завдання з розвитку мовлення та орфографічні. **Види** вільного письма:

1. Вільне списування. Діти читають текст (у підручнику, на дошці), аналізують правопис слів, закривають підручник (втирають з дошки), пишуть текст так, як запам'ятали. Далі можуть бути завдання за текстом.

2. Вільний диктант. Робота виконується за частинами (попередньо вчитель ділить текст на завершені за змістом частини). Читаємо кожну частину, учні переказують її, пояснюють правопис усіх слів або окремих (залежно від мети навчання), далі кожен пише її так, як запам'ятав, і т.д.

3. Творчий диктант. Це збірна назва різноманітних за своїм характером вправ. На відміну від інших видів диктантів, текст створюється і записується самим учнем. Цей вид диктанту має велику варіативність: добір і запис слів з виучуваними орфограмами; аналогічних тим, які записані вчителем на дошці (іноді такий диктант називають «диктантом-завданням»); складання і запис речень зі словами (тільки з даних, з введенням інших, без зміни слів, із зміною); добір слів учнями і введення їх у складені речення в тому порядку, в якому ці слова записані на дошці; творення зв'язних текстів. До творчого диктанту відносять доповнення тексту словами-орфограмами; заміна під час письма граматичної форми слова залежно від мети; поповнення речень у процесі запису: вчитель дає частину речення – початок, кінець чи окремі слова із середини.

Різновидом творчого диктанту є «**німий диктант**»: учні записують дії вчителя, вживаючи, наприклад, дієслова в 3-й особі однини. З навчальною метою можна проводити його так: записові слова передують усне складання речень та пояснення правопису слів.

4. Твори-мініатюри. Застосовуються в практиці навчання з орфографічною метою (в текстах вживають виучувані орфограми). Це твори-мініатюри за опорними словами (з орфограмами), за власним спостереженням і досвідом учня, за картиною та запитаннями, за опорними словами та картинкою, за серією картин, за початком і т.д.; перекази та твори, що пов'язані з переробкою тексту: із заміною особи, відмінкової форми, із заміною певних слів словом з виучуваною орфограмою і т.п.

Засвоєння написань вимагає **системи вправ**. Але щоб дібрані вправи стали системою, треба будувати її з урахуванням **критеріїв систематизації**. Основні з них: 1) відповідність вправ **характеру (природі) виучуваного матеріалу** (враховуємо провідні аналізатори у методиці їх виконання); 2) реалізація у вправах принципу поступового нарощування труднощів.

Критерії систематизації орфографічних вправ

Критерії систематизації орфографічних вправ. Підібрані вправи на вивчення правила відповідно до **характеру (природи) вивчаного матеріалу** треба розміщувати в порядку **поступового нарощування труднощів** (від простого до більш складного), щоб вони стали системою. Для реалізації цього критерію враховуємо **ступінь самостійності учня** у застосуванні правила. Якщо брати до уваги цю вимогу, можна виділити такі вправи:

- **на часткове застосування правила:** учень вирішує питання про правопис слова з вивчуваною орфограмою в полегшених умовах;

- **на самостійне застосування правила** - впізнавання орфограми, мотивування правопису, запис слова виконується учнем самостійно.

Етап часткового застосування правила. На цьому етапі використовуємо списування з підкреслюванням орфограми, списування на зміну слів за зразком, списування з класифікацією слів за різними ознаками, попереджувальний диктант різних видів, диктант по пам'яті, вільне списування, коментований диктант та інші. У цих вправах є обов'язково якась умова, що полегшує запис слова: попереднє зорове сприйняття слова (тексту), попередній орфографічний аналіз, наявність перевірного слова (або вказівка на спосіб його добору) тощо. Вправами на часткове застосування починається опрацювання кожного орфографічного правила. Кількість таких вправ залежить від успіхів учнів у засвоєнні правила.

У вправах **на самостійне застосування правила** учень самостійно вирішує питання про запис слова. Це з відомих вправ - пояснювальний диктант (запис, орфографічний аналіз), вибірковий (самостійний запис вибраних слів з орфограмами), диктант-мовчок (самостійний запис слів з орфограмами), диктант з граматичним завданням (запис тексту під диктовку, підкреслювання слів з орфограмами, письмова мотивація - назва параграфу з підручника, запис прикладів), диктант-завдання (добір і дописування під час запису диктанту слів з аналогічними орфограмами) та інші.

Найбільшої самостійності вимагають **творчі вправи орфографічного спрямування**. Це вправи просуненого етапу у вивченні правила - творчий диктант різних типів, твори-мініатюри. Виконання таких вправ вимагає значних розумових зусиль і вмінь застосовувати правило у процесі письма. Учень пише вже не для того, щоб дотримуватись правила, а щоб передати свою думку. Крім орфографічних завдань (правильний запис слова), перед учнем постають завдання оформлення думок.

У доборі творчих вправ орфографічного спрямування важлива теж **поступовість**. Вирішення завдання з розвитку мовлення має починатись конструюванням **речень**: напишіть повні відповіді на запитання (в них вжито слова з орфограмами), поновіть деформоване речення (є в ньому слова з орфограмами), складіть речення з даними словами з орфограмами

та інші. Далі пропонуються вправи на конструювання текстів: з деформованих речень складіть текст, створіть текст за відповідями на запитання (відповідаючи на них), складіть оповідання за опорними словами-орфограмами, за даним початком і т.п. Рішення завдань на конструювання тексту полегшується наявністю в початкових вправах словесного матеріалу для його складання, питань, опорних слів.

Творчими вправами не можна розпочинати систему орфографічних вправ на закріплення правила. Їх можна проводити, коли сформовані до деякої міри орфографічні уміння писати слова з виучуваною орфограмою.

Отже, якщо визначати систему орфографічних вправ за ступенем застосування правила, то вона може бути такою: 1) вправи на часткове застосування правила; 2) на самостійне застосування правила; 3) творчі вправи орфографічного спрямування. Величина кожного етапу залежить від успіхів учнів у засвоєнні правила. Як свідчить практика навчання, засвоєння орфографічної навички досягається внаслідок правильної організації вправ.

Запитання і завдання:

- Як ви розумієте орфографічну навичку? Прослідкуйте шлях від орфографічного правила до навички.
- Визначте умови успішного формування орфографічних дій (умінь і навичок) у молодших школярів.
- Обґрунтуйте, у чому полягає зв'язок у вивченні фонетики, граматики з вивченням орфографії. Визначте фонетичні та граматичні вміння, важливі для формування орфографічних на прикладі аналізу окремих орфографічних правил.
- Назвіть дидактичні та психологічні фактори, якими визначається відбір вправ з орфографії. Обґрунтуйте на прикладах.
- Обґрунтуйте методику орфографічного розбору як виду орфографічних вправ.
- У чому полягають особливості диктанту як виду орфографічних вправ? Класифікуйте диктанти та обґрунтуйте їх види.
- У чому суть та значення контрольного диктанту? Методика його проведення в початкових класах.
- Порівняйте попереджувальний, коментований та пояснювальний диктанти. Що є спільним у методиці проведення? Визначте відмінності.
- Який диктант за методикою проведення вважається творчим? Назвіть його різновиди.
- З'ясуйте методику вільного диктанту. Порівняйте з творчими вправами орфографічного спрямування.
- Сформулюйте критерії для визначення системи вправ до вивчення орфографічного правила (критерії систематизації вправ).

ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ УРОКУ НА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Запрограмувати ефективні способи керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, форми та засоби навчання) на уроці мови можна, якщо з'ясувати лінгводидактичну основу вивчення мовного матеріалу.

Починаємо з природи (характеру) виучуваного матеріалу. Залежно від неї визначаємо способи подачі та закріплення, системи тренувальних вправ, методику їх проведення.

Урахування лінгводидактичної основи особливо необхідне на початковому етапі роботи над матеріалом. Важливим є врахування й інших психолого-педагогічних вимог до процесу навчання, як-от: застосування проблемних підходів та проблемно-пізнавальних завдань, індивідуально-диференційованого навчання, реалізація дидактичних принципів (поступового нарощування труднощів, науковості, доступності, розвивального навчання) тощо.

Розглянемо на конкретному прикладі способи визначення лінгводидактичної основи методики вивчення навчального матеріалу (у даному випадку • - орфографічного, може бути і граматичний).

Основою шкільного курсу української мови є мовознавча наука - розгалужена система знань про мову, її структуру, основні одиниці і способи поєднання цих одиниць у тексті. Ґрунтовне вивчення рідної мови створює великі можливості для розвитку мислення учнів, формування їх світогляду.

Завдання початкового курсу української мови - прищепити учням осмислене ставлення до мовних фактів, навчити їх орієнтуватись у мовних структурах; сформувати науково-правильні уявлення з фонетики і лексики, словотвору, граматики (морфології та синтаксису). Все навчання має бути спрямоване на організацію і вдосконалення мовленнєвої діяльності дітей, на оволодіння засобами творення зв'язних висловлювань у усній і писемній формах.

Питання про лінгводидактичні основи уроку української мови тісно пов'язане із зазначеними проблемами, бо вони спрямовані на пошук ефективних способів керівництва навчально-виховним процесом.

Практика навчання свідчить, що увага вчителя зосереджується в основному на дидактиці уроку. І недостатньо враховується лінгвістична природа матеріалу. Отже, не надається уроку належного лінгводидактичного спрямування.

Все на уроці української мови - зміст та методика проведення - залежить від урахування характеру (природи) матеріалу, внутрішньої його логіки. Так, тема «Апостроф» у початкових класах вивчається нічі:

1) у розділі «Звуки і букви», 2) у розділі «Будова слова». Зміст правил за розділами:

1). Апостроф (') ставиться після букв б, п, в, м, **ф** та в окремих словах після букви **р** перед буквами я, ю, є, ї, які позначають на письмі по два звуки - [йа], [йу], [йе], [йі]. Перед апострофом букви позначають тверді звуки (пір'я, голуб'я, солов'ї).

2). В українській мові на письмі апостроф ставиться після префіксів, що закінчуються на приголосний звук, перед буквами я, ю, є, ї (3 клас).

У **першому** випадку маємо **фонетико-графічне** написання, яке безпосередньо визначається вимовою. Головним у методиці вивчення є розвиток слухо-вимовних умінь. Треба вчити дітей розрізняти на слух та правильно відтворювати в своєму мовленні звукову ситуацію «приголосний + [й] + голосний» (П + [й] + Г) - бу[рйа]н, [пйу]ть, подві[рйа]; звертаємо увагу, що перед апострофом **твердий** приголосний. Вправи базуються на слухово-вимовній основі. У кожній вправі навчального характеру (початкові вправи на усвідомлення правила) мають бути вимова звукової ситуації, звуковий (частковий або повний) і звукобуквений аналізи її, що передують записові слова. Отже, лінгводидактична основа вивчення правила - слухо-вимовна з послідовним застосуванням звуко-графічного зіставлення: бу[рйа]н - звуки (звукову ситуацію) [рйа] позначаю на письмі буквою «ер», апострофом та буквою я, буква я позначає на письмі два звуки - [йа]. Це все означає, що на уроках вивчення цієї теми основними мають бути різні форми звукового й звукобуквеного аналізів і синтезу, орфографічні вправи на звуковій основі (попереджувальний диктант - записові слів з апострофом передують звуковий аналіз ситуації [П + й + Г] й звуко-графічні зіставлення та інш.).

У **другому** випадку маємо **фонетико-морфологічне** написання. Аналіз орфограми за характером свідчить, що під час засвоєння її написання важливі вміння розрізняти голосні та приголосні звуки в слові, зіставляти звуковий та буквений склади слова (фонетичний аспект); визначати будову слова, префікс (морфологічний аспект). Крім умінь розрізняти серед звуків у слові і вимовляти звук [й] між приголосним та голосним (як це було в першому випадку), учневі необхідно усвідомити, що приголосний - це кінцевий звук префікса, що корінь має починатися звуком **[й]**, який разом з голосним ([а], [у], [е], [і]) позначається на письмі буквами я, ю, є, ї. Отже, лінгводидактична основа вивчення правила - **фонетико-морфологічна**. Це означає, що, крім орфоепічних вправ і різних форм звукового і звукобуквеного аналізів та синтезу, графічних зіставлень (як це було у першому випадку), додаємо аналіз слова за будовою (морфемний розбір), роботу над спільнокореновими словами.

Залежно від визначеної лінгводидактичної основи визначаються лінгводидактичне спрямування теми в різних класах і способи вивчення матеріалу; методи, прийоми, форми та засоби навчання.

Розглянемо конспект уроку, в якому послідовно забезпечується його лінгводидактичне спрямування.

Конспект уроку

Тема: Позначення м'якості приголосних на письмі м'яким знаком (2 клас).

Мета:

пізнавальна: позначення м'якості приголосних на письмі м'яким знаком; засвоєння правопису слів із м'яким знаком; розвиток орфографічної пильності, вмінь розрізняти на слух тверді та м'які приголосні звуки.

виховна та завдання розвивального навчання: розвиток уваги, пам'яті, аналітико-синтетичних умінь, словника, орфоепічних та орфографічних умінь і навичок, зв'язного мовлення.

спеціально навчальна:

- засвоєння фонетичних знань, умінь та навичок;
- удосконалення звукобуквених співвіднесень;
- розвиток орфографічної пильності.

Обладнання: підручник, наочність.

Лінгводидактична основа до вивчення теми «Позначенням'якості приголосних звуків на письмі м'яким знаком (ь)».

У другому класі діти засвоюють наступне правило: «Буква м'який знак (ь) позначає на письмі м'якість приголосного звука».¹

З метою розуміння змісту та практичного застосування правила діти мають оволодіти такими елементами **фонетичних знань**:

- звук і буква;
- приголосний і голосний;
- твердий і м'який приголосні звуки.

Учні часто пропускають м'який знак у словах під час запису слів. Це тому, що не розрізняють на слух тверді та м'які приголосні та не вміють їх вимовляти. У даному випадку в основі вивчення означеного правила мають бути **звуковий та звукобуквений аналізи**. Важливо за допомогою цих видів роботи створити умови для свідомого засвоєння матеріалу.

У процесі навчання діти мають вимовляти слово, визначати якість приголосних звуків (твердий, м'який), з'ясовувати, для чого на письмі використовується буква ь (для **позначення** м'якості попереднього приголос-

¹ Білецька М.А., Вашуленко М.С. Рідна мова: Підручник для 2 класу чотирирічної йочаткової школи. - 7-е вид. - К.: Освіта, 1997. - 272 с.

ного звука). Отже, лінгводидактична основа вивчення правила - слуховимовна.

Під час навчання має бути слухання слів, виділення м'яких приголосних звуків на слух, встановлення звукобуквених відповідностей. Аналітична звукобуквена робота має передувати записові слова.

Хід уроку:

I. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань умінь і навичок, необхідних для сприйняття наступного матеріалу.

1. Каліграфічна хвилинка (після перевірки зошитів та за матеріалом у підручнику).

- Назви букви, склади. Запиши їх.

Тт Т ь сь сь блакить

еньк уть опеньки (С. 239,241 підручника)

2. Прочитай і відгадай загадку. **Спиши.**

Пахнуть свіжістю поля.

Лискотить масна рілля.

Угрюзає в землю ніж.

Горне борозну леміш. (В. Довжик).

- Прочитай слово, утворене першими буквами кожного рядка, назви його звуковий ланцюжок.

- Вимов кінцеві звуки у виділених словах. Якими буквами позначені ці звуки?

- Вимов слова з м'яким знаком (ь). Назви останні звуки. Якими буквами вони позначені? Для чого вживається ь? (Вправа 488).

3. Звукобуквена робота.

На дошці записано текст (вірш):

Квітне-веснує земля,

рястом синіють поля.

В небі, у ріках - блакить.

Як цю красу не любить. (М. Сингаївський)

- Прочитай. Спиши. Вимов приголосні звуки у виділених словах. Які з них тверді, а які - м'які? Якими буквами позначені м'які приголосні?

- Підкресли букви, якими позначено м'якість приголосних на письмі (я, ю, ь).

- Запиши приклади слів, в яких букви я, ю, є, ь позначали б на письмі м'якість попередніх приголосних звуків.

- Які звуки називаємо м'якими? Як їх вимовляємо? (середня частина язика піднімається до твердого піднебіння).

II. Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення теми та завдань уроку.

На дошці записані слова: рис і рись.

- Прочитайте слова. Складіть речення з ними. Зробіть їх звукобуквений аналіз.

- Якими звуками відрізняються слова рис і рись?

- Якими буквами позначено м'який звук [с'] ?

- Для чого вживається буква ь? (Для позначення м'якості попереднього приголосного)?

Узагальнюють: Буква м'який знак (ь) позначає на письмі м'якість попереднього приголосного.

Записуємо на дошці:

Знати: Буква м'який знак (ь) позначає на письмі м'якість попереднього приголосного звука.

Вміти: Вимовляти м'які приголосні звуки в словах та позначати їх м'якість буквами на письмі.

III. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок.

1. Прочитайте вірш:

Мамині* руки - щедрі*, робочі* -

втоми не знають з ранку до ночі.

Вранці*, коли ще усі спочивають,

сонце, напевно, вони піднімають.

І на заводі біля верстата,

в полі, у школі - всюди їх знати.

Мамині руки все вміють робити.

Як же ці руки нам не любити?

- Запишіть слова у два стовпчики. У перший - із звуком [т], у другий - із звуком [т'].

Зразок:	[т]	[т']
	тато	знають
	знати	піднімають
	робити	вміють

- У яких словах м'якість звука [т'] позначена буквою ь?

- Зробіть звукобуквений аналіз позначених слів у тексті.

2. Послухайте загадки. Слова-відгадки запишіть у зошит. Підкресліть букви, що позначають м'які приголосні звуки у кінці слів. Вимовте ці звуки. Для чого вживається буква ь?

- Хто співає на паркані у червоному жупані? (*Півень*).

- У воді росте, у воді кохається, а кинь у воду - кудись дівається. (Сіль).

- Іду - іде, стану - стоїть. (Тінь).

- У золотий клубочок сховався дубочок. (Жолудь).

3. Гра «Не помились».

Вчитель читає слова, а діти плескають у долоні, коли у словах маємо писати букву ь, якщо немає його - розводять руки в сторони.

Журавель, лин, льон, співають, ненька, ростуть, зелень, синь, блакить, тонкий.

- Коли в словах пишеться ь? (Для позначення м'якості попереднього приголосного).

4. Спиши, змінюючи слова за зразком. Перед записом слова назви кінцевий м'який приголосний. Для чого вживаємо букву ь?

Багато	-	Один
мисливці	-	мисливець
учителі	-	
вихователі	-	
портфелі	-	
зайці	-	
окуні	-	
ведмеді	-	
лосі	-	

5. Слуховий (словниковий) попереджувальний диктант. Перед записом пояснить правопис слів.

Ведмідь, тин, палець, українська, лялька, дзвін, день, горобець, Василько.

- Яке із слів напишемо з великої букви? Чому? Які ще слова пишуться з великої букви? Доберіть слова, які пишуться з великої букви і мають м'який знак? Чому треба писати букву ь?

6. Прочитай і спиши. Постав, де треба, букву ь. Поясни вживання її на письмі.

*Олес... і дідус... * Тарас... пішли на річку. На березі* річки стоїть... великий пен... . Сіли і закинули вудочки. Олесю попався карас...*, а дідусеві - лин...*.*

Зроби звукобуквений аналіз позначених слів.

7. Гра «Хто більше». За 2 хвилини учням пропонується записати якомога більше слів, де б м'якість попередніх приголосних позначалась би буквою ь.

8. Творче завдання орфографічного спрямування.

За картиною складіть розповідь на тему «Весна в лісі», використовуючи слова, в яких м'якість приголосних позначається буквами ь, ю, є, я, і.

Домашнє завдання.

IV. Підсумок уроку. Перечитують «Знати», «Вміти», відповідають, наводять приклади.

Конспект уроку

Тема: Вимова і правопис іменників жіночого роду з нульовим закінченням у початковій формі в орудному відмінку однини.

Лінгводидактична основа вивчення матеріалу

Вимова і правопис означених іменників з'ясовуються за допомогою правил¹ (с. 84), що розміщені в підручнику з української мови:

іменники жіночого роду з основою з нульовим закінченням у початковій формі в орудному відмінку однини мають закінчення -у

1) (-ю). Перед закінченням приголосні подовжуються: [с'іл':у], [т'ін':у]. На письмі подовження приголосного звука передається двома однаковими буквами, а закінчення [у] позначається буквою -ю: *блакиттю, молоддю*.

2) Не буває подовження звуків в іменниках жіночого роду в О.в. однини перед закінченнями, що позначаються буквами -у (-/о), якщо їх основа закінчується двома приголосними звуками: **якість** - *якістю, повість* - *повістю*. Не подовжуються приголосні [б], [в], [ф] в орудному відмінку однини іменників жіночого роду на приголосний, після яких закінчення -ю позначає звуки [йу]. На письмі після букв б, в, ф перед закінченням -ю, а також у слові *матір* 'ю ставиться апостроф.

Щоб діти усвідомили і засвоїли цю тему, необхідно активізувати фонетичні, морфологічні та синтаксичні знання, що визначаються на основі правил. Фонетичні: звук і буква, голосний/приголосний звуки, твердий/м'який приголосні звуки, подовжений м'який звук. Морфологічні: будова слова, корінь, закінчення, основа слова; змінювання слів; частина мови - іменник, рід, число; відмінок - орудний. Синтаксичні: зв'язок слів у реченні та в словосполученні.

Аналіз орфограми за характером свідчить, що під час вивчення її важливі вміння розрізняти голосні та приголосні звуки в слові, тверді та м'які, розумітися в явищах подовження звуків і подвоєння букв, зіставляти звуковий і буквенний склад слова, знати правила вживання апострофа. Ці **фонетичні** знання є базовими під час вивчення означеного правила. Тому важливим є і звукобуквенний аналіз.

¹ Варзацька Л.О., Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Скуратівський Л.В. Рідна мова: Підручник для 4 класу чотирирічної і 3 класу трирічної початкової школи. - К.: Освіта, 1993.

Значна роль у даному випадку морфологічних знань. Учні мають знати будову слова (корінь, закінчення, основу), виконувати **морфемний** розбір слова.

Засвоєння означеної теми неможливе без знання учнями граматичних категорій іменника - числа, роду та відмінків.

Не можна залишити без уваги і **синтаксичну** сторону засвоєння пра-вила.

Слово пов'язане з іншими словами в реченні (лексично і граматично) і виступає складовою передачею думки речення. Відмінок визначається через зв'язок слів у реченні.

Отже, лінгводидактична основа вивчення означеного матеріалу - **фо-нетико-морфологічна та синтаксична**. Це означає, що , крім орфоепічних вправ і різних форм звукового і звукобуквеного аналізів і синтезу, додаємо в роботі аналіз слова за будовою (морфемний) та розглядаємо слово у взає-мозв'язку з іншими словами речення. Потребує під час вивчення цього ма-теріалу втілення лінгводидактичного принципу комплексного підходу до вивчення слова. Слово за цим принципом доцільно розглядати з різних сторін - фонетичної, морфемної, морфологічної, синтаксичної.

Перший урок

Тема: Вимова і правопис іменників жіночого роду з нульовим закін-ченням у початковій формі в орудному відмінку однини.

Мета:

пізнавальна: засвоєння знань про творення та правопис іменників жіночого роду з основою на приголосний в орудному відмінку;

виховні та завдання розвивальної навчання: виховувати повагу і шанобливе ставлення до людей похилого віку, ветеранів; розвиток спосте-режливості, уваги, вдосконалення аналітико-синтетичних умінь порівнюва-ти, узагальнювати;

спеціально навчальна:

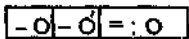
- засвоєння матеріалу про застосування в мовленні та правопис іменників жіночого роду з основою на приголосний в орудному відмінку однини (лінгвістична лінія);
- розвиток мовлення;
- удосконалення вмінь здійснювати звукобуквений та аналіз слова за будовою;
- розвиток орфографічної пильності.

Обладнання: підручник, наочність.

Хід уроку:

I. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь та навичок, необхідних для сприймання наступного матеріалу.

1. Каліграфічна хвилинка (після перевірки зошитів).
щирі те страдість
2. Перевірка домашнього завдання. Вправа 168.
 - Яким правилом ви користувались під час виконання домашнього завдання? (Іменники чоловічого роду в давальному відмінку однини мають закінчення *-ові, -еві (-єві)* або *-у (-ю)*) (с. 81 підручника).
3. На дошці записані слова - читання, взуття, малювання, колосся.
 - Назвіть звуки, які позначені виділеними буквами (м'які подовжені). Якими буквами позначені названі звуки? Для чого вживається буква **я** на письмі? (Для позначення м'якості попереднього приголосного на письмі).
4. Звукове моделювання слова **читання**.



- Який п'ятий звук у цьому слові? (М'який подовжений). Вимовте його. Якими буквами він ([н':]) позначається? (Двома буквами **nn**).

II. Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення теми та завдань уроку (2-3 хв.).

- Запишіть, змінюючи слова за зразком:
Осінь - осені (род. в.), - ... (орудн. в.).
Тінь - тіні (род. в.), - ... (орудн. в.).
Радість - радості (род. в.), - ... (орудн. в.).
- Визначте відмінок іменників у першому стовпчику (називн. в.). Яке мають закінчення ці іменники? (Нульове). А в родовому відмінку? (Закінчення -і).

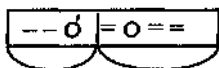
Зустрічаємося у третьому випадку з певними труднощами у позначенні закінчення та кінцевих звуків основи. Для з'ясування закінчення треба вивчати правило про зміну іменників жіночого роду однини в орудному відмінку з нульовим закінченням у початковій формі.

Знати: про змінювання іменників жіночого роду з основою на приго-
лосний в орудному відмінку однини.

Вміти: Відмінювати іменники жіночого роду з основою на приголосний в орудному відмінку однини та позначати ці закінчення на письмі.

III. Сприйняття та усвідомлення нового матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок (25-30 хв.).

- ### 1. Звукобуквений аналіз слова ширість, звукове моделювання:



- До якої частини мови відноситься записане слово? (Іменник). Якого роду? (Жіночого). Визначте закінчення (Нульове).
- Розгляньте таблицю. Треба дізнатись, яким є закінчення в іменниках орудного відмінка.

Таблиця

Відмінок	Питання	Жіночий рід			
Н.	що?	радість	осінь	ніч	любов
Р.	чого?	радісті	осені	ночі	любові
Д.	чому?	радісті	осені	ночі	любові
З.	що?	радість	осінь	ніч	любов
О.	чим?	радістю	осінню	ніччю	любов'ю
М.	(у) чому?	(у) радісті	(в) осені	(у) ночі	(у) любові
Кл.	-	радосте	осене	ноче	любове

Робота за таблицею (Фонетико-морфологічна):

- Яке закінчення вживається в іменниках в орудному відмінку однини? (Графічне - *-ю*, звукове - [y]).
- Виділіть усно основу в словах *осінню*, *ніччю*. (Як відкинути закінчення). Яким звуком закінчується кожна основа? (М'яким подовженим). Якими буквами цей звук позначається на письмі? (Двома буквами).
- Яке закінчення мають іменники жіночого роду з основою на м'який подовжений в орудному відмінку однини? (Графічне - *-ю*, звукове - [y]).

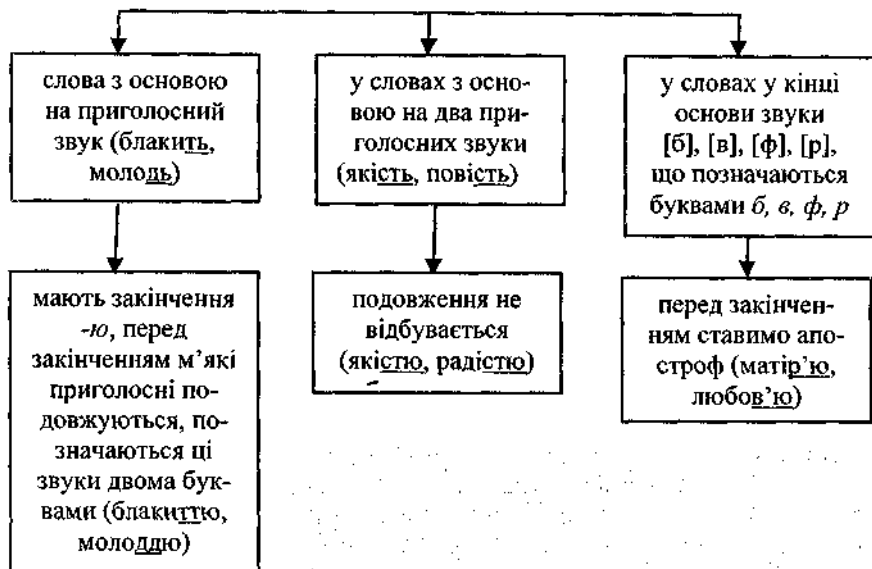
Узагальнюють одержані знання через правило на с. 91. Отже, правопис відмінкового закінчення *-у* **визначається на основі звукобуквеного аналізу**.

Далі розглядають таблицю.

- У яких словах немає перед закінченням м'яких подовжених звуків? (*радістю*, *любов'ю*). Чому в слові *радістю* не пишемо двох букв? Обґрунтуйте. (Слово закінчується двома приголосними).
- Обґрунтуйте вживання апострофа (не подовжуються приголосні звуки [б], [в], [ф] після твердого приголосного перед буквою *ю*, що позначає два звуки [йу], а також у слові *матір'ю*). Узагальнюють одержані знання через правило на с. 91 (друге) та вправу 200. Згадують правило про вживання апострофа.

2. Узагальнення знань за опорною алгоритмічною схемою, записаною на дошці.

Іменники жіночого роду в орудному відмінку



3. Виконання вправи 169 (с. 83). Прочитайте. Як розумієте відповідь дідуся? Випишіть виділені слова, поставивши їх у початкову форму. Яке закінчення вони мають? А в орудному відмінку? Мотивуйте за допомогою алгоритмічної таблиці. Звір свій висновок з правилом.

4. Вправа «Хто уважніший?».

Творче списування з граматичним завданням.

На дошці записані два варіанти:

І варіант - *молодь, сіль, повість, якість, любов, синь, щирість, людяність, печаль.*

ІІ варіант - *гостинність, щедрість, самотність, тінь, глибінь, піч, осінь, вдячність, гордість.*

Учні мають списати і поставити іменники в орудному відмінку однини. Обґрунтовують правопис іменників за допомогою алгоритмічної таблиці.

Перевірка виконаної роботи.

- Прочитайте слова. У яких з них є м'які подовжені звуки перед закінченням? Як ці звуки позначаються на письмі? (Двома буквами).

- Назвіть слова з апострофом. Чому вживається апостроф?

5. Диктант-завдання. Вчитель читає слова. Діти розмішують їх у і|и колонки, відповідно змінюючи форму (орудний відмінок однини):

I	II	III
відбувається	подовження		перед закінченням
подовження	не відбувається		ставимо апостроф
приголосних			
звуків			

Тінь, печаль, гордість, вдячність, любов, цвіль, річ, постать, осінь.

6. Поновлення деформованих речень.

- Складіть з кожної групи слів речення, ставлячи іменники жіночого роду в орудному відмінку однини. Речення записуємо на дошці.

Українські, господині, і, славиться, гостинність, привітність, щирість, доброта.

З, гостей, вітають, і, хлібом, сіль, й, зустрічають, їх, з, радість.

- Прочитайте побудовані речення, мотивуйте правопис іменників жіночого роду в орудному відмінку однини (за алгоритмічною таблицею).

7. Пояснювальний диктант з граматичним завданням.

- Запишіть речення під диктовку, поясніть правопис іменників в орудному відмінку однини. Позначте граматичну основу в цих словах.

1. Осінньою пожежею палають гори. 2. Весняний світанок дихає прохолодою і свіжістю. 3. Діти з радістю побігли на подвір'я. 4. Під тінню каштана відпочиває бабуня. 5. Пахне хліб любов'ю трударів.

- Відшукайте речення, які б відповідали таким схемам:



IV. Підсумок уроку: мотивують «Знати», «Вміти», наводять приклади.

V. Домашнє завдання: правила на с. 91, вправа 202.

Запитання і завдання:

- Що треба знати, щоб дібрати ефективні способи керівництва навально-виховним процесом під час вивчення орфографічного правила?

- Розгляньте на конкретному прикладі спосіб визначення лінгводидактичної основи методики вивчення орфографічного правила. Що це означає? Визначте потрібні елементи знань та з'ясуйте характерні види тренувальних вправ для усвідомлення змісту (алгоритму) правила.

- Прослідкуйте реалізацію лінгводидактичної основи методики вивчення правила в конспекті про м'який знак на позначення м'якості попереднього приголосного на письмі.

- Прорецензуйте конспект уроку про вивчення м'якого знака на позначення м'якості попереднього приголосного на письмі. Які позитивні риси ви відмітили? Які зауваження зробили б?

ОРГАНІЗАЦІЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Мовний розбір та мовне конструювання

Шкільна практика знає немало вправ для засвоєння основ фонетики, граматики. Більшість з них можна об'єднати назвою **мовний розбір**. Мовний розбір (аналіз) здійснюється в початкових класах у кількох різновидах: звуковий, звукобуквений, морфологічний (визначення будови слова; розбір частин мови, з'ясування граматичної форми - рід, число, відмінок, час, особа) та синтаксичний. Із звуковим, звукобуквеним, морфологічним поєднуються орфоепічний та орфографічний (аналіз вимови слів та правопису), із синтаксичним - пунктуаційний (обґрунтування розділових знаків). Систематично маємо практикувати і **лексичний розбір**, оскільки без усвідомлення лексичного значення слова не завжди можна визначити його **граматичне значення або синтаксичні функції**.

Мовний розбір має всебічне значення в практиці навчання. Під час його виконання конкретизуються виучувані поняття й правила; порівняння мовних фактів, знаходження спільного й відмінного, узагальнення. Все це позитивно впливає на розвиток логічного мислення учнів; відбувається аналіз будови речень, зв'язку слів у них, що сприяє формуванню вмінь свідомо користуватися граматичними формами у власному мовленні. Мовний розбір має велике значення і для розвитку орфографічних навичок, оскільки допомагає усвідомленню граматичної основи застосування орфографічного правила.

І. Звуковий, звукобуквений розбори. Для усвідомлення та засвоєння фонетичних знань застосовується **фонетичний розбір**. У початкових класах практикуються два його види, що спрямовані на поглиблення мовленнєвих сприймань та усвідомлень у дітей, на формування чітких орієнтирів у звукобуквеному складі слів, - **звуковий та звукобуквений**.

Під **звукобуквеним розбором** розуміємо 1) вправи, пов'язані з різними операціями над звукобуквеним складом слова, - виділення звука зі слова, визначення його місця, звукової послідовності, позначення звука буквою і т.п.; 2) **власне розбір** (аналіз слова за алгоритмом). У звукобуквеному розборі співвідносять звуки і букви - звук **позначається** буквою (йдемо від звука до букви).

У **звуковому розборі** аналізується тільки звуковий склад слова, визначається послідовність звуків (без вказівки на букви).

Об'єктом звукової роботи (аналіз і синтез) має бути сприйняте на слух (вимовлене) слово. Усі аналітико-синтетичні звукові вміння та нави-

чки формуються в процесі **слухання** звуку, слова. Робота над звуковим складом слова повинна мати **практичну** спрямованість - діти вчаться вимовляти кожен звук, склад, аналізують дії артикуляційних органів. Важливо навчити послідовно називати звуки у **вимовленому (почутому)** слові. Тому слідкуємо за орфоепією.

Нерідко намагаються записувати слово і аналізувати. У такому випадку звуковий розбір підміняють аналізом звукових значень букв.

На початковому етапі навчання української мови треба частіше вдаватись до показу **"вимови слова**, виділення з нього звуків (складів) та називання їх: вчитель дає зразок, діти повторюють за ним (**імітація**), виконуючи операції звукового аналізу на тому ж самому словниковому матеріалі. По мірі набуття досвіду звукового аналізу слів робота може виконуватись за більшої самостійності учнів.

II. Граматичний розбір - це система різноманітних вправ. За характером застосування на уроці він може бути **навчальним і контрольним; за обсягом - повним і частковим; за формою - усним і письмовим; за змістом - морфологічним та синтаксичним**. Важливою умовою успішного проведення всіх видів граматичного розбору є доказ, мотивування, дотримання певного порядку. Все це сприяє формуванню вмінь будувати ґрунтовні міркування.

1. **Аналіз слова за будовою (морфемний)**. Послідовність розбору слова за будовою (алгоритм) може бути такою:

1) **зміни слово**, визнач закінчення;

2) **добери спільнокореневі** (2-3), виділи корінь (спільну, однакову за значенням частину);

3) **порівняй спільнокореневі**, виділи префікс;

4) **визнач суфікс** (після кореня).

У процесі морфемного аналізу слів діти мають усвідомити спосіб виділення кожної морфеми з урахуванням її суттєвих ознак.

Під час добору споріднених слів важливо добирати їх так, щоб вони були різними частинами мови. І це дасть можливість уникнути типової помилки на підміну словотворення словозміною (змінювання слова - ліс, лісом, лісу). Крім того, треба добирати споріднені слова з різними префіксами й без них, щоб не було таких помилок: **приход, приходити** - корінь «приход» (порівн.: **прохолода, холод, похолодало**).

З третього класу учні змінюють слово і визначають його закінчення та основу. У цьому класі знання учнів про будову слова узагальнюються в зв'язку з вивченням частин мови. Учні вчаться знаходити відмінкові та особові закінчення слів, знайомляться з їх правописом, звертається увага на роль закінчення для зв'язку слів у реченні та словосполученнях.

Письмовий морфемний розбір здійснюється за допомогою спеціальних позначень:

Р о з п и с к а, б е з д у м и и

Слова із складною морфемною будовою даємо лише для часткового розбору.

2. Морфологічний розбір слова як частини мови. Суть цього розбору полягає у визначенні, якою частиною мови є аналізоване слово, в яких граматичних формах воно вжите. По мірі просування у вивченні синтаксичного матеріалу морфологічні характеристики треба з'ясовувати на синтаксичній основі. Доцільно в схеми розбору ввести питання, які вимагають з'ясування синтаксичного зв'язку між словами, виявлення синтаксичної ролі частини мови в реченні.

Усний розбір частин мови треба практикувати частіше, оскільки на нього витрачається менше часу порівняно з письмовим. Тривала робота над записом відволікає учнів, стомлює їх, приводить до орфографічних помилок.

Під час розбору **іменника не варто** відокремлювати **його** від **прийменника** (беремо в дужки), бо окремо взятий іменник втрачає своє граматичне значення. Виявляти форми прикметника треба залежно від форм іменника.

Аналізуючи дієслова минулого часу, діти помилково визначають особу і не називають рід. Треба довести, що дієслова минулого часу не змінюються за особами — *я ходила, ти ходила, вона ходила; я ходив, ти ходив, він ходив*.

Розбір частин мови може бути **повним і частковим**. Повний - це складний мислительний процес, що відбувається на основі операцій порівняння, аналізу, узагальнення тощо. Отже, треба забезпечувати свідоме виконання всіх мислительних операцій, щоб учень зміг розповісти про частину мови (міркування).

Повний морфологічний розбір здійснюється в означеному далі порядку та проводиться з 4 класу.

Іменник

1. Початкова форма, частина мови.
2. Власна чи загальна назва.
3. Назва істоти/неістоти.
4. Рід.
5. Число.
6. Відмінок.
7. Синтаксична роль (з яким словом зв'язаний у реченні, яким є членом речення).

””

Прикметник

1. Початкова форма (називний відмінок однини, чол. роду), частина мови.
2. З яким іменником зв'язаний.
3. На яке питання відповідає.
4. Число.
5. Рід (в однині).
6. Відмінок.
7. Синтаксична роль (з яким словом зв'язане у реченні, яким є членом речення).

Дієслово

1. Початкова форма (неозначена), частина мови.
2. На яке питання відповідає.
3. Дієвідміна.
4. Час.
5. Число.
6. Особа (в теперішньому і майбутньому часі).
7. Рід (для дієслів минулого часу).
8. Синтаксична роль (з яким словом зв'язане у реченні, яким є членом речення).

Займенник

1. Початкова форма (називний відмінок), частина *МЩЩ*.
2. На яке питання відповідає.
3. Особа.
4. Число.
5. Відмінок.
6. Рід (для займенників 3-ої особи однини).
3. Синтаксичний розбір. Під час опрацювання елементів синтаксису однією з центральних є робота над встановленням зв'язків між членами речення, над спостереженням засобів сполучення синтаксичних одиниць. Виявлення зв'язків треба починати з знаходження головного (стрижневого) сполучення слів - сполучення підмета з присудком, яке становить граматичну основу речення.

При знаходженні головних і другорядних членів речення не можна задовольнятися запитаннями скороченого типу (що? хто? де?). Треба користуватися питаннями, які визначаються змістом речення (*Учитель розпочав урок. — Хто розпочав урок?*). Постановка означених запитань до підмета важлива, щоб діти не змішували підмет і прямий додаток (*Учитель розпочав урок*).

Зустрічаються складності у послідовності знаходження другорядних членів речення. Загальний порядок виявлення зв'язків між членами речення такий: після визначення граматичної основи речення (підмет і присудок) спочатку шукаємо слова, що залежать (пояснюють) підмет, якщо вони є, а потім — слова, що залежать (пояснюють) присудок. Отже, спочатку знаходять групу підмета (підмет і означення), а потім - групу присудка (присудок, додаток і обставини) (без вживання термінів). Доцільно цю роботу супроводжувати складанням графічних схем.

У початкових класах треба схеми речень записувати в рядок (лінійні схеми), бо слова в них ідуть у такому порядку, як вживаються в мовленні. «Розсіпні» схеми дуже деформують речення, а це ускладнює усвідомлення учнями його структури. Їх доцільно застосовувати в завданнях на побудову речень.

Характер та види синтетичних вправ (фонетичне та граматичне конструювання) викладено в п. 2 методичного коментарю до дидактичної структури української мови.

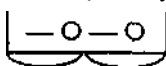
Організація аналітико-синтетичної діяльності

Організація аналітико-синтетичної діяльності. У способах керівництва навчально-виховним процесом важливим є використання **відповідних до теми аналізу та синтезу, доцільне** їх поєднання в структурі уроку. Це основа всієї навчальної діяльності учнів на уроці мови. Однак у практиці навчання часто переважає на уроках **аналітична діяльність** учнів. Застосовуються різні форми аналізу - звуковий, звукобуквений, морфемний, морфологічний, синтаксичний, орфографічний аналіз; вправи у виділенні виучуваних фактів - вибірковий диктант та списування з певними аналітичними завданнями тощо. Нерідко аналіз не відповідає характеру виучуваного мовного матеріалу. У процесі аналізу діти розбирають даний матеріал, запропонований вчителем. Така діяльність **не** стимулює їх до творчого використання різних форм, до творення мовних структур, тобто в цілому загальмовується процес застосування знань, умінь та навичок у мовленнєвій практиці. Тому треба аналіз доповнювати синтезом (конструюванням) - звуковим, звукобуквеним, морфемним, морфологічним, синтаксичним, орфографічним тощо; слідкувати за тим, щоб і аналіз, і синтез відповідали лінгводидактичній основі виучуваного мовного матеріалу.


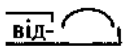

Наводимо далі приклади різнорівневих мовних синтетичних вправ:

1) Звукове, **звукобуквене** конструювання:

- доберіть слова, які б починались голосним звуком;
- доберіть слово, в якому було б чотири звуки;
- доберіть слово, в якому було б два голосних;

- доберіть слово, в якому був би один м'який (або твердий) приголосний звук;
- доберіть слово, в якому був би один склад з ненаголошеним головним звуком;
- доберіть слово, в якому було б два склади;
- доберіть слова, в яких Звуків було б менше, ніж букв (і навпаки); доберіть слово за схемою  та інш.

2) Конструювання за **будовою слова**;

- доберіть слово, яке б складалося з кореня (з кореня і суфікса; з кореня і префікса; з кореня і закінчення);
- побудуйте слова за схемою: ;
- побудуйте слова з коренем -льт- за схемою: (видльт, при-літ, виліт, наліт);
- побудуйте слова за  (відліт, відділ, відхід);
- доберіть слова за сх  (столик, ключик, ножик).

3) Конструювання **частиї мови**:

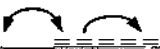
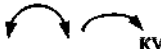


- доберіть іменники жіночого роду I відміни;
- доберіть прикметники ^ родовому відмінку;
- доберіть дієслова другої дзєвдмыни
- прочитайте схеми, визначте частина **мови**, доберіть два-три приклади:

? одн.. ж.р.. I відм.. називн. в

? одн.. чол.р.. закінч. -ий.

4) Конструювання **речень**;

- складіть речення з 2-5 слів
- складіть речення з підметом **діти**;
- складіть речення з присіудком **сідає**;
- складіть речення зі словами тепла **їжа**;
- складіть речення за темою підметом («Літо» - ліс);
- доповніть речення словами, що відповідають на питання **який? яка? яке?**;
- з поданих слів складіть речення (поновлення деформованого);
- складіть речення за схемами

  **куди?**  **Учитель** 

Запитання і завдання:

- Мотивуйте «мовний розбір та мовне конструювання».
- Складіть класифікацію мовних вправ.
- Прокоментуйте алгоритм розбору слова за будовою, дайте методичний коментар до нього.
- Прокоментуйте алгоритм синтаксичного розбору речення.

ВИДИ НАВЧАЛЬНОЇ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ, МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ

Наочність - важливий принцип навчання в початкових класах, який давно одержав визнання в педагогічній теорії і практиці. Це пояснюється особливостями психології дітей молодшого шкільного віку, усім комплексом навчально-виховних завдань уроку мови.

Використання наочності раціоналізує роботу вчителя, поживляє процес викладання, економить час, допомагає зосередити увагу учнів на найважливішому, найсуттєвішому, підносить інтерес до виучуваного матеріалу, активізує процес навчання, полегшує засвоєння учнями навчального матеріалу. Наочність допомагає вчителю застосовувати під час навчання зіставлення, порівняння, аналіз і синтез, аналогію і інше, полегшує узагальнення, повторення і закріплення вивченого (діяльніший компонент).

Ефективне застосування наочності забезпечується активізацією різних органів чуття. Отже, різною за характером має бути і наочність. Однак нерідко під наочним навчанням розуміють лише навчання за допомогою зорової наочності. Принцип наочного навчання треба розуміти дещо ширше. Це не тільки використання тих дидактичних засобів (картини, малюнки, схеми, таблиці, натуральні об'єкти), які діти сприймають зором, а й саме мовлення, його правильні зразки. Вони можуть бути подані вчителем, окремими учнями або в записі на магнітній стрічці чи платівці. К.Д. Ушинський радив у навчанні молодших школярів рідної мови спиратись на якнайбільшу кількість аналізаторів. З огляду на зазначене головним у методиці уроку мови є використання таких дидактичних наочних засобів, які б активізували слухові, зорові, мовленнєво-рухові, у психології - кінестетичні, моторні (пов'язані з рухом руки) аналізатори, що сприяло б створенню в учнів чітких уявлень, вражень, а взаємодія їх забезпечувала б засвоєння мовних понять у всіх властивих для них виявах, формування орфографічних дій (умінь та навичок).

Під час засвоєння навчального мовного матеріалу має неабиякі' піл чення безпосередній чуттєвий досвід дитини (складоподіл, наголос. ф>ф

мування вмінь розрізняти голосні і приголосні, дзвінки і глухі та інш.). Так, під час вимови дзвінких приголосних діти відчують дрижання голосових зв'язок у вусі, на потилиці, на кадику (прикладують руку). Під час засвоєння механізму складоподілу радимо учням вимовляти слова за складами і спостерігати: на кожному голосному рот розкривається і нижня щелепа різко опускається вниз. Опущення добре відчувається на тильній стороні долоні, якщо тримати її біля підборіддя. Кожен поштовх - це склад, можна порахувати кількість складів.

Методистами мови (М.П. Канонікін, Н.О. Щербакова, М.Г. Черденченко, О.В. Текучов, В.Г. Горещкий, Л.М. Зельманова та інш.) виділяються такі види наочності, що застосовуються частіше інших на уроках мови: 1) безпосередньо мовна та 2) зображальна.

Засобами зображальної наочності є репродукції з картин, ілюстрації з книг, журналів, діафільми тощо. Все це чудові джерела для осмислення і засвоєння навчального матеріалу, розвитку пізнавальних здібностей дитини, мовленнєвих умінь та навичок, здійснення виховання на уроці.

Залежно від провідних аналізаторів безпосередньо мовна наочність поділяється на 1) слухову та 2) зорову.

Слухова мовна наочність - це використання зразків усного зв'язного мовлення (комунікативне слухання) та його елементів: читання текстів у виконанні майстрів художнього слова, демонстрування вимови звуків, слів, окремих граматичних форм і т.п.

Головне призначення слухової наочності — сприяти розвитку умінь слухати і розуміти мовлення, усвідомлюючи його особливості. У процесі застосування слухової наочності розвивається мовленнєвий слух дитини. Чіткі слухові сприйняття важливі у засвоєнні фонетичного, фонетико-графічного, фонетико-орфографічного, граматико-орфографічного матеріалів (ступ, сім'я, день, віз, ряд, Наді, країни і под.).

Під час застосування зорової мовної наочності сприймання навчального матеріалу відбувається через зорові канали. Засоби зорової наочності поділяються на 1) зорово-предметні, 2) зорово-мовні та зорово-мовленнєві. Зорово-предметна наочність - це предмети і явища оточуючої нас дійсності. Цей вид наочності пов'язаний з демонстрування предметів, ознак, подій. Така наочність особливо необхідна під час семантизації нових слів та мовленнєвої актуалізації, у формуванні граматичних понять тощо.

Засобами зорово-мовленнєвої, зорово-мовної наочності є спеціально дібрані зразки у письмовій формі з наочно виділеними виучуваними елементами, з графічними й умовними способами позначення - схеми, алгоритми, графіки, зразки мовленнєвих конструкцій. Матеріали цієї наочності найчастіше оформляються в навчальні таблиці.

За змістом навчальні таблиці можуть бути в початкових класах фонетичними, лексичними, морфологічними, синтаксичними, орфографічними, пунктуаційними. Однак така класифікація є умовною, бо на таблицях можуть фіксуватись фонетико-графічні (вживання м'якого знака), морфолого-орфографічні (відмінкові закінчення іменників) факти та інш. Для молодших школярів важливо, щоб на навчальних таблицях були картинки, малюнки, що активізує думку, викликає зацікавленість, сприяє усвідомленню виучуваного матеріалу. У навчальних таблицях може бути правило як висновок з аналізу дидактичного матеріалу, керівництво до застосування його (алгоритм), матеріал для диференціації граматичних форм (орфограм), для довідки.

У практиці навчання використовують динамічні (рухомі) таблиці. Вони виготовляються так, щоб при їх використанні можна було змінювати певну частину мовного (мовленнєвого) матеріалу.

Динамічні таблиці послідовною зміною перетворень тексту відображають процес виникнення правила в його логічній і часовій послідовності, дають вчителю можливість зосередити увагу на потрібному. Тому вони мають перевагу в порівнянні зі статичними таблицями під час пояснення теоретичного матеріалу. При закріпленні й повторенні динамічні таблиці потрібно використовувати у поєднанні зі статичними (нерухомими).

Дидактичний матеріал таблиць має бути змістовним. Виділені явища, факти (підкреслення, специфічний шрифт, колір) мають бути в такій кількості, щоб їх було достатньо для узагальнення, порівняння, висновків.

Відповідно до завдань навчальних програм можуть бути таблиці з розвитку та культури мовлення.

Одним з найпростішим і досить важливих засобів унаочнення є запис на класній дошці. Учитель користується дошкою під час опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення його, коли дає завдання додому. Крім звичайної класної дошки, вчителі використовують так звані переносні дошки, зроблені з лінолеуму чи дерматину. На такій дошці вчитель заздалегідь записує потрібний текст і використовує на певному етапі уроку, після чого текст, як на звичайній дошці, стирається.

Засобом унаочнення вважається і спеціальний роздатющий матеріал - «звуковий стан» для проведення звукового розбору, картки з цифрами (позначення відмінка, відміни тощо), алфавітні набори та інші.

До наочних засобів навчання відносимо також ТЗН (технічні засоби навчання): магнітофон, грамплатівок, навчальні кінофільми, діафільми, електрифіковані таблиці тощо. Використання цих засобів допомагає керувати самостійною роботою учнів. ТЗН стають у пригоді під час проведення контрольних робіт. Особливо вони необхідні при роботі з класами-комплектами.

Широке й вміле використання різних видів наочності, особливо на початкових етапах вивчення матеріалу, є необхідним фактором піднесення його ефективності.

Запитання і завдання:

- Назвіть наочність, яка використовується на уроках української мови, наведіть приклади щодо матеріалу підручника; опрацюйте наочність до кількох тем.
- Які за змістом можуть бути таблиці на уроках української мови? Визначте місце та характер таблиць у навчальному процесі.
- З'ясуйте вимоги до дидактичного матеріалу уроку.
- Яким має бути запис на класній дошці?

ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ ВИВЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ МОВНОЇ СИСТЕМИ - ВИЗНАЧАЛЬНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СЛОВА НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи (Т.Г. Рамзаєва) ~ **визначальна умова** ефективності шкільного навчання. Реалізація в способах керівництва навчально-виховним процесом взаємозв'язку між лексикою, фонетикою, графікою, граматикою, орфографією обумовлена закономірними зв'язками в мові.

З урахуванням принципу взаємопов'язаного вивчення різних сторін мови побудована програма з української мови для початкових класів. Початковий курс навчання мови охоплює різні сторони: матеріальну основу усного мовлення - фонетику; граматичну будову; лексику. У початкових класах приділяється увага не тільки граматиці та орфографії, що дуже важливо, але й фонетиці, орфоєпії, лексиці. **Оволодіння мовними знаннями сприяє підвищенню загальномовленнєвого рівня молодших школярів.**

Знання, вміння та навички з мови взаємообумовлені. Так, зв'язок фонетики й графіки особливо важливий на початковому етапі навчання. За допомогою звукового, звукобуквеного аналізів, звукового конструювання формується фонетико-графічне письмо. Відсутністю таких умінь у дітей пояснюються фонетико-графічні помилки - пропуск, заміна, перестановка букв та складів. Навички звукового, звукобуквеного аналізів необхідні і під час опрацювання орфограм кореня (ненаголошені, голосні, дзвінки й глухі приголосні). Зіставлення звукового складу слова та графічного позначення

його сприяє розвитку орфографічної пильності в дітей. Порівняння спільнокорених слів допомагає оволодіти способами добору споріднених для перевірки, формуванню вмінь співвідносити перевірне та перевірюване слова. Засвоєння відмінкових закінчень іменників відбувається успішніше, якщо їх вивчати на звуковій основі (єдність морфологічного й звукового аспектів). Учень не зможе засвоїти відмінювання іменників, прикметників, їх відмінкові закінчення, якщо не вміє ставити запитання від слова до слова (синтаксичні зв'язки) в словосполученні та реченні. Єдність лексичного та граматичного спостерігається під час вивчення прийменників. Засвоєння синтаксичних понять значною мірою залежить від того, як здійснюється зв'язок з морфологією (визначення підмета, роль його в реченні). Бідність лексичного запасу гальмує в учнів засвоєння морфологічних понять та орфографічних правил (споріднені слова, правило про ненаголошені голосні в корені тощо).

Все означене ставить учителя перед необхідністю послідовно, цілеспрямовано втілювати принцип взаємозв'язку всіх сторін мови в процесі навчання.

Зазначена проблема тісно пов'язана з рядом інших.

Реалізація ідеї вивчення мови як цілісного явища перш за все вимагає комплексного підходу до вивчення слова на уроці (Г.П. Коваль). Це важливий методичний висновок, який допомагає визначити весь зміст уроку. Слово в початкових класах на кожному уроці маємо розглядати з різних сторін - звукової, орфоепічної, лексичної, морфемної, морфологічної, словотворчої, синтаксичної, стилістичної, орфографічної з урахуванням просуненого етапу у вивченні матеріалу, завдань й мети уроку. Теоретичною основою зазначеного підходу є положення про те, що мова - цілісне явище. Свідоме оволодіння мовою як засобом комунікації можливе лише за умови постійної уваги до слова як функціональної одиниці. Розвиток навичок говоріння (мовлення) значною мірою залежить від розвитку сукупності навичок - вимови, лексичних, граматичних. Навичка говоріння формується в процесі комплексної роботи зі словом. Отже, вже з першого класу необхідно здійснювати комплексний підхід до вивчення слова на уроці, це пояснюється завданнями з формування мовленнєвих умінь та навичок. З цією ж метою багато уваги маємо приділяти опрацюванню змісту та структури тексту, побудові його та речень. Практичним проявом реалізації такого змісту навчання є системи вправ різнорівневого мовного характеру. Наводимо їх далі за розділами програми.

Звуки і букви.

- Які звуки позначені виділеними буквами в словах речення (тексту)? Вимовте їх.

- Підкресліть у словах речення (тексту) букви, що позначають голосні (приголосні) звуки.
- Поставте наголос у словах тексту. Підкресліть букви, що позначають наголошені (ненаголошені) голосні звуки.
- Підкресліть у словах речення (тексту) букви, що позначають м'які (тверді) приголосні звуки.
- Підкресліть у словах речення (тексту) букви, що позначають м'якість приголосних на письмі.
- Підкресліть слова даного тексту, в яких звуків більше, ніж букв (і навпаки).
- Доберіть звукову модель із даних до вказаного слова в тексті.
- Складіть звукову модель слова (вказуємо в тексті).
- Назвіть на слух послідовно звуки в слові тексту (вказуємо), доберіть слово з таким же звуковим складом.
- Яким звуком починається слово, доберіть інше, щоб починалось тим же звуком.

У наведених вправах застосовуються звуковий, складовий та звукобуквений аналізи і синтез, звукове та складове моделювання і конструювання. Головне в них - доцільне поєднання аналізу і синтезу, адже мовні факти і структури засвоюються в процесі аналітико-синтетичної діяльності учнів.

Слово.

- До яких слів можна віднести дані малюнки? Підпишіть малюнки словами тексту.
- До яких слів з тексту можна віднести вислови, наприклад, «це комаха», «це метал», «це хвойне дерево» (дібрані відповідно до слів тексту)?
- Скажіть слово з тексту (позначаємо) з іншим словом чи словами (утворюються словосполучення: ходити - ходити **швидко**, ходити **до** школи).
- Які слова з тексту можна об'єднати, наприклад, назвою «Птахи»? На які питання ці слова відповідають? Наведіть приклади таких же слів.
- Складіть речення з виділеним у тексті словосполученням (срібний голос).
- Прочитайте підкреслене в тексті слово. В яких ще реченнях чи словосполученнях можна вжити це слово? {*Носик* - носик дитини, *носик* чайника).
- Підкресліть слова, до яких можна поставити запитання «Що робить?» (Що робив? Що зробив?)
- Від якого пішло слово? (Вказуємо). {*Дрімота* - від *дрімати*).
- Яке слово у тексті вжито в переносному значенні? Чому? Складіть з ним невелике речення.

- Скажіть слово з тексту (вказуємо) з іншим (іде людина). Коли ще можна вжити це слово? (Урок іде, дощ іде, літак іде на посадку).

- Знайдіть у тексті слова, близькі (або протилежні) за значенням, доберіть ще 1-2 слова до них.

- Прочитайте виділені слова, доберіть до них близькі (або протилежні) за значенням (в усній чи писемній формах).

Виконанням означених вправ діти залучаються до розумових операцій аналізу та синтезу. Мають місце тут тлумачний, лексичний, словотворчий, граматичний аналізи.

Текст, речення.

- Про що говориться в тексті? Перекажіть.

- Яка головна думка тексту?

- Чого навчає текст?

- Доберіть заголовки до тексту.

- Доведіть, що це текст. З яких речень він складається?

- Знайдіть зачин (опис події чи кінцівку) в тексті (де це можливо).

- Скільки речень у даному тексті? Прочитайте. Доведіть, що це текст.

- Знайдіть питальні (розповідні, окличні) речення. Чому вони питальні?

- Визначте за допомогою запитань зв'язок між словами в реченні (вказуємо - в усній формі чи за допомогою схеми).

- Назвіть у реченні (вказуємо) смислові пари (в усній чи письмовій формах).

- Складіть схему речення (вказуємо), наведіть приклади речень за цією схемою.

- Поставте запитання до вказаного слова в реченні (залежно від зв'язку слів).

- Доберіть із наведених (на дошці, плакаті) схему до вказаного речення в тексті.

- Знайдіть найголовніші слова за змістом у кожному реченні тексту.

Під час виконання зазначених вправ аналітико-синтетична робота супроводжується різними видами аналізу - смисловим, композиційним, граматичним; використовується графічне моделювання. Вчитель на основі тексту проводить спостереження за синтаксичною будовою та інтонаційним оформленням речень, змістом та структурою текстів. Саме таке цілеспрямоване опрацювання текстів удосконалює мовленнєву культуру учнів, вони оволодівають засобами творення речень, зв'язних висловлювань.

Специфіка комплексного підходу до роботи із текстом полягає в тому, що застосовуються не тільки різні форми аналізу (смисловий, композиційний, лексичний, словотворчий, звуковий, звукобуквений, граматичний), ппс

й різні форми аналітико-синтетичних вправ (звукове, морфемне, морфологічне та синтаксичне моделювання); синтетичних (звукове та граматичне), багато уваги приділяємо смислового та структурного аналізу речень і текстів.

Наводимо далі зразок комплексного аналізу тексту на етапі повторення та актуалізації знань, умінь та навичок (3 кл.: Позначення слів з ненаголошеними голосними [и^е], [є^л] в коренях слів).

Зима

Білим снігом вкрилася земля. **Побіліли** дерева в лісі. Звці і птахи залишають на снігу сліди. Пробігла **швидка білочка**. Пройшла через поляну **хитра лисиця**. Зимом **важче** їм прогудуватись. Ось і шукає вона сліди зайчика.

- Про що говориться в тексті? Перекажіть.
- Яка головна думка тексту?
- Чому запис, який ви зробили в зошиті, можна назвати текстом?

Поміркуйте.

- Прочитайте текст, виділяючи голосом позначені слова.
- Які речення вжиті за метою висловлювання? Прочитайте їх, наведіть приклади таких же (конструювання).
- У першому реченні з'ясуйте зв'язок слів, зробіть схему.
- Прочитайте текст, «відбийте» наголос у словах.
- Слова останнього речення поділіть на склади, підкресліть склад з наголошеним голосним.
- У всьому тексті підкресліть букви, що позначають у словах склад з ненаголошеним голосним.
- Назвіть виділені букви в словах. Які звуки вони позначають на письмі? Вимовте ці звуки.
- Назвіть слова, в яких букв більше, ніж звуків. Чому? Доведіть. Доберіть такі ж.
- Знайдіть споріднені слова. Доведіть, чому вони споріднені. Наведіть приклади таких же слів.

До виконання комплексного аналізу тексту треба готувати дітей поступово, цілеспрямовано, професійно грамотно.

Комплексні завдання вводяться та ускладнюються по мірі вивчення матеріалу. А систематичність визначеної роботи має забезпечуватись, починаючи з першого класу. Внаслідок застосування комплексної роботи з текстом розвиваються найголовніші спеціальні мовні вміння, що становлять основу формування знань, умінь та навичок з мови в молодших школярів - 1) вміння розрізняти звуки зі слуху в почутому слові, їх якість та

добирати аналогічні, співвідносити звуки з буквами; 2) вміння визначати морфемний склад слова, формотвірні й словотвірні елементи в ньому та добирати подібні; 3) визначати зв'язок слів у словосполученнях і реченнях та добирати аналогічні; 4) виділяти орфограми в слові, що сприймається зі слуху й у прочитаному тексті, та добирати аналогічні. Цією роботою забезпечується відповідно і розвиток мовленнєвих умінь і навичок в усній і писемній формах через глибоке усвідомлення фонетичної та граматичної системи мови. Учні оволодівають засобами творення слів, речень, зв'язних висловлювань. Отже, цілеспрямоване опрацювання текстів удосконалює мовленнєву культуру учнів.

Оскільки в початкових класах багато матеріалу має вивчатись на фонетичній основі, то виключне значення потрібно надавати послідовному, цілеспрямованому проведенню звукового, звукобуквеного аналізів та відповідного за характером синтезу (конструювання).

Для вирішення означеного завдання діти мають добре орієнтуватись у звуковому складі слова, з'ясовувати звукову послідовність у ньому, якість звуків, співвідносити звуки із буквами. Стосовно тексту характер завдань може бути таким:

- підкресліть у словах речення (тексту) букви, що позначають голосні (приголосні) звуки;
- підкресліть у словах речення (тексту) букви, що позначають наголошені (ненаголошені) голосні звуки (або склади з ними);
- підкресліть у словах речення (тексту) букви, що позначають м'якість приголосних на письмі;
- підкресліть слова даного тексту, в яких звуків більше, ніж букв (і навпаки);
- складіть звукову модель слова (вказуємо в тексті);
- доберіть звукову модель із даних до вказаного слова в тексті;
- доберіть слово з таким же звуковим складом;
- поставте наголос у словах тексту, підкресліть букви, що позначають наголошені голосні звуки та інші.

Добре поставлена звукова робота сприяє формуванню орфографічних умінь та навичок, глибокому усвідомленню навчального мовного матеріалу.

Питання про лінгводидактичне спрямування уроку української мови можна продовжувати - це і системи вправ та критерії їх систематизації; реалізація в змісті уроку дидактичного принципу поступового нарощування труднощів; співвідношення усних і письмових робіт на уроці; місце творчих робіт у системі вивчення мовного матеріалу; використання зразкових текстів; мовна та мовленнєва наочність; з'ясування того, на якому матеріалі вчити - слово, речення, текст і інші. Вирішення зазначених проблем знач-

ною мірою залежить знову ж таки від характеру мовного матеріалу та етапу його опрацювання.

Завдання початкового курсу української мови - прищепити учням осмислене ставлення до мовних фактів; навчити їх орієнтуватись у мовних структурах; сформувати науково правильні уявлення з фонетики, графіки, лексики, словотвору, граматики; вдосконалювати мовленнєву діяльність дітей; сприяти оволодінню засобами творення текстів в усній та писемній формах. Розв'язання цих завдань можливе за умови надання належної уваги лінгводидактичній суті уроку.

Запитання і завдання:

- Обґрунтуйте призначення комплексного аналізу тексту. Методика його реалізації.
- Визначте місце комплексного аналізу тексту на уроці, наведіть приклад до конкретного матеріалу, з'ясуйте характер завдань.

ДИДАКТИЧНА СТРУКТУРА УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ, ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ. СУЧАСНІ ВИМОГИ

Найголовніші завдання уроку рідної мови - 1) забезпечення **мовленнєвого** розвитку; 2) формування **мовних знань** (мовна освіта). Навчальне спрямування уроку - **комунікативне**: вироблення вмінь висловлювати свої думки в усній і писемній формах, засвоєння етики спілкування.

На уроці рідної мови учні мають оволодіти певним обсягом знань і вмінь з різних розділів мовознавчої науки, які б сприяли розвитку **комунікативних** умінь; забезпечується практичне засвоєння найголовніших орфоепічних, орфографічних та пунктуаційних правил української літературної мови; збагачується словниковий запас й удосконалюються вміння та навички усного і писемного мовлення школярів; формуються важливі мислительні вміння - спостерігати явища і факти, їх ознаки, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, робити самостійні висновки; відпрацьовуються загальнонавчальні вміння й навички (користуватися підручником, словниками, довідковою літературою); удосконалюються каліграфічні навички, а це прищеплює учням культуру оформлення письмових робіт.

Зазначені програмні вимоги мають бути реалізовані в **змісті і структурі** уроків рідної мови. На уроках рідної мови треба проводити систематичні спостереження за явищами живого мовлення, читання художніх творів, їх переказ, конструктивні і творчі вправи, зразкове ведення словників тощо.

Завдяки цьому в дітей розвиватимуться в комплексі основні мовленнєві вміння - слухати, говорити, читати, писати.

Зміст та дидактична структура уроку української мови.
Урок засвоєння нових знань

Школа:

Клас:

Учитель:

Тема уроку:

Мета уроку:

пізнавальна: (засвоєння певної інформації залежно від змістової лінгвістичної лінії навчання; вдосконалення вмінь змінювати іменники за числами, визначати рід; Ознайомлення з істотними ознаками прикметника і його роллю в реченні);

виховна та розвивальна: моральне та національне, естетичне, трудове, фізичне виховання; розвиток мовлення та уваги, пам'яті, спостережливості, удосконалення аналітико-синтетичних умінь порівнювати, узагальнювати, доводити, проводити аналогію, розвиток творчих здібностей, самостійності та навичок самоконтролю;

спеціально навчальна:

1 - формування сили голосу і темпу мовлення; спостереження за особливостями мовлення, пов'язаними з різними умовами спілкування; практичне засвоєння слів ввічливості під час розмови; вміння вести діалог; засвоєння форм та інтонації звертання (культура мовлення, культура спілкування, етика мовленнєвої поведінки - розділ «Мова й мовлення»);

2 - розвиток текстологічних умінь: стежити за розвитком думки під час слухання або читання; помічати в тексті і виділятиTM голосом слова, найважливіші для висловленої думки; осмислено членувати тексти на складові частини; визначати головну думку; з'ясовувати особливості текстів залежно від їх змісту та структури; творення текстів різних типів (розповідь, опис, міркування) і стилів (художнього, науково-популярного, ділового) з урахуванням мети, ситуації мовлення, адресата висловлювання; відновлення деформованих текстів; виділення абзаців у суцільному тексті; визначення засобів зв'язку речень у тексті; добір слів, близьких (протилежних) за значенням; творення власних текстів за сюжетними картинками, ілюстраціями в підручнику, змістом прочитаного самостійно, за кадрами діа- і кінофільмів, за власними спостереженнями; побудова текстів з наявними в них складовими частинами (зачин, основна частина, кінцівка) (розділ «Текст»);

3 - робота з реченням (розділ «Речення»): поширення речення за запитаннями; встановлення зв'язку слів у реченні, побудова схем; конструю-

вання речень відповідно до схем; добір (конструювання) речень за метою висловлювання - розповідних, питальних, спонукальних; інтонування окличних, питальних речень; складання речень з однорідними членами; побудова складних речень з опорою на сюжетну гру, малюнок, за зразком; аналітико-синтетичні вправи з елементами конструювання - поновлення речень з розрізнених слів; поділ текстів, набраних без розділових знаків і великих літер; вправи на розрізнення завершених і незавершених речень;

4 - робота зі **словом** (розділ «Слово»): спостереження за лексичним значенням слова, лексичні вправи; пряме й переносне значення слова; багатозначність; омоніми; будова слова; формування умінь помічати в текстах точне, образне, правильне й доцільне вживання слова; розрізнення явищ словозміни та добору спільнокореневих; засвоєння орфоепічних та граматичних норм української літературної мови;

5 - **звуко-графічна** робота: співвіднесення звуків і букв у словах; звукові та звукобуквені аналітичні, аналітико-синтетичні та синтетичні вправи (конструювання) (розділ «Звуки і букви»).

Спеціально навчальна мета (пункти 1-5) визначається з урахуванням розділів програми (позначені) з української мови для учнів 2-4 класів. Повнота та обсяг п. 1-5 залежать від специфіки матеріалу, завдань методики вивчення теми, етапу в засвоєнні, підготовки класу, але майже на кожному уроці реалізуються означені пункти у можливішому обсязі, щоб забезпечити засвоєння мовних знань, формування мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок.

Обладнання: таблиці, опорні схеми, алгоритми, сигнальні картки, малюнки, роздатковий матеріал, ТЗН, посібники, підручники.

Хід уроку:

Структурні компоненти уроку, їх зміст:	Оцінка змісту і методики уроку (окремі зауваження):
І. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок, необхідних для сприймання наступного матеріалу (8-10 хв). Орієнтовний зміст¹ роботи, види і форми (за вибором вчителя, залежно від мети уроку): Перевірка виконання домашнього	+ виховна спрямованість уроку; + раціональне використання часу; + вдалий добір матеріалу для самостійної роботи; + багато уваги надається розвитку

¹ Враховуємо, що повторюється той матеріал, який діти вивчали на минулому уроці, а тому на зазначеному етапі навчання використовуємо значною мірою **синтетичні форми** роботи, спрямовані на розвиток мовних та мовленнєвих знань, умінь та навичок.

завдання (частково чи повністю; з використанням сигнальних карток, словників, таблиць, перфокарт тощо); самоперевірка і взаємоперевірка; виконання завдань, аналогічних домашньому.

Аналіз помилок, допущених на попередньому уроці (після перевірки зошитів); аналіз виконаних диференційованих та індивідуальних домашніх завдань. Каліграфічна та орфографічна «хвилинка». Орфоепічні вправи на основі опрацьованих текстів (аналіз орфоепічних «секретів» слів, показ вимови, імітація).

Лексичні, фонетичні, морфологічні вправи аналітичного, аналітико-синтетичного та синтетичного характеру; **орфографічний розбір, списування, диктанти** та інші орфографічні вправи; вправи на **самостійне письмо** (окремі види списування та диктантів); **творча робота** (вільне письмо) та інші види на творення текстів; **синтаксичні** аналітичні, аналітико-синтетичні та синтетичні вправи.

Робота з наочністю (мовною та мовленнєвою).

Робота за підручником.

Комплексний аналіз тексту, **розгляд слова з різних боків (звукового, лексичного, морфемного, морфологічного, синтаксичного; з'ясування правопису і інш.)**.

Підготовка до сприйняття нового матеріалу: списування з граматико-орфографічними та логіко-стилістичними завданнями; вибірковий (творчий) диктант; мовний розбір (звуковий, звуко-графічний, морфемний, морфологічний та синтаксичний) і

взаємоконтролю (самоконтролю);
+ доцільне використання наочності (мовної та мовленнєвої);

+ завдання на розвиток мислення й мовлення;

+ реалізація ідеї розвивального навчання;

+ застосування проблемних завдань;

+ увага до розвитку орфоепічних умінь і навичок;

+ розвиток фонематичного слуху учнів;

+ формування синтаксичних умінь встановлювати зв'язки слів між словами в словосполученнях і реченнях;

+ доцільне поєднання усних бесід і письма;

+ активізація навчальної діяльності учнів;

+ забезпечення розвитку видів мовленнєвої діяльності - слухання, говоріння, читання та письма;

+ використання зразкових текстів для вправ;

+ планування вправ з урахуванням характеру мовного матеріалу та мовленнєвих завдань;

+ розвиток **головних спеціальних умінь**, що становлять основу формування знань, умінь з мови у навчанні - розрізняти звуки в почутому слові; встановлювати морфемний склад слова; з'ясовувати зв'язок слів у словосполученнях та реченнях; виявляти орфограми; + зв'язок аналізу і синтезу;

+ перевага синтетичних форм роботи;

+ розвивальний характер навчаль-

конструювання; виконання завдань у парах, групах та колективних (самостійних, під керівництвом вчителя), з використанням ілюстрацій, опорних схем, роздаткового матеріалу, сигнальних карток тощо,

II. Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення **теми та** завдань уроку (2-3 хв).

Орієнтовний зміст роботи:

Створення пошуково-пізнавальних ситуацій для з'ясування доцільності та потреби у вивченні матеріалу. Оголошення теми, визначення та запис на дошці -

Знати:

Вміти:

III. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок (25-30 хв). Подальша методика роботи обирається залежно від характеру виучуваного матеріалу - фонетичного, морфемного, морфологічного, синтаксичного, орфографічного тощо. Опрацювання граматичного матеріалу (ознайомлення з ознаками поняття, формулювання граматичного визначення, вправи).

1. Спостереження та аналіз мовних

ня, застосування проблемно-пізнавальних завдань;

- велика кількість завдань репродуктивного характеру;

- перевага на уроці аналітичної роботи, недостача синтетичної (добір, конструювання);

- не проводилась попереджувальна робота на різних мовних рівнях;

- не вимагав учитель зв'язних відповідей учнів;

- не забезпечувалось диференційоване навчання; : •

+ постановка проблемних ситуацій і завдань;

+ чітке визначення навчальної мети;

+ активізація класу;

+ розвиток аналітико-синтетичних умінь;

+ використання наочності та цікавого матеріалу;

+ у доступній формі повідомлено тему і завдання уроку;

+ виховання поваги і любові до рідної мови, формування національної самосвідомості учнів (етнокультурознавчий компонент);

+ лінгвістичне спрямування методики вивчення теми;

+ спрямування навчання на осмислення мовних характеристик явища (лінгвістичний підхід);

+ актуалізація знань, що становлять лінгвістичну основу виучуваного матеріалу;

+ розвивальний характер навчання;

фактів під керівництвом вчителя з метою виділення істотних ознак поняття; повідомлення про новий матеріал (розповідь, бесіда) із застосуванням ілюстративного матеріалу (таблиці, схеми, малюнки); постановка проблеми (створення проблемної ситуації); порівняння, зіставлення мовних фактів; виконання початкових практичних вправ.

2. Узагальнення суттєвих ознак поняття, встановлення зв'язку між ознаками; введення терміна; формулювання визначення.

3. Навчально-тренувальна практика. Читання граматичного визначення, аналіз прикладів та добір своїх; обґрунтування суджень, коментування, пояснення; тренувальні вправи за зразком; усний граматичний розбір; списування з граматичними завданнями; вибіркове списування чи диктант; добір слів за граматичними координатами, заміна їх іншими словами чи їх формами; добір синонімів, антонімів з виучуваним граматичним явищем (за завданням вчителя на готовому матеріалі, самостійно або зі словником).

4. Удосконалення первісних знань, умінь та навичок на новому мовному матеріалі; конкретизація вивченого поняття через виконання вправ; виділення нових ознак, властивостей виучуваного явища; вправи з розвитку мовлення; списування, ускладнене стилістичними завданнями; лексичні вправи - робота із словами в прямому і переносному значенні, з синонімами та антонімами, багатозначними словами; творчий диктант, самодиктант, вільне письмо

+ наукові підходи до вивчення матеріалу (лінгвістична достовірність);

+ сприятлива морально-психологічна атмосфера на уроці;

+ активізація навчальної діяльності;

+ розвиток пізнавальної активності учнів;

+ систематичність у вивченні граматичного матеріалу (понять);

+ доступність і послідовність викладу;

+ ефективність та результативність способу керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, засоби та форми навчання);

+ доцільне поєднання аналізу та синтезу;

+ у методиці вправ реалізується принцип поступового нарощування труднощів;

+ здійснюється функціонально-діяльнісний підхід у вивченні мовного матеріалу;

+ чітке визначення функціональних особливостей виучуваного матеріалу;

+ задіяно в навчанні різні аналізатори (слуховий, зоровий, мовленнєво-руховий - кінестетичний, моторний);

+ широке використання наочності та ТЗН;

+ всебічне вивчення слова на уроці (лексична, орфоепічна, звукографічна, морфемна, морфологічна та інш. робота) з урахуванням етапу навчання;

+ взаємозв'язок усіх сторін мови в

(вільне списування, вільний диктант, твори-мініатюри), перекази.

Опрацювання орфографічного правила.

Основні етапи роботи над орфографічним правилом:

1. Розпізнавальний. Знаходження виучуваних орфограм за певними ознаками у даних словах (розвиток орфографічної пильності - вміння бачити орфограму). Виявлення у даному мовному матеріалі перевірюваних та перевірного слів, засвоєння їх ознак.

2. Вирішувальний. Запис слова з виучуваною орфограмою на основі перевірного (за перевірним); ознайомлення із способами добору перевірних (співвіднесення звукового та буквеного складу слів; змінювання та добір споріднених).

процесі навчання;

- + комплексний аналіз тексту, всебічне спрямування роботи;
- + організація навчання з урахуванням характеру мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо);
- + розвиток мовленнєвих умінь (мовленнєві дії);
- + увага до розвитку комунікативних умінь;
- + завдання на розвиток мислення, пам'яті, уваги, уяви;
- + достатнє вирішення завдань культури мовлення та культури спілкування;
- + розвиток текстологічних вмінь (практична робота з текстом), реалізація текстологічних вимог;
- + вдало дібрано дидактичний матеріал;
- + ефективна організація самостійної роботи учнів;
- + застосування різноманітних методів та прийомів роботи (евристична бесіда, проблемно-пошуковий та пояснювально-ілюстративний методи);
- + задіяно різні форми організації навчальної діяльності учнів (парна, групова, колективна);
- + розвиток творчих здібностей учнів;
- + використання дидактичної гри;

- + чітко визначена робота, спрямована на виконання завдань щодо виучуваної теми;
- + лінгводидактичне спрямування

3. Самостійний запис слів з виучуваною орфограмою на основі усвідомлених дій - самостійне та творче письмо. Робота з реченням та текстом із застосуванням слів з виучуваною орфограмою.

- методики навчання;
- + врахування характеру (природи) виучуваної орфограми (фонетико-графічне, фонетико-морфологічне, морфолого-орфографічне, морфолого-синтаксичне написання);
- + цілеспрямований добір орфографічних вправ (відповідність їх характеру матеріалу);
- + різноманітність орфографічних вправ (орфографічний розбір, списування, диктант, вільне письмо);
- + розміщення вправ за принципом поступового нарощування труднощів (систематичність);
- + послідовна реалізація критеріїв систематизації орфографічних вправ;
- + добір вправ з урахуванням ступеня самостійності учнів у застосуванні правила (на часткове, самостійне; творча робота);
- + ефективне поєднання аналізу та синтезу в процесі навчання;
- + розвиток орфографічної пильності;
- + засвоєння алгоритму правила, методики застосування;
- + робота на засвоєння орфографічного матеріалу з розвитком мовлення;
- + робота з перфокартами;
- + попереджувальна робота;
- не визначено «Знати:», «Уміти:» на етапі мотивації вивчення теми;
- відсутні доцільні переходи від одного виду роботи до іншого;
- не робились підсумки після кожного виду роботи;
- недостатня робота над формуванням практичних умінь;

IV. Підсумок уроку.

Завдання додому (3-5 хв).

Перечитують з дошки **«Знати:»**, **«Уміти:»**, аналізують зміст виконаної на уроці роботи.

- не здійснювалось диференційоване навчання в навчальному процесі;
- недостатньо писали на уроці;
- не витримувались вимоги до грамотного письма і культури мовлення;
- + вчасно задано домашнє завдання;
- + диференціація домашнього завдання;
- відсутній підсумок уроку (після дзвоника);
- не було коментування оцінок.

Методичний коментар

Найголовніші завдання курсу рідної мови - 1) забезпечення мовленнєвого розвитку; 2) формування мовних знань (мовна освіта). Навчальне спрямування уроку - комунікативне: вироблення вмінь висловлювати свої думки в усній і писемній формах, засвоєння етики спілкування.

На уроці рідної мови учні мають оволодіти певним обсягом знань і вмінь з різних розділів мовознавчої науки, які б сприяли розвитку комунікативних умінь; забезпечується практичне засвоєння найголовніших орфоепічних, орфографічних та пунктуаційних правил української літературної мови; збагачується словниковий запас й удосконалюються вміння та навички усного і писемного мовлення школярів; формуються важливі мисленнєві вміння - спостерігати явища і факти, їх ознаки, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, робити самостійні висновки; відпрацьовуються загальнонавчальні вміння й навички (користуватися підручником, словниками, довідковою літературою); удосконалюються каліграфічні навички, а це прищеплює учням культуру оформлення письмових робіт.

Зазначені програмні вимоги мають бути реалізовані в змісті і структурі уроків. На уроках рідної мови треба проводити систематичні спостереження за явищами живого мовлення, читання художніх творів, їх переказ, творчі вправи тощо. Завдяки цьому в дітей розвиватимуться в комплексі основні мовленнєві вміння ~ слухати, говорити, читати, писати.

Одним із важливих принципів навчання мови є всебічний розвиток мовлення. Саме тому формування звукової культури мовлення; збагачен-

ня, розширення та актуалізація словникового запасу учнів; побудова словосполучень і речень, тексту повинні мати місце на кожному уроці мови.

Згідно з Концепцією навчання державної мови в Україні [1], Державним освітнім стандартом [2] у змісті шкільної мовної освіти мають втілюватися такі змістові лінії: 1) комунікативна, 2) лінгвістична, 3) культурознавча, 4) діяльнісна - уміння здійснювати мовну діяльність у всіх видах: слухання, говоріння, писання, читання.

Конкретне визначення кожної лінії знаходимо у Державному освітньому стандарті з мови [2]. Кожній з означених ліній в уроці мови має відповідати певне спрямування навчання та змістове наповнення.

Реалізація змістових ліній під час опрацювання конспекту уроку на вивчення нового матеріалу розпочинається визначенням мети. Пізнавальну мету співвідносимо з лінгвістичним компонентом (формування початкового уявлення про мовну систему, одиниці мовних рівнів у їх взаємозв'язках), визначаємо функціональне призначення мовних фактів (Префікс. Спостереження за словотворчою роллю префіксів. Творення слів з найуживанішими префіксами, введення їх у речення); виховну мету та завдання розвивального навчання - з культурознавчим та діяльнісним (методологічним) компонентами, відповідно: формування національної свідомості, світогляду, моральне, етичне, естетичне, трудове, фізичне виховання, розвиток мовлення та уваги, пам'яті, розумових операцій аналізу та синтезу; зіставлення, систематизація, узагальнення, проведення аналогії, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвиток творчих здібностей, самостійності та навичок самоконтролю.

Крім зазначених, визначаємо спеціально навчальну мету, враховуючи комунікативний компонент та вимоги програми, кожного її розділу: (див. дидактичну структуру уроку, початок).

Запрограмувати ефективні способи керівництва навчально-виховним процесом (методи, прийоми, форми та засоби навчання) на уроці мови можна, якщо з'ясувати лінгводидактичну основу вивчення мовного матеріалу.

Практика навчання свідчить, що увага вчителя зосереджується найчастіше на дидактиці уроку, недостатньо враховується лінгвістична природа виучуваного матеріалу. Отже, не надається уроку належного лінгводидактичного спрямування. Однак все в уроці української мови - зміст та методика проведення - залежить від урахування характеру (природи) матеріалу, внутрішньої його логіки.

Розглянемо на конкретному прикладі підходи до визначення лінгводидактичної основи методики вивчення матеріалу (у даному випадку - орфографічного, може бути і граматичний матеріал).

Перш за все до початку вивчення орфографічного **правила**, наприклад про позначення ненаголошених [е"], [и"] в коренях слів, аналізуємо його зміст.

1. У ненаголошеному складі кореня слова (село, зима) вимовляємо [є] з наближенням до [и] - [е"], або [и] з наближенням до [є] - [и"].

2. Щоб знати, яку букву (е_чи и) треба писати в ненаголошеному складі кореня, треба змінити слово або дібрати до нього спільнокореневе так, щоб ненаголошеним голосний замінився наголошеним (земля - землі, життя - жити).

На основі правил визначаємо елементи знань, якими діти мають володіти, щоб усвідомити зміст та технологію його застосування (лінгвістичний аналіз): **фонетичні** - звук і буква, голосний та приголосний звуки, наголос, наголошений і ненаголошеним звуки, склад з наголошеним голосним та склад з ненаголошеним голосним; **морфологічні** - будова слова, корінь, змінювання слів (слон, слону, слонами), добір спільнокорених (*слон, слонник, слоновий*). Отже, методика вивчення правила має ґрунтуватись на **фонетико-морфологічній основі**.

Все це насамперед означає, що суттєвими в засвоєнні правила про ненаголошені в корені є **фонетичні** знання (поряд з морфологічними). Діти мають добре орієнтуватись у звуковому складі слова, навчитися співвідносити звуки та букви в ньому, вміти наголошувати слова, визначати наголошені й ненаголошені голосні. На уроках вивчення означеної теми застосовуємо різні форми звукового і звукобуквенного аналізів та синтезу, орфографічні вправи на звуковій основі. Робота такого змісту має проводитись заздалегідь, бо якщо учні не навчаться визначати наголос, наголошений і ненаголошеним звуки, то вони не зможуть оволодіти технологією застосування правила.

У практичному плані учні мають усвідомити і навчитись застосовувати способи перевірки правопису слів (**морфологічні знання**): 1) формозмінювання (весна - весни) та 2) словотворення (гречаний - гречка).

Ураховуючи зміст правил та лінгводидактичну основу (фонетико-морфологічна), визначаємо головні завдання до вивчення теми:

- активізувати відповідні **фонетичні** та **морфологічні** знання (важливо і на попередніх уроках);
- розвивати **орфографічну пильність** в учнів (вміння бачити орфограму в коренях слів - місце ненаголошених [е"], [и"], які треба перевіряти);
- вчити розрізняти **перевірюване** (що перевіряється) та **перевірне** (яким перевіряємо);
- ознайомити учнів зі **способами** добору **перевірних** слів;

- забезпечити оволодіння **алгоритмом правила**.

Реалізація ідеї вивчення мови як цілісного явища (Т.Г. Рамзаєва) перш за все вимагає **комплексного підходу** до вивчення слова на уроці (Г.П. Коваль). Це важливий методичний висновок, який допомагає визначити весь зміст уроку. Слово на уроці мови в початкових класах маємо розглядати з різних сторін - **звукової, орфоепічної, лексичної, морфологічної, словотворчої, синтаксичної, а також - стилістичної, орфографічної** з урахуванням просуненого етапу у вивченні матеріалу. Це завдання вирішується через відповідні вправи.

Однією із форм реалізації означеної ідеї є **комплексний аналіз** (див. далі § 8) тексту. Теоретичною основою такого підходу є положення про те, що мова - цілісне явище, свідоме оволодіння мовою як засобом комунікації можливе лише за умови постійної уваги до слова як функціональної одиниці.

Становлення навичок говоріння (мовлення) значною мірою залежить від розвитку сукупності навичок вимови, лексичних, граматичних та інш. У комплексному аналізі тексту забезпечується удосконалення означених навичок, які важливі у процесі творення текстів. Комплексний аналіз тексту виступає як засіб ілюстрування учням функціональних можливостей слова та сприяє удосконаленню мовленнєвих умінь. У процесі комплексного аналізу забезпечується глибоке розуміння тексту, його структури, практичне засвоєння мовних фактів різних рівнів та способів їх застосування в мовленні. Учні навчаються грамотно будувати висловлювання (текст). Комплексний аналіз слова та тексту необхідно практикувати, починаючи з першого класу.

Специфіка комплексного підходу до роботи із текстом полягає в тому, що застосовуються не тільки різні форми аналізу (смісловий, композиційний, лексичний, словотвірний, звуковий, звукобуквений, граматичний), але й різні форми аналітико-синтетичних вправ (звукове, морфемне, морфологічне та синтаксичне моделювання); синтетичних (звукове та граматичне конструювання), багато уваги приділяємо смислового та структурного аналізам речень і тексту.

У дидактичній структурі визначено методику формування граматичних понять (див. 9), методику опрацювання орфографічного матеріалу (див. 9).

Одним із важливіших принципів навчання мови є **всебічний розвиток мовлення**. Ось чому формування звукової культури мовлення; збагачення, розширення та актуалізація словникового запасу учнів; побудова словосполучень і речень тексту повинні мати місце на кожному уроці мови.

Втілюючи **лінгвістичний компонент** (засвоєння мовної системи, мовних одиниць у взаємозв'язках) у зміст уроку мови, керуємося **такими методичними вимогами**.

Перш за все треба дбати про розвиток найголовніших **спеціальних мовних вмінь**, що становлять основу формування **знань, умінь і навичок** з мови в молодших школярів: - уміння розрізняти звуки зі слуху в почутому слові, їх якість та добирати аналогічні; - вміння визначати морфемний склад слова, формотвірні та словотвірні елементи в ньому, добирати подібні; - визначати зв'язок слів у словосполученнях і реченнях, добирати аналогічні; - виділяти орфограми в слові, що сприймається зі слуху і в прочитаному тексті, та добирати аналогічні. Цією роботою забезпечується відповідно і розвиток мовленнєвих умінь та навичок в усній й писемній формах через глибоке усвідомлення фонетичної та граматичної систем мови. Учні оволодівають засобами творення слів, речень, зв'язних висловлювань.

У способах керівництва навчально-виховним процесом важливим є використання відповідних до теми **аналізу і синтезу**, доцільне їх поєднання в структурі уроку. Це основа всієї навчальної діяльності учнів на уроці мови. У практиці навчання на уроках часто переважає аналіз - звуковий, звукобуквений, морфемний, морфологічний, синтаксичний, орфографічний, вправи у виділенні виучуваних фактів (вибірковий диктант, списування з певними аналітичними завданнями, коментоване письмо тощо). Така діяльність не стимулює учнів до творчого використання різних форм, до творення мовних структур, тобто в цілому гальмують застосування знань, умінь та навичок у мовленнєвій практиці. Тому аналіз треба доповнювати синтезом (конструюванням), слідкувати за тим, щоб і аналіз, і синтез відповідали характеру виучуваного матеріалу.

Основною формою організації навчально-виховного процесу з мови в початкових класах є **урок**. Залежно від **етапу** та дидактичної **мети** роботи над навчальною темою розрізняються уроки: - на вивчення **нового матеріалу**, - на закріплення знань, умінь і навичок, - повторення і систематизації знань, - перевірки й обліку знань, умінь та навичок, - аналізу контрольних робіт. Однак на кожному з уроків може відбуватись повторення раніше вивченого, введення деяких елементів нових знань, узагальнення і закріплення знань тощо, тому «чисті» типи уроків зустрічаються рідко. Тому прийнято зазначені уроки називати **комбінованими**. Вони є найпоширенішими в початкових класах.

Уроки зв'язного усного й писемного мовлення мають свою специфіку в структурі й змісті, їх розглядаємо окремо. Відводиться на них, починаючи з 2 класу, по 1 годині на два тижні.

Структурні компоненти (етапи) уроку **вивчення нового матеріалу** (див. дидакт. структуру- 156-163 а).

Етапи формування граматичного поняття (вказані в дидактичній структурі- 160-161 с.).

Під час вивчення орфографічного правила (с. 162) насамперед важливо з'ясувати характер (природу) вивчуваної орфограми. На основі змісту правила визначаємо елементи знань, якими діти мають оволодіти, щоб усвідомити технологію його застосування: ненаголошені [e"], [и"] в коренях слів, що перевіряються, - 1) звуковий склад слова, чітке розмежування звука і букви, голосні/приголосні, наголошені/ненаголошені (фонетичні); 2) будова слова, корінь, змінювання слова та добір споріднених (морфологічні). Отже, лінгводидактична основа вивчення правила - фонетико-морфологічна. На уроках вивчення теми і на попередніх застосовуємо різні форми звукового та звукобуквенного аналізу й синтезу, орфографічні вправи на звуковій основі. Важливим у цьому процесі є усвідомлення способів перевірки правопису слів - формозмінювання (зима - зими) та словотворення (гречаний - гречка); засвоєння алгоритму правила; алгоритму розрізнення перевірного і перевірюваного слів.

Узагальнено етапи опрацювання орфографічного правила можна визначити так (див. у дидактич. структурі - а).

Завдання визначених етапів вирішуються через систему вправ. Головне в ній - відповідність принципу поступового нарощування труднощів. Спочатку виконуються вправи на часткове застосування правила (застосовується правило в полегшених умовах).

Одним із засобів засвоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок учнів є диференціація навчання для різних груп учнів за нахилами, здібностями. Одні учні під час виконання завдань потребують більше допомоги, інші - епізодично, треті - можуть виконати їх самостійно. З цією метою вчитель має застосовувати різноманітні інструкції, алгоритми, пам'ятки, картки-консультації.

Дуже важливим в організації уроку є вдумливий, творчий підхід до опрацювання змісту підручника. Адже, крім тих завдань до вправ, що пропонує підручник, завжди знайдуться ще не використані можливості матеріалу — навчальні, виховні, розвивальні.

Треба вчителеві слідкувати на уроках за правильним співвідношенням усних і письмових робіт - чи достатньо останніх; чи вдало поєднуються теоретичні узагальнення з практикою аналізу мовних фактів (нерідко перебільшує на уроці повторення теорії). Важливим є дотримання й інших дидактичних вимог - використання зразкових текстів, тематичної єдності уроків, різних видів наочності, словників.

Запитання і завдання:

- [†] - Як треба враховувати «спеціально навчальну мету» у змісті уроку?
- З яких етапів складається урок засвоєння нових знань? Назвіть.

- Визначте прийоми, що активізують перевірку домашньої роботи на уроці мови. У яких випадках можна не перевіряти домашню роботу в класі?
- Як визначається добір вправ на закріплення матеріалу на уроці? А послідовність їх проведення?
- Визначте варіанти методик опрацювання помилок, допущених на попередньому уроці.
- Наведіть приклад методики підготовки учнів до сприймання нового матеріалу.
- Обґрунтуйте зміст етапу «сприймання та усвідомлення навчального матеріалу». Як планується вивчення орфографічного матеріалу? А граматичних понять? Як визначити види і характер тренувальних вправ в обох випадках? Наведіть приклади.
- Опрацюйте різні варіанти методик узагальнення знань на уроці. Як узагальнення знань пропонується в наведеній дидактичній структурі?
- Щоб ви могли додати в розділ «Оцінка змісту та методики уроку» (див. дидактичну структуру)?
- Які вміння відносимо до головних спеціальних? Чому? Мотивуйте.
- Як маємо забезпечувати стимулювання до вивчення нового матеріалу? Наведіть різні форми. Прокоментуйте те, що вміщено в дидактичній структурі уроку української мови.
- З'ясуйте послідовність тих питань, на які вчитель має відповісти собі, готуючись до уроку української мови.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ

Іменник

Методика вивчення іменника.

Традиційно у класифікації частин мови враховують: 1) лексичні ознаки; 2) граматичне значення та засоби творення; 3) синтаксичні функції. На цій мовній основі мають формуватися мовленнєві вміння та навички. Під час вивчення іменника має забезпечуватись реалізація мови в мовленні (М.С. Вашуленко), тобто означену частину мови треба вивчати на функціональній основі.

Знайомство з частинами мови розпочинається з вивчення іменника як найбільш уживаної частини мови. Вивченням іменника в початкових класах передбачається: 1) формування граматичного поняття про іменник; 2) розвиток навичок правопису відмінкових закінчень іменників; 3) збагачення словника учнів іменниками і розвиток навичок точного використання їх у мовленні. Ці завдання розв'язуються не ізольовано, а у взаємозв'язку (СІ. Дорошенко, М.С. Вашуленко та ін.).

Молодші школярі вивчають іменник протягом 4 років навчання. У **першому класі** учні знайомляться зі словами, які відповідають на запитання **що? хто?**, що є назвами предметів, виконують логічні вправи на розрізнення назв істот/неістот. У **другому класі** вводиться термін «іменник» (слова, які означають назви предметів), продовжується робота над диференціацією назв істот/неістот, формуються практичні (без уживання термінів) навички розрізнення числа іменників, вмінь групувати предмети за родовими ознаками. У **третьому класі** поглиблюється уявлення про наступні лексико-граматичні категорії іменників як назви істот/неістот, власні/загальні назви, розвивається поняття предметності на прикладах іменників, що означають опредмечені якості, дії (*сміх, зелень*), формується поняття однини/множини, вчаться розрізняти іменники за родами. У **четвертому класі** формуються вміння відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висловлення думок і правильно позначати відмінкові закінчення. Отже, у програмах визначена певна система засвоєння граматичного поняття іменник (мовний матеріал).

Загальне уявлення про іменник починає формуватися в дитини в добуковарний період. Тут учитель навчає дітей розрізняти предмет і слово, що його називає: предмет ми бачимо, можемо потримати в руках, а слово, що є назвою предмета, тільки вимовляємо і чуємо. Далі в учнів поступово формується вміння сприймати слово як узагальнюючу назву предмета.

У другому класі вводиться термін **іменник**. Для з'ясування суті цієї частини мови на рівні другокласника доречним може бути такий матеріал:

*Уже цілий тиждень мандрує Пізнайко по королівству Слів. Тут він зустрівся і познайомився з мешканцями цього королівства — Словами, які жили цілими родинками. Пізнайко дізнався, що є Слова-Іменники. Вони називають, тобто **іменують** предмети. Про них можна спитати — **хто? або що?***

Поняття «предметність» поступово розширюється. Учні усвідомлюють, що в поняття **предмет** входять не лише речі, що є в класі, поблизу школи, люди, тварини, рослини, а й явища природи (*роса, блискавка, сніг, мороз*), події (*війна, гра*). У третіх класах учні починають розуміти, що предмети в граматиці ми називаємо також і назви дій (*читання, подих*), назви якості предметів (*синь, краса*), внутрішні переживання (любов, *радість*). Так утворюються поняття про іменник як про всі слова, що відповідають на питання **хто? або що?** (загальне граматичне значення іменника).

Рід та число іменника учні засвоюють порівняно легко. У шкільній практиці традиційно рід іменника визначають через підстановку займенників - **цей, ця, це, він, вона, воно, мій, моя, моє**. Важливо під час формування поняття роду довести учням, що визначити рід іменників можна тільки в однині. Рід деяких іменників треба запам'ятовувати (собака - ч. р.,

путь - ж. р.). Учні повинні запам'ятати, що іменник має рід (іноді кажуть - іменник змінюється за родами). На прикладі одного іменника (*стіл*) доводимо, що цей іменник має лише один рід (чоловічий), не може вживатися в іншому роді.

Так само неважко дітям зрозуміти, що іменник вживається в однині і множині, користуючись поняттям один, одна, одно (*олівець, чашка, село*) і багато (*олівці, чашки, села*). Оскільки учні у визначенні числа звертають увагу лише на смисловий бік поняття (*один - багато*), потрібно орієнтувати їх на врахування формального показника категорій числа - закінчення. Це полегшує роботу над розширенням у дітей уявлення про число іменників, які мають форму множини, але називають один предмет (*окуляри, ножиці*), або, маючи форму однини, називають сукупність предметів (*каміння, дівчора*).

Збірні іменники учні можуть співвідносити з множиною. Користуючись допоміжним прийомом для множини - ці, вони, мої, учні дійдуть висновку, що слово коріння має форму однини (це, воно, моє), що слово корені (ці, вони, мої) є формою множини від корінь (він, мій).

Вивчення відмінків іменника за програмою передбачається в 4 класі, однак практично з відмінковими формами іменників учні знайомляться під час виконання вправ (змінювання іменників за запитаннями, відновлення деформованих речень, складання словосполучень).

Засвоєння відмінків базується на синтаксичній основі, бо необхідні вміння встановлювати зв'язок слів у реченні. Ось чому про усвідомлення зв'язків слів у речення треба дбати, починаючи з першого класу.

Перші поняття про відмінки доцільно подати на прикладах речень, де один і той же іменник стоїть у різних відмінках. З'ясовують, для чого потрібна зміна в словах (для зв'язку з іншими словами), що відповідає кожній зміні закінчення (запитання до іменника). Зміна запитання, як правило, приводить до зміни закінчення. Далі діти знайомляться з назвами відмінків. Одночасно учні засвоюють, що до назв людей і тварин ставляться питання - хто? кого? кому? кого? ким? на кому?, а до інших предметів - що? чого? чому? що? чим? на чому?

Алгоритм визначення відмінка: 1) знайди слово, з яким пов'язаний іменник; 2) постав від нього до іменника запитання, відмінок якого визначається; 3) за допомогою питання визнач відмінок.

Значні труднощі викликає розрізнення родового і знахідного відмінків іменників II відміни (назв істот), називного та знахідного (неістоти). З метою попередження помилок у визначенні цих відмінків у методиці рекомендується прийом підстановки іменника жіночого роду із закінченням а(-я), бо ці іменники мають різні закінчення у всіх відмінках: *Надіюка любить (кого?) брата (сестру). Батько висадив (що?) дерево (сосну)*. Крім

того, учні мають пам'ятати, що іменник у називному відмінку в реченні завжди є підметом, а у знахідному — другорядним членом речення.

Давальний і місцевий відмінки діти не будуть змішувати, якщо їх вчити, що у давальному відмінку не може бути прийменників, а місцевий вживається з прийменниками.

Вивчаючи відмінювання іменників, звертаємо увагу, що різні відмінки (майже всі) вживаються з відповідними прийменниками, по них можна визначити відмінок: родовий - без, від, до, для, біля; місцевий та знахідний - в, на, і т.п.

Правопис відмінкових закінчень — це грамати́ко-орфографі́чний матеріал, який треба вивчати на синтаксичній основі. Необхідні знання з будови слова, із синтаксису, вміння диференціювати звукові та графічні закінчення, обґрунтовувати їх вживання {*Наді* - пишу закінчення *-/*, бо перед ним м'який звук [д']). Треба з'ясовувати, чому графічні закінчення різні в словах *земля*, *сестра* (розрізняються залежно від твердості чи м'якості приголосного перед закінченням). Учні мають знати, що ненаголошений у закінченнях іменників тієї самої відміни позначаються так само, як і наголошені того самого відмінка: грушею, кашею, їжею - межею.

Отже, вивчення іменника в початкових класах сприяє розвитку логічного мислення учнів, забезпечує розуміння функцій цієї частини мови, усвідомлення граматичних категорій (роду, числа, відмінка), свідоме вживання граматичних форм у усному і писемному мовленні.

Під час вивчення іменника програма орієнтує на розвиток мовленнєвих умінь. Діти мають вести спостереження за влучним вживанням слів у тексті, пояснювати доречність вживання; знаходити в реченні синоніми та антоніми, з'ясовувати їх значення та самостійно добирати і вводити в речення; замінювати в реченні зайві лексичні повтори; будувати свої висловлювання за метою та типом мовлення.

Під час розбору іменника як частини мови встановлюємо наступні граматичні характеристики: початкова форма (називний відмінок однини); лексичне значення (називає предмет), питання, частина мови; власна чи загальна назва; назва істоти (неістоти); граматичні ознаки (рід, число, відмінок); синтаксична роль (з яким словом пов'язаний у реченні, яким є членом речення).

Наводимо далі приклади наочності, яку доцільно використовувати під час вивчення теми.

ІМЕННИК

2 клас

Таблиця 1

Іменники, що означають істоти/неістоти	
Істоти – назви людей і тварин – хто? космонавт шахтар тракторист шофёр комбайнер моряк лісник школяр	Неістоти – назви інших предметів – що? пшениця кукурудза береза черешня левада літак комбайн глекчик

Таблиця 2

Іменник	
Світає. (Що?) <u>Край</u> неба палає, (Хто?) <u>Соловейко</u> в темнім гаї (Що?) <u>Сонце</u> зустрічає. Т. Шевченко	(Що?) <u>Сонце</u> заходить. (Що?) <u>Гори</u> чорніють. (Хто?) <u>Пташечка</u> тихне. (Що?) <u>Поле</u> німіє. Т. Шевченко
Іменник називає (іменує) предмет, відповідає на питання хто? або що?	

Таблиця 3

Правильно вимовляй і пиши:	
ведмідь (хто?)	кукурудза (що?)
голуб (хто?)	лисиця (хто?)
шпак (хто?)	хмара (що?)
вівця (хто?)	вітер (що?)
метелик (хто?)	дош (що?)
глекчик (що?)	шафа (що?)
склянка (що?)	стілець (що?)
горщик (що?)	крісло (що?)

Таблиця 4

Власні і загальні іменники	
Прізвища, імена, по батькові людей, клички тварин, назви країн, міст, сіл, вулиць, річок, гір, морів	Назви, що даються багатьом предметам
↓	↓
<i>Шевченко, Київ, Дніпро, Карпати, Іван, Петрович, Димок (Рябуха), Франція, Полтава, Вишневе</i>	<i>сузір'я, місто, село, риба, січень, літера, текст, зоря, вислів, вода, людина, вересень</i>
↓	↓
Пишуться з великої букви	Пишуться з малої букви

Таблиця 5

Рід іменників		
Іменники <u>мають</u> рід –		
Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід
(наш, <u>він</u> , цей, мій, ваш, твій, свій)	(наша, <u>вона</u> , ця, моя, ваша, твоя, своя)	(наше, <u>воно</u> , це, моє, ваше, твоє, своє)
учень	учениця	дівча
космонавт	бабуся	голуб'ятко
клен	бджола	небо
голуб	липа	пальто
джміль	криниця	життя
пенал	весна	колосья
край	хустина	вікно
завод	ручка	поле
Кожен іменник <u>має</u> свій рід		

Таблиця 6

Число іменників	
Іменники змінюються за числами	
один	багато
в'єлєтєнь	в'єлєтні
вєрба́	вєрби
гарбу́з	гарбузи́
докуме́нт	докуме́нти
предме́т	предме́ти
шофе́р	шофе́ри
кіломе́тр	кіломе́три
сантиме́тр	сантиме́три

Таблиця 7

Зв'язок іменників з іншими словами в реченні

Іменники, зв'язуючись з іншими словами в реченні, змінюють свої закінчення. До іменників, що є назвами істот (людей і тварин), ставимо питання — *хто? кого? кому? ким? (на) кому?* До всіх інших іменників ставимо питання *що? чого? чому? чим? (на) чому?*

(Хто?) Білка вистрибнула з дупла.

Хвіст у (кого?) білки розпушився, розправився.

Він допоміг (кому?) білці спуститися вниз по гілках.

Ми потайки стерегли (кого?) білку очима.

Ніхто не наважувався рушити за (ким?)

білкою, щоб не сполохати.

Легенький вітер ворухив на (кому?) білці шубку.

Змінійте слово *вітер*, ставлячи відповідні запитання

Таблиця 8

Іменник у реченні

Тече (що?) вода з-під (чого?) явора

яром на долину.

Пишається над (чим?) водою

червона (що?) калина.

Т. Шевченко

Іменники, які відповідають на питання *хто?* або *що?*, в реченні – підмети.

Іменники, які відповідають на інші питання, – другорядні члени речення.

Таблиця 9

Іменник як частина мови

1. Аналізоване слово.
2. На яке питання відповідає?
3. Яка це частина мови?
4. Назва власна чи загальна?
5. Назва істоти чи неістоти?
6. Число.
7. Рід.
8. З якими словами зв'язане?
9. Яким є членом речення?

4 клас

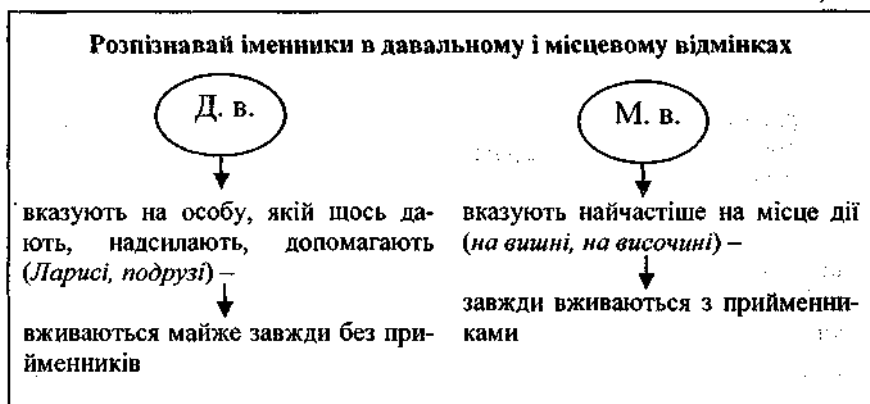
Таблиця 10

Визначай відмінок іменника так:

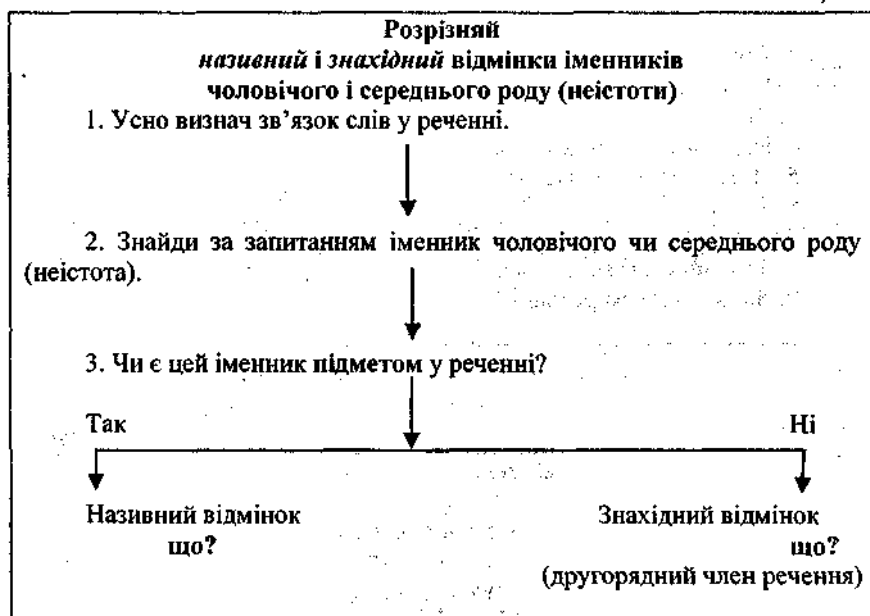
1. Знайди в реченні слово, з яким зв'язаний іменник.
2. Від цього слова постав питання до іменника.
3. За питанням визнач відмінок іменника.

Зразок. Пливти (по чому?) по Дніпру. – Місцевий відмінок.

Таблиця 11



Таблиця 12



Таблиця 13

Розрізняй родовий та знахідний відмінки іменників чоловічого роду (неістоти)

1. Підстав до іменника чоловічого роду іменник жіночого роду на *-а(-я)*, відповідно його змінюючи.

2. Визнач закінчення в іменника жіночого роду.

3. Залежно від закінчення іменника жіночого роду розрізняй відмінок іменника чоловічого роду:

має закінчення *-и(-і)*

в іменниках чоловічого роду – це
родовий відмінок

має закінчення *-у(-ю)*

в іменниках чоловічого роду – це
знахідний відмінок

Таблиця 14

**Закінчення іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини.
Розгляньте. Зробіть висновок.**

-ом	-ем	-єм
рік – рок-ом кут – кут-ом лак – лак-ом	день – дн-ем нуль – нул-ем вуж – вуж-ем душ – душ-ем меч – меч-ем	чай – ча-єм гай – га-єм край – кра-єм
основа закінчується на твердий приголосний	основа закінчується на м'який та [ж], [ч], [ш]	основа закінчується на [й]
↓	↓	↓
пиши -ом	пиши -ем	пиши -єм

Запам'ятай:

у місцевому відмінку множини іменники мають закінчення -ах(-ях)

по-українськи:	по-російськи:
(по) дорогах	(по) дорогам
(по) вікнах	(по) окнам
(по) морях	(по) морям
(по) горах	(по) горам
(по) полях	(по) полям

Прикметник

Вивчення теми «Прикметник» має відбуватись у двох напрямках: мовленнєвий розвиток школярів та засвоєння мовних знань (мовна освіта).

На відміну від іменника і дієслова, ця частина мови характеризується несамостійністю граматичних ознак. Прикметник і іменник пов'язані за смислом та граматично, їх граматичні категорії (рід, число, відмінок) розглядаються тільки в єдності. Отже, вивчення прикметника полегшується тим, що учні вже знають граматичні ознаки з попередньої теми «Іменник» (рід, число, відмінок).

Вивченням прикметника в 1-4 класах передбачається: 1) формування граматичного поняття прикметник як частини мови; 2) усвідомлення граматичних зв'язків з іменником; 3) вироблення навичок правопису родових та відмінкових закінчень прикметників; 4) розвиток вмінь вживати прикметники в усному і писемному мовленні. Учні мають засвоїти, що прикметник 1) називає ознаку предмета; 2) залежить від іменника; 3) відповідає на запитання який? яка? яке?; 4) робить мовлення точним, виразним, емоційним.

Молодші школярі вивчають прикметник протягом 4 років навчання. У першому класі в період навчання грамоти діти практично знайомляться із словами, що є ознаками предмета (без уживання терміна прикметник). У другому класі засвоюють слова, які виражають ознаки предметів і відповідають на запитання який? яка? які? (вводиться термін прикметник); спостерігають їх зв'язок з іменниками. Діти вчаться називати ознаки предметів за кольором, смаком і т.п., змінювати прикметники разом з іменниками. У третьому класі розглядається зв'язок прикметників з іменниками, вводиться термін «однина/множина», формуються поняття про змінювання прикметників за родами в однині (у сполученні з іменниками), усвідомлюється неможливість такого змінювання в множині; засвоюються родові закінчення прикметників: *-ий, -ій, -а, -я, -є, -є*. У четвертому класі діти

вчаться змінювати прикметники за відмінками (у сполученні з іменниками) в однині і множині; практично знайомляться з прикметниками твердої і м'якої груп.

Говорячи про лексичне значення прикметника у 2 класі, можна скористатись наступним матеріалом:

Поряд з іменником у королівстві Слів живуть Слова-Прикметники. Вони називають ознаки, тобто прикмети. Про них можна спитати - який? яка? яке? які?

З поняттям «ознаки предмета» діти ознайомлюються поступово - прикметник може позначати величину (високий, маленький), колір (червоний), час (давній), смак (кислий), матеріал (золотий), швидкість (швидкий), форму (вузький), якості людей (веселий, розумний) тощо. Треба дітям показати різницю між ознаками предметів (існують у житті) і словами, що їх називають, що один і той же предмет може мати кілька ознак (яблуко - червоне, солодке, велике). Ознака властива предмету, закріплюється у слові.

Прикметник завжди відноситься до іменника. Зв'язок прикметника з іменником учні встановлюють за допомогою питання який? яка? яке?

У процесі вправ формуємо навички визначати рід, число і відмінок прикметника в словосполученні «прикметник + іменник». Отже, прикметник треба теж вивчати на синтаксичній основі.

Важливо домогтись того, щоб учні зрозуміли: іменники бувають якогось певного роду (мають рід - *стіл, жінка, море*), але за родами не змінюються; прикметники ж змінюються за родами залежно від іменників, з якими вони пов'язані (*калина - яка? - червона*) в однині. На прикладах доводимо, що від іменника, з яким пов'язується прикметник, залежить число і відмінок даного прикметника. Учням неважко помітити, що у множині прикметник має одну й ту ж форму (*червоні стрічки, червоні яблука*), а отже, за родами не змінюється.

Для з'ясування зв'язку прикметника з іменником можна застосувати проблемну ситуацію такого змісту (2 клас):

Сьогодні Пізнайко прийшов у гості до школярів. Сидить він на уроці і думає:

— *Іменники — дуже сильні слова. їм підкоряються прикметники. Який рід іменників - такого ж роду і прикметники, зв'язані з ним. Якого числа іменники - в тому ж числі стають і прикметники.*

А ви як гадаєте? Пізнайко помиляється чи ні? Доведіть свою думку на прикладах.

Алгоритм визначення роду може бути таким:

1) знаходжу іменник, з яким пов'язаний прикметник; 2) визначаю рід цього іменника; 3) за родом іменника встановлюю рід прикметника.

Другокласники і третьокласники мають усвідомити роль прикметника в реченні, з цією метою вчитель організовує спостереження за двома реченнями (текстами), які відрізняються наявністю прикметників (описи предметів чи природи). Внаслідок роботи роблять висновок: вживання прикметників сприяє точності, яскравості мовлення.

Поняття відмінювання прикметників за відмінками найкраще можна показати на прикладах закінчених за змістом речень. *Стояла (яка?) чудова зимова (що?) погода. (Які?) Голі гілки (чого?) дерева вкрилися (яким?) білим (чим?) снігом.* Встановлюють, що відмінок прикметників такий же, як і відмінок іменника. Пропонуємо учням провідняти прикметник з іменником. Вони помітять, що закінчення іменника й прикметника різні. Відмінкове закінчення прикметника збігається із закінченням питання, на яке він відповідає (який? - чорний, якого? - чорного, якому? - чорному).

Під час опрацювання відмінкових закінчень у дітей формуються орфографічні вміння і навички. Звертаємо увагу на вживання ь перед закінченням прикметників м'якої групи (синього, синьому), на подвоєння букви н у ряді прикметників (ранній, осінній), на вимову і правопис найуживаніших прикметників на -ський, -цький, -зький, на вимову та написання закінчення прикметників жіночого роду у давальному та місцевому відмінках однини (-ій) (зимовій, холодній, хорошій), на вживання відмінкових форм прикметників у множині.

Під час вивчення цієї частини мови проводиться різноманітна робота з розвитку мовленнєвих умінь: спостереження ролі прикметників у мовленні; знаходження в текстах прикметників-синонімів, прикметників-антонімів і застосування їх у власному мовленні; вживання прикметників у прямому і переносному значенні; влучне застосування прикметників у тексті; вживання прикметника у текстах-описах, в текстах різних стилів (художньому і науковому - без термінів); побудова сполучень слів і речень з прикметниками в різних відмінкових формах, введення їх у текст; побудова речення з однорідними членами (прикметниками); побудова та удосконалення власних текстів за допомогою добору та уточнення вжитих прикметників.

Отже, прикметник вивчається в тісному зв'язку з іменником. Уся система роботи має бути спрямована на розвиток умінь користуватись прикметниками у власному усному та писемному мовленні.

Аналізуючи прикметник як частину мови, визначаємо: початкова форма (наз. в. однини, чол. рід); лексичне значення (означає ознаку предмета), питання, частина мови; граматичні ознаки (число, рід в однині, відмінок); синтаксична роль (з яким словом зв'язаний у реченні, яким є членом речення).

Таблиця 1

Прикметник
Зв'язок прикметників з іменниками

Прикметники в реченні зв'язані з іменниками, бо вказують на ознаки (прикмети) предметів. Питання треба ставити від іменника до прикметника:

костюм (який?) **коричневий**
хустка (яка?) **червона**
дерево (яке?) **зелене**

Таблиця 2

Змінювання прикметників за числами та родами (в однині)

Прикметники підкоряються іменникам. Якого числа іменники – в тому ж числі і прикметники. Який рід у іменників – такого ж роду і прикметники, зв'язані з ними.

Доведіть:

Однина	Множина	Якого роду прикметник?
рідна земля	рідні землі	редька (яка?) чорна
зелене дерево	зелені дерева	дуб (який?) зелений
весняний дощ	весняні дощі	яблуко (яке?) червоне

Таблиця 3

Прикметник називає ознаки предмета

розмір:	колір:	час:	смак:
високий	червоний	давній	солодкий
маленький	жовтий	ранній	кислий
неосяжний	синій	старий	гіркий
безмежний	зелений	ранковий	солоний
матеріал:	швидкість:	форма:	якості людини:
мідний	швидкий	круглий	веселий
золотий	хуткий	продовгуватий	розумний
сталевий	квапливий	кирпатий	мудрий
срібний	поспішливий	орлиний	працьовитий

<p>Визначай відмінок прикметника так:</p> <p>1. З'ясуй, до якого іменника належить прикметник.</p> <p>↓</p> <p>2. Визнач спочатку відмінок іменника, а потім – відмінок прикметника (за відмінком іменника).</p>

<p>Правопис відмінкових закінчень прикметників в однині залежить від кінцевого приголосного основи</p>					
Наз. в. однини			Наз. в. однини		
↓			↓		
основа на твердий приголосний			основи на м'який приголосний		
↓			↓		
-ий,	-а,	-е,	-ій,	-я,	-є,
↓	↓	↓	↓	↓	↓
сухий	суха	сухе	осінній	осіння	осіннє
(чол. р.)	(жін. р.)	(середн. р.)	(чол. р.)	(жін. р.)	(середн. р.)

Дієслово

Дієслово - складна граматична категорія. Основні завдання вивчення дієслова:

- 1) сформувати в учнів початкове уявлення про дієслово як частину мови на основі смислових (називає дію або стан предмета) та граматичних ознак (число, час, особа; в реченні є головним членом - присудком);
- 2) розвивати навички правопису особових закінчень дієслова (найбільш уживаних);
- 3) збагачувати словник учнів дієсловами, вчити вживати їх в усному і писемному мовленні.

Усі означені знання, вміння й навички розвиваються одночасно.

Система вивчення дієслова розпочинається з **першого класу**. Тут відбувається практичне ознайомлення з дієсловом. Учні називають слова, які відповідають на питання **що робить?** або **що роблять?** і визначають можливих виконавців перелічених дій. У **другому класі** учні дізнаються, що слова, які означають дії предметів і відповідають на питання **що робити?** **що зробити?** **що робить?** **що роблять?** **що робив?** (робила, робило, ро-

били), що буде робити? що зробить?, називаються дієсловами (вводиться термін). Постановка цих питань готує до сприйняття часових форм дієслова, однини/множини. Формується вміння ставити питання до дієслів різних часових та особових форм. У третьому класі визначається поняття про дієслово як частину мови (питання, значення, роль у реченні, зв'язок з іменником). Третюокласники ознайомлюються із зміною дієслів за часом (визначають за питаннями), числами й родами (в минулому часі); усвідомлюють специфіку неозначеної форми. У четвертому класі поглиблюються знання про дієслово як частину мови (питання, значення, роль у реченні, зв'язок з іменниками); узагальнюються і розширюються уявлення про лексичне значення дієслів: спостерігають за дієсловами різних семантичних груп (дієслова сприймання, мовлення, мислення, відношення, на означення стану людини, явищ природи тощо). Четвертокласники оволодівають дієвідмінюванням дієслів, вчать розпізнавати особу дієслова, свідомо вживати дієслова в різних часових формах, працюють із текстом, в яких дієслова в неозначеній формі змінюються в різних часових формах або одні часові форми замінюються іншими, усвідомлюють правопис особових закінчень дієслів I та II дієвідмін.

Вивчаючи дієслово в 2 класі, продовжуємо бесіду про «королівство слів»:

Найцікавішими для Пізнайка виявились Дієслова. Це слова-трудівники. Вони називають дії іменників або займенників. Запитувати за них треба - що роблять? що зоблять?

Програми спрямовують на засвоєння функціональних особливостей дієслова, на розвиток вживання дієслів у мовленні. Так, у другому класі аналізується роль дієслів у мовленні: розглядаються слова, близькі та протилежні за значенням; проводиться спостереження за влучним вживанням дієслів у тексті, з'ясовується їх образність. У третьому класі продовжується робота із дієсловами-синонімами, дієсловами-антонімами; практикується вибір із даних слів тих, що найвиразніше передають думку, відповідають меті і типу висловлювання; спостерігають за вживанням неозначеної форми дієслів у прислів'ях і приказках. У четвертому класі учні будують сполучення слів із спільнокореновими та синонімічними дієсловами різних семантичних груп, вводять їх у речення, текст; будують речення з однорідними членами - присудками з урахуванням ситуації мовлення, спостерігають за роллю дієслів у текстах розповідного та описового характеру; розвивають уміння уникати одноманітності у використанні дієслів із значенням мовлення, руху тощо. Приділяється увага реконструюванню тексту із зміною граматичної форми (із зміною однієї часової форми іншою, неозначеної форми дієслова часовою і навпаки); добору часових форм дієслова залежно від змісту тексту; побудові речень за схемами; реконструюванню та пе-

реказу тексту із зміною однієї особи на іншу; добору особової форми дієслова залежно від змісту тексту, визначення цієї форми. Вивчення дієслова дає великі можливості для розвитку **усного і писемного мовлення учнів**.

Важливо звернути увагу, що дієслова, як і іменники та прикметники, змінюються за **числами**. Але, на відміну від них, вони змінюють свої закінчення не за відмінками, а за особами і то лише **в теперішньому й майбутньому часі**. У минулому часі дієслово змінюється за **родами** (в однині).

У процесі засвоєння **числа дієслів** учні мають вивчати, що 1) дієслово змінюється за числами, дієслова мають два числа - однину і множину; 2) при зміні дієслова за числами змінюється його закінчення, а смисл залишаються тим же; 3) у реченні дієслово-присудок стоїть у тому ж числі, в якому і підмет-іменник (або займенник).

Формуючи поняття роду, доводимо: 1) форму роду мають тільки дієслова минулого часу однини; 2) рід дієслова залежить від роду пов'язаних з ними іменників (займенників).

Опрацьовуючи **часові форми** дієслів, учні засвоюють, що дієслова змінюються за часами, мають три часи - теперішній, минулий, майбутній. Дієслова **теперішнього часу** називають дію, яка відбувається тоді, коли про неї говорять (*що робить? що роблять?*). Дієслова **минулого часу** називають дію, яка відбулася раніше, ніж про неї говорять (*що робив? що робили? - що зробив? що зробили?*). Дієслова **майбутнього часу** називають дію, яка відбудеться після того, як про неї сказали (*що зробить? що зроблять? — що буде робити? що будуть робити?*). Свідоме засвоєння часових форм готує учня до вивчення особових закінчень.

Поняття про **особу** учні одержують під час вивчення особових займенників, і змінювання дієслів за особами не становитиме для них особливих труднощів.

Внаслідок ознайомлення з **дієвідмінюванням** учні мають знати: 1) дієслова теперішнього і майбутнього часу змінюються за особами і числами; 2) мають 1-шу, 2-гу і 3-тю особи однини і множини; 3) мають два типи дієвідмін - I і II; 4) до I дієвідміни належать слова, які в третій особі множини мають закінчення *-уть(-ють)*, а в особових закінченнях — букви *є, є;* 5) до другої дієвідміни належать дієслова, які в 3 особі множини мають закінчення *-ать(-ять)*, а в особових закінченнях - букви *и, ї*. Учні дізнаються про дієвідмінювання як зміну дієслів за особами і числами, вчать розрізняти особу дієслів за займенником і закінченням, змінювати слова за особами і числами.

Свідоме засвоєння учнями **поділу дієслів на дієвідміни** забезпечить оволодіння правописом особових закінчень дієслів. Звертаємо увагу також на деякі правописні особливості в корені слів у зв'язку зі змінюванням діє-

слова **за** особами, числами. Такими особливостями є чергування **є і о** (нести - носити, везти - возити), чергування приголосних (писати - пишу, пишеш; берегти - бережу; сидіти - сиджу).

Під час **аналізу дієслова** як частини мови визначаємо: початкова форма (неозначена); лексичне значення (називає дію або стан предмета), питання, частина мови; граматичні ознаки (зміна за числами, часами, родами - в минулому часі), в теперішньому й майбутньому часі — особа, тип дієвідміни; синтаксична роль (з яким словом зв'язане у реченні, яким є членом речення).

2 клас

Таблиця 1

Дієслово	
(Що робить?) <u>Стоїть</u> гора високая.	<u>Хмара</u> небо <u>кріє</u> . (Що робить?)
(Що робить?) Зелений <u>гай</u> <u>шумить</u> .	<u>Сонечко</u> <u>не блисне</u> . (Що не зробить?)
(Що роблять?) <u>Пташки</u> <u>співають</u> голосно.	<u>Вітер</u> вовком <u>віє</u> . (Що робить?)
(Що робить?) І <u>річечка</u> <u>блищить</u> .	<u>Дош</u> потоком <u>віє</u> . (Що робить?)
Л. Глібов	П. Грабовський
Слова, які означають дії предметів, відповідають на питання що робити? що робить? що роблять? що робив? що зробив? що буде робити?, — дієслова	

Таблиця 2

Дієслово в реченні

Вся земля радіє сонцю молодому, снігу вже нема.

На останній кризі в далеч невідому попливла зима.

С. Жупанин

У реченні дієслова виконують роль присудка

Таблиця 3

Дієслова минулого часу змінюються за родами та числами:

луг зазеленів
(ч. р.)

трава зазеленіла
(ж. р.)

поле зазеленіло
(с. р.)

Рід і число дієслова минулого часу визначають за іменником, з яким воно зв'язане за змістом та закінченнями.

Дієслова минулого часу в множині не змінюються за родами:

луги зазеленіли

трави зазеленіли

поля зазеленіли

4 клас

Таблиця 4

Перевіряй ненаголошені особові закінчення дієслів:

1. Постав дієслово в третій особі множини

2. Визнач закінчення

-уть(-ють)

-ать(-ять)

I дієвідміна,
пиши в закінченнях букви -е(-є)

II дієвідміна,
пиши в закінченнях букви -и(-ї)

Запитання і завдання:

- Визначте особливості ознайомлення молодших школярів з ознаками частин мови (системи орієнтирів та визначення) і способами їх розпізнавання на кожному етапі навчання.

- Опрацюйте види вправ, що сприяють розумінню матеріалу про частини мови, формуванню вмінь їх розрізняти. Визначте складності, пов'язані з вивченням розділу, і з'ясуйте шляхи їх подолання.

- Які питання розвитку мовлення і орфографії мають вирішуватись у зв'язку з вивченням матеріалу про частини мови.

- Як вчити школярів визначати рід, число, відмінок іменника? А прикметника? Проаналізуйте діючі прийоми роботи. Яке практичне значення має формування означених прийомів?

Література

1. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. - 1996. - № 1.
2. Програма середньої загальноосвітньої школи, 1-4 (1-3) класи. - К.: Освіта, 1997.
3. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Поч. шк. - 2001. - № 1.
4. Вашуленко М.С. Комунікативний підхід до засвоєння мови у 2 класі // Поч. шк. - 1991'. - № 8.
5. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах. - К.: Рад. шк., 1991.
6. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного навчання // Поч. шк. - 2001. - № 1.
7. Вашуленко М.С, Хорошковська О.Н. та інші. Розвиток мовлення - провідний принцип удосконалення програм // Поч. шк. - 1982. - № 7.
8. Вашуленко М.С. Орфоєпія і орфографія в 1-3 класах. - К.: Рад. шк., 1982.
9. Варзацька Л.О. Взаємозв'язок навчання мови і мовлення // Поч. шк. - 1990. - № 4.
10. Варзацька Л.О., Шевченко Л.М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. - К.: РНМК, 1992 (у 2-х частинах).
11. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту. - К.: Рад. шк., 1986.
12. Десяткіна В.Ф. Народознавство на уроках української мови // Поч. шк. - 1992. - № 5-6.

13. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Пасічник Я.А., Захарчук З.О. та інші. Дидактичні структури уроків, їх зміст та методичне забезпечення в початкових класах. - Рівне, 1997.
14. Жедек П.С., Черняк Л.М. Звуко-буквенний аналіз в початкових класах // Нач. шк. - 1979. - № 11.
15. Коваль Г.П. Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання: Навчальний посібник для студентів. - К.: Вища школа, 1989 (рос. мовою).
16. Ладіженская Т.О. Методика развития речи на уроках русского языка. - М.: Просвещение, 1980.
17. Луцан Н.І. Збагачення лексики школярів-шестиліток засобами народних ігор // Поч. шк. - 1996. - № 7.
18. Львов М.Р., Рамзаєва Т.Г., Світловська Н.М. Методика навчання російської мови в початкових класах. - М.: Просвещение, 1987 (рос. мовою).
19. Методика викладання української мови: Навчальний посібник / Автори: С.І. Дорошенко, М.С. Васьуленко та інші. - К.: Вища школа, 1992.
20. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти / Автори: М.І. Пентелюк, А.Г. Галетова та інші. - К.: Ленвіт, 2000.
21. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладіженской. - М.: Просвещение, 1991.
22. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах: Посібник для вчителя. - К.: Магістр-8, 1997.
23. Савченко О.Я. Уміє вчитися. - К.: Освіта, 1996.
24. Савченко О.Я. Читання. Навчання і виховання учнів 2 класу. - К.: Поч. шк., 2003. - С. 199-252.
25. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. - К.: Рад. шк., 1965.
26. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. - К.: Рад. шк., 1974.
27. Скуратівський Л.В. Пізнавальні завдання з української мови. - К.: Рад. шк., 1987.
28. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах. - К.: Рад. шк., 1981.
29. Тоцька Н.І. Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах. - К.: Рад. шк., 1976.
30. Український правопис. - К.: Наукова думка, 1990.
31. Хорошковська О.Н. Проблеми вивчення української мови як державної // Поч. шк. - 1998. - № 6.

32. Чуйко Г.А., Білецька М.А., Школьна Г.Ф. Методика викладання української мови в початкових класах: Підручник для педагогічних училищ. - К.: Вища школа, 1975.
33. Шелехова Г. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній школі // Укр. мова і література в школі. - 1998. - № 1. •

III. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ

Наукові основи методики розвитку мовлення

Одним із важливих показників інтелекту, мислення, культури людини є її мовлення. Людина все життя удосконалює своє мовлення, оволодіває багатством мови. В ранньому віці у дитини виникає *потреба у спілкуванні*, яку вона задовольняє шляхом використання найпростіших елементів мовлення. Потреба висловлювати свої думки з часом розширюється, стає різноплановою, оскільки збагачується словник, засвоюється фразеологія, дитина оволодіває закономірностями словотворення, словозміни, словосполученнями, різноманітними синтаксичними конструкціями. Ці засоби мови вона використовує для спілкування з іншими людьми в процесі ігрової, навчальної, трудової, розумової діяльності.

Відомо, що *мова* - це система засобів людського спілкування, а *мовлення* - функціонування цієї системи, використання її в процесі спілкування. Таке розмежування важливе для методики: з нього випливає, що вивчення мови і розвиток мовлення - процеси, тісно пов'язані один з одним, але різні. Навчаючи мови, ми знайомимо дітей з системою лексичних, граматичних та інших засобів, які мають у своєму розпорядженні ті, хто говорять. Розвиваючи мовлення, ми вчимо володінню мовою, правильному й вмілому її використанню у своїй практиці. Іншими словами, діти оволодівають рідною мовою через мовленнєву діяльність, через сприйняття мовлення і говоріння.

Мовлення - це вид діяльності людини, реалізація мислення на основі використання засобів мови. Мовлення виконує функції узагальнення і повідомлення, емоційного самовираження і впливу на інших людей.

На думку психологів, мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має власну проміжну мету, підпорядковану загальній меті спілкування. Мовленнєва дія має чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження зв'язного висловлювання, а саме:

- 1) орієнтуванню в умовах мовленнєвої ситуації (виявлення умов спілкування, визначення типу висловлювання, його загальної мети, адресата, стилю);
- 2) плануванню висловлювання (про що саме треба сказати), яке передбачає добір таких мовних одиниць, котрі б відповідали темі і меті висловлювання, а також розташуванню їх у відповідній послідовності;
- 3) реалізації програми висловлювання - породження зв'язного тексту;

4) контролю, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) із завданням висловлювання; виявлення і виправлення допущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання.

Мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, потребує, на думку психологів (Микола Жинкін, Олексій Леонтьєв, Аеліта Маркова, Іван Синиця та ін.), відповідних умов, у яких би вона нормально відбувалася. З цього приводу Олексій Леонтьєв зазначає, що для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування - воно виявиться неефективним [20, с. 33].

Всі перелічені вміння прямо співвідносяться з наведеними вище фазами мовлення.

Виділяють такі *періоди мовленнєвого розвитку людини*:

1. Домовленнєвий (до 1 року) - «гудіння», лепетання.
2. Раннього дитинства (до 3 років) - оволодіння складовою і звуковою структурою слова, простими зв'язками слів у реченні; участь в елементарному діалогічному та ситуативному мовленні.

3. Дошкільний період (до 6 років) - становлення монологічного, контекстуального мовлення; поява форм внутрішнього мовлення.

4. Молодший шкільний вік (до 10 років) - усвідомлення форм мовлення (звукової структури слів, лексики, граматичної будови), оволодіння писемним мовленням, поняттям про літературну мову і норму, інтенсивний розвиток монологічного мовлення.

5. Середній шкільний вік (до 15 років) - оволодіння літературною нормою, функціональними стилями мовлення, початок формування індивідуального стилю мовлення.

6. Старший шкільний вік (до 18 років) - удосконалення культури мовлення, оволодіння науковим стилем та становлення індивідуального.

Періоди мовленнєвого розвитку людини у свою чергу обумовлені такими факторами, як *наявність мовленнєвого (мовного) середовища; потреба у спілкуванні* з близькою людиною (спочатку емоційного: гуління, лепет), а також змістового узагальнення (1 рік, 3-6 міс). Мовленню, спілкуванню сприяють також позитивні емоції (від усмішки тримісячної дитини до поетичної творчості дорослої людини, якій притаманне натхнення); *довготривале тренування фізіологічного механізму*: вимовного апарату, моз-

кових центрів, апарату аудіювання, пам'яті - довготривалої й оперативної, координуючих систем, а при розвитку читання і письма - зорових і кінестетичних систем. Найчастіше недоліки мовленнєвого розвитку пов'язані зі слабкою натренованістю саме цього апарату; потреба у номінації та узагальненні: така потреба виникає в пізнанні довкілля, служить основою не тільки оволодіння мовленням, але й всієї навчально-пізнавальної діяльності людини; *мовленнєва активність дитини* (і дорослого) передбачає загальну активність у грі та в соціальному житті, швидкі мовленнєві реакції в діалозі, швидкий вибір слів, інтенсивне конструювання фрази; *осмислення мови*, фактор теорії: передбачається вивчення граматики в школі.

Вказані фактори оволодіння мовою і мовленням, особливо мовленнєве середовище і мовленнєва активність, формують у дітей *чуття мови*, або мовну інтуїцію - автоматизовану неусвідомлювальну перевагу у використанні загальноживаних, активних, продуктивних моделей мови. Тому важливо, щоб ці переваги діяли в рамках нормативної, літературної мови, а не діалектної. Вкрай необхідно, щоб з раннього дитинства мовне чуття формувалося під впливом висококультурного мовленнєвого середовища, щоб воно утворювалося на основі інтелігентного мовлення батьків, читання художньої літератури вдома і в школі.

В залежності від завдань висловлювань і від ситуації людина використовує різні *види мовленнєвої діяльності*: говоріння, слухання, читання і письмо. Їх взаємовідношення показано на схемі:

Усна форма

с т в о р е н н я	Говоріння	Слухання	с п р и й н я т т я
	Письмо	Читання	

Письмова форма

Мовлення поділяється на *зовнішнє і внутрішнє*. *Зовнішнє мовлення* - це мовлення, оформлене в звуки або графічні знаки, звернене до інших. *Внутрішнє мовлення* - це невимовлене і ненаписане, «мисленнєве» мов-

лення, яке звернене ніби до самого себе. На відміну від зовнішнього, внутрішнє мовлення позбавлене чітких граматичних форм, воно оперує головним чином поняттями - окремими іменними словами і цілими блоками, поєднаннями слів. На рівні внутрішнього мовлення протікає засвоєння нових знань, розв'язування задачі, обмірковування матеріалу для усних висловлювань і особливо для письма.

Зовнішнє, те, яке звучить, мовлення буває діалогічне і монологічне. *Діалог* - це розмова двох або декількох осіб. Кожне окреме висловлювання залежить від реплік співрозмовника, від ситуації. Діалогічне потребує розгорнутих висловлювань, оскільки може доповнюватися мімікою, жестами, інтонаціями. Типовим варіантом діалогу є *бесіда*. *Монолог* - це мовлення, звернене до слухачів або до самого себе. Воно не підтримується питаннями і вимагає зібраності, зосередженості того, хто говорить. Іноді матеріал для монологу накопичується упродовж тривалого часу, обдумується і записується план, готуються окремі його фрагменти, здійснюється відбір лексики. Шкільні монологи - це переказ прочитаного, розповідь за картиною (малюнком) або на задану тему, виступ, твір і т.ін.

Зовнішнє мовлення поділяється на усне і писемне. *Усне мовлення* - звукове, йому характерні певні інформаційні засоби (темپ, тембр, гучність, паузи, логічні наголоси, емоційне забарвлення, яке може підсилюватися жестами, мімікою і т.ін.). *Писемне мовлення* - це передача інформації (висловлювання) у графічному вигляді (за допомогою букв).

Усне мовлення з'являється раніше писемного як наслідок безпосередньої потреби спілкування; писемне мовлення засвоюється в результаті спеціального навчання. Тому говорять про випереджувальний розвиток усного мовлення. Писемне мовлення повніше й складніше від усного. В ньому частіше вживаються конструкції, які ускладнюють речення. У писемному мовленні неможливі паузи, логічні наголоси, інтонаційні конструкції. В якійсь мірі це компенсується іншими засобами, зокрема знаками пунктуації, виділенням того чи іншого слова розрядкою або жирним шрифтом, підкресленням тощо. Писемне мовлення ускладнене орфографією, тому воно протікає повільніше.

Звідси говоріння та аудіювання - це усне мовлення, письмо і читання - писемне мовлення. Ці види мовлення розрізняються не лише своїми механізмами або способами породження, але й мовними, зовнішніми ознаками:

<i>Спільні/відмінні ознаки</i>	<i>Усне мовлення</i>	<i>Писемне мовлення</i>
За стилем	Розмовні стилі	Писемно-книжкові стилі
За ступенем підготовленості	Імпровізоване, миттєве, ситуативне	Обдумане, підготовлене, перевірене
За точністю вибору слів	Миттєвий вибір, не завжди вдалий	Ретельний обдуманий вибір
За обсягом одиниць мовлення	Відносно малий обсяг речень	Достатньо великий обсяг речень
За засобами виразності	Паузи, логічні наголоси, інтонації, темп, тембр, міміка, жести, постава	Підкреслення, знаки пунктуації, каліграфія, фігури, тропи
За збереженням	Лише висловлювання (або у звукозапису)	Довготривале збереження

У повсякденній практиці послідовність видів мовлення є такою: мисленнєве - усне - писемне.

У розвитку мовлення взаємодія видів покладена в основу його системи.

У мовленні, в окремих мовленнєвих актах (висловлюваннях) реалізуються засоби мови: звуки, слова, словосполучення, інтонації, а також правила граматики; в цьому розумінні мовлення - це прагматика мови. Сама мова виступає як матеріал мовлення, кодова система.

Методична наука визначає умови, без дотримання яких мовленнєва діяльність неможлива:

1. *Потреба у висловлюванні* — умова виникнення і розвитку мовлення. Без потреби висловити свої прагнення, відчуття, думки людина не заговорила би. Отже, методичною умовою розвитку мовлення учнів є створення ситуацій, що викликають у школярів потребу висловитися про що-небудь письмово або усно.

2. *Зміст мовлення* - умова наявності матеріалу висловлювання, тобто того, про що потрібно сказати. І від повноти, багатства цього матеріалу залежить змістовність висловлювання. Чіткість, логічність мовлення визначаються тим, наскільки підготовлений матеріал. Отже, методичною умовою розвитку мовлення учнів є ретельна підготовка матеріалу для мовленнєвих вправ (переказів, творів і ін.).

3. *Засоби мови* - умова озброєння людини загальноприйнятими знаками, тобто головним чином словами, їх поєднаннями, різними зворотами мови.

У зв'язку з цим дітям потрібно дати зразки мови, створити для них хороше *мовленнєве середовище*. В результаті слухання мовлення і використання його на практиці у дитини формується *відчуття мови*. Отже, методичною вимогою розвитку мовлення дітей є створення умов для активної мовленнєвої діяльності: сприйняття зразків мовлення, мотивація мовленнєвих висловлювань.

Мова засвоюється дитиною в спілкуванні, в процесі мовленнєвої діяльності. Але стихійно засвоєне мовлення нерідко буває примітивне і неправильне. У зв'язку з цим низку завдань розв'язує школа.

1. Засвоєння літературної мовної норми. Дітей учать відрізняти літературну мову від просторіччя, діалектів, жаргонів, учать літературній мові в її художньому, науковому і розмовному варіантах. Школярі засвоюють тисячі нових слів і нові значення відомих їм слів, граматичні форми і конструкції, вчать вживати ті або інші мовні засоби в певних мовленнєвих ситуаціях.

2. Засвоєння навичок читання і письма. Водночас діти опановують особливостями писемного мовлення, на відміну від усно-розмовного, стилями і жанрами.

3. Удосконалення культури мовлення, доведення її до необхідного рівня.

Удосконалення мовленнєвої діяльності учнів передбачає формування чотирьох узагальнених умінь:

а) орієнтування в ситуації спілкування, зокрема усвідомлення свого комунікативного завдання;

б) планування змісту повідомлення;

в) формулювання власної думки і розуміння чужої;

г) здійснення контролю за власним мовленням, сприйняття його співрозмовником, а також за розумінням мовлення партнера. Для розв'язання окреслених завдань необхідна цілеспрямована робота з розвитку мовлення. В цій роботі виділяють три напрями:

- робота над словом;

- робота над словосполученням і реченням;

- робота над зв'язним мовленням.

Крім того, в об'єм поняття «Розвиток мовлення» включається вимовна робота - дикція, орфоепія, виразність. Робота над словом є *лексичним рівнем*. Робота над словосполученням і реченням - це *синтаксичний рівень*. Лінгвістичною базою для цих двох напрямів служать лексикологія, слово-

творення, фразеологія, стилістика, морфологія і синтаксис. Робота над зв'язним мовленням - це *рівень тексту*. Основою для неї є теорія тексту (лінгвістика тексту), логіка, теорія літератури.

Ці три напрями роботи розвиваються паралельно, хоч і знаходяться у підпорядкованих відносинах: словникова робота дає матеріал для речення, перший і другий готують зв'язне мовлення. У свою чергу, зв'язні розповіді і твори служать засобом збагачення словника і т.д.

Розвиваючи мовлення учнів, потрібно дотримуватися чітко визначених вимог мовлення. Вони ж є критеріями оцінки учнівських усних і писемних висловлювань. Окреслимо основні *вимоги до мовлення учнів*: змістовність, логічність, точність, багатство, ясність, виразність, правильність.

Змістовність мовлення. Ця якість залежить від того, наскільки той, хто говорить або пише, добре знає те, про що говорить або пише. Коли висловлювання побудоване на знанні фактів, на спостереженнях, коли ретельно обдумане, тоді воно змістовне.

Логічність мовлення. Мовлення повинне бути послідовним, чітко структурованим, зв'язним у своїх частинах. Логічність припускає обґрунтованість висновків, уміння почати і завершити висловлювання. Логіка мовлення визначається хорошим знанням предмета, а логічні помилки є наслідком неясного, нечіткого знання матеріалу, непродуманості теми або* особливостями розумової діяльності.

Точність мовлення. Ця вимога припускає уміння не просто викласти факти, спостереження, відчуття відповідно до дійсності, але і вибрати для цієї мети оптимальні мовні засоби - такі слова, словосполучення, фразеологічні одиниці, речення, які найточніше передають думку.

Багатство мовних засобів. Уміння вибирати в різних ситуаціях різноманітні синоніми, різні структури речень, що найкращим чином передають зміст, - це вимога, яка є складовою точності мовлення.

Ясність мовлення. Мовлення повинне бути доступне слухачеві і читачеві, орієнтоване на сприйняття адресатом. Той, хто говорить або пише, враховує можливості, інтереси й інші якості адресата. Мовленню шкодить зайва заплутаність, надмірна ускладненість синтаксису; не рекомендується перенавантажувати його цитатами, термінами, «красивостями». Мовлення повинно бути комунікативно доцільним у будь-якій ситуації і залежати від мети висловлювання, від умов обміну інформацією.

Виразність мовлення. Ця якість припускає вплив на слухача за допомогою яскравості мовлення і переконливості. Усне мовлення впливає на слухача інтонаціями, а писемне - загальним настроєм, відбором висловлюваних фактів, вибором слів, їх емоційним забарвленням, побудовою фраз.

Правильність мовлення. Дана якість забезпечується відповідністю літературній нормі. Розрізняють правильність граматичну (утворення морфологічних форм, побудова речень), орфографічну і пунктуаційну писемного мовлення, орфоепічну - для усного.

Перераховані вимоги тісно зв'язані між собою і в системі шкільної роботи виступають у комплексі.

Систематичність у розвитку мовлення забезпечується чотирма умовами:

- 1) послідовністю вправ;
- 2) перспективністю вправ;
- 3) різноманітністю вправ;
- 4) взаємозв'язком вправ.

У сучасній школі розвиток мовлення учнів розглядається як головне завдання навчання рідної мови. Це означає, що елементи розвитку мовлення влітаються в канву кожного уроку і в позакласні заходи.

Розглядаючи *лінгвістичні основи* роботи з розвитку мовлення, необхідно враховувати провідні положення функціональної стилістики, культури мовлення, лінгвістики тексту.

Функціональна стилістика припускає, що мовлення «взагалі» не існує, є його різновиди, кожна з яких ніби обслуговує ту або іншу сферу діяльності і спілкування. Умовно виділено п'ять типових сфер спілкування і відповідно до них п'ять стилів мовлення:

- 1) розмовний (сфера повсякденного-побутового спілкування);
- 2) науковий (область науки і техніки);
- 3) діловий (оформлення офіційно-ділових стосунків);
- 4) публіцистичний (суспільно-політична практика);
- 5) літературно-художній (мистецтво).

Кожний з цих стилів має свою специфіку, яка обумовлена відмінністю ситуацій спілкування. Своєрідність тієї або іншої типової ситуації спілкування висуває певні вимоги до організації висловлення - до відбору як змісту, так і мовних засобів.

У зв'язку з цим зроблений важливий *методичний висновок* про те, що потрібно розвивати не мовлення «взагалі», а мовлення розмовне, ділове, художнє і т.д., формування мовленнєвих умінь дітей потрібно пов'язувати з роботою над конкретними стилями мовлення. Для початкових класів потрібно відбирати актуальні для реальної мовленнєвої практики молодших школярів і найбільш контрастні стилі: розмовний, науково-діловий (середній між суто науковим і офіційно-діловим) і літературно-художній. Для першого стилю характерна невимуженість, жвавість; для другого - статечність і конкретність; для третього - образність і емоційність.

Культура мовлення - це лінгвістична дисципліна, яка розглядає два питання: як говорити правильно і як говорити красиво. Поняття правильно-сті пов'язується з категорією норми: дотримання норм і є правильність мовлення. Якостями красивого (комунікативно-доцільного) мовлення є його точність, багатство, виразність. Таким чином, правильність і комунікативна доцільність - дві ступені мовленнєвої культури, що виділяються в сучасному мовознавстві.

Названа область лінгвістики допомагає чітко визначити завдання і зміст роботи по вдосконаленню культури мовлення в школі: учити користуватися засобами мови, тобто говорити правильно з урахуванням ситуації спілкування.

Лінгвістика тексту розглядає і вивчає особливості різних типів текстів (описи, розповіді, міркування), специфіку побудови речень в кожному з них, способи розвитку думки, забезпечення зв'язності фрагментів і т.д. Загальноприйнятого визначення поняття «текст» у лінгвістиці поки немає. Однак більшість лінгвістів виділяють такі ознаки тексту:

- наявність групи речень;
- їх смислова зв'язність (єдність предмета мовлення, тобто теми, і наявність основної думки і її розвитку);
- структурна зв'язність речень.

Розуміння відмінних особливостей тексту дозволяє достатньо чітко визначати ті уміння, які важливо формувати у молодших школярів: уміння розуміти тему тексту, розкривати її в своєму висловленні, розуміти основну думку «чужого» мовлення, усвідомлювати її і розвивати у своєму мовленні, розташовувати речення в потрібній послідовності і зв'язувати їх між собою. Дітей потрібно спеціально навчати побудові тексту, зокрема учити усвідомлювати предмет мовлення і основну думку, а також відбирати відомості, необхідні для розкриття теми і розвитку висловленої думки.

Запитання і завдання:

- Розмежуйте поняття «мова» і «мовлення».
- Прокоментуйте чотирифазову динамічну структуру мовленнєвої дії;
- Вкажіть фактори, що визначають мовленнєвий розвиток людини.
- З'ясуйте спільні та відмінні ознаки усного і писемного мовлення.
- Схарактеризуйте умови, без дотримання яких мовленнєва діяльність неможлива?
- Розкрийте та обґрунтуйте основні вимоги до мовлення учнів.
- Сформулюйте умови, які забезпечують систематичність у розвитку мовлення.

- Як методика розвитку мовлення враховує положення функціональної стилістики?

- Які види роботи з розвитку мовлення спираються на лінгвістику тексту?

- На основі якої лінгвістичної дисципліни формуються завдання мовленнєвої роботи в школі?

Методи розвитку мовлення учнів

При оволодінні мовленням дитині необхідне мовленнєве середовище, з одного боку, а з іншого, - мовленнєва активність самого учня. Ця закономірність діє упродовж всього життя людини, і природно, що в дитинстві вона помітніша.

З цієї закономірності виводиться перший метод - *імітативний, або навчання за зразком*. У наш час під впливом зростаючого авторитету розвивальних методик до імітативного методу складається негативне ставлення. Однак така думка є хибною, оскільки в рамках імітативного методу мають місце й аналіз зразкових текстів, і синтез власних мовних конструкцій, і пошукова діяльність - вибір слів та інших мовних засобів, і моделювання зразкових текстів, і конструювання за цими моделями речень і текстів, і узагальнення, виведення і формулювання правил, і навіть творчість - переказування, переоповідання, розповіді і письмові перекази з творчими доповненнями або змінами, інсценізація, драматизація, наслідування і власна літературна творчість.

Важливо відрізнити самостійну роботу учнів «за зразком» від неусвідомленого заучування, тобто від догматичного методу. Але й вивчені напам'ять вірші, уривки з прозових творів, фразеологізми, прислів'я, приказки, крилаті вислови є корисними, оскільки збагачують мовлення, сприяють його розвитку, зміцнюють пам'ять, дають основу для участі в соціальній діяльності, в художній самодіяльності і т.ін.

Методи навчання мовлення «за зразком» мають свій обширний набір прийомів, типів учнівських робіт: це різноманітні види переказів прочитаних текстів (близький до тексту зразка, стислий, вибірковий, з творчими доповненнями і змінами, з діленням тексту на частини, добором заголовків до частин, складання плану прочитаного оповідання, те саме і в писемному варіанті), письмові перекази різних типів: з мовним розбором тексту, з ілюструванням, зі зміною жанру (оповідання, переконструюється в п'єсу, вірш в оповідання, п'єса в казку, казка в легенду...). До арсеналу методів «за зразком» входять і такі вправи, як складання речень або компонентів

тексту за аналогією або за моделлю, відпрацювання вимови, інтонації, пауз, наголосів за зразком вчителя, і особливо - по розумінню задуму автора - письменника, різноманітні розповіді і письмові твори за аналогією з прочитаними і т.п.

«За зразком» учні працюють над типами мовлення (тексту) і над різними жанрами, прийнятими в літературі і в суспільному житті: над описом, розповіддю, міркуванням; над стилістичними, композиційними, змістовними особливостями розповіді, нарису, газетного допису, відгуку на прочитану книгу або про спектакль, характеристики, а також над складанням так званих «ділових паперів» - оголошення, заяви, ділового листа, телеграми, щоденникових записів. Чималу роль відіграє зразок і в засвоєнні форм мовленнєвого етикету: вітання, прощання, вибачення, подяки, запрошення і т.ін.

У використанні імітаційних методів спостерігається тенденція до підвищення самостійності і пізнавальної активності учнів. Це позначається і у виборі авторів і творів літератури, і в попередньому мовному аналізі, і в логічній роботі (стиснення тексту, вибіркова його передача, складання плану, ділення тексту на частини), і особливо в складанні власного тексту.

Зразковий текст виконує роль основної складової у загальному широкому потоці мовних впливів на дітей - впливу мовленнєвого середовища на їх мовне чуття, яке формується.

Імітаційний метод сам по собі не може бути достатнім: навчання «за зразком» лише готує учнів до інших методів розвитку мовлення.

З комунікативної функції мови виокремлюється *комунікативний* метод розвитку мовлення учнів. Будь-яке висловлювання є мотивованим, тому що воно обумовлюється потребою щось повідомити, з кимось вступити в контакт, поділитися своїми думками й почуттями. Ця потреба, в свою чергу, витікає з мовленнєвої ситуації, що склалася в житті або створеної штучно, з педагогічною метою. Віддаючи перевагу природним ситуаціям, комунікативний метод допускає в навчальних цілях і створення штучних: діалогів, суперечок, обговорень, ролевих ігор, листування, бесід на прогулянках і екскурсіях.

Навіть у штучних ситуаціях мотивація різко підвищує самостійність учнів у мовленнєвій діяльності.

Той, хто висловлює думку, має вільно володіти матеріалом, який повинен бути систематизованим, структурованим, відібраним. Зміст відповідати авторському задуму, відтворювати, виражати авторський погляд, логічно розташований відповідно до продуманого плану.

Комунікативна мета буде досягнута лише в тому випадку, якщо учень достатньо володіє мовними засобами: багатим і добре активізованим словниковим запасом, здатністю швидко і безпомилково утворювати граматичні форми, будувати речення і зв'язувати їх у тексті, якщо він уміє вибирати якнайкращі засоби мови для даної комунікативної ситуації.

Мовлення учня, його розповідь або твір дійсно відіграють свою роль у спілкуванні, в житті. Якщо це запитання - на нього має бути відповідь, якщо це розповідь - вона повинна бути вислухана класом, на неї має бути відгук; твір має бути прочитаним бодай би однією людиною; висловлені думки мають бути обговорені, прийняті або відхилені; якщо це лист - він прочитується адресатом, пишеться відповідь; якщо це стаття, допис - вони повинні бути розміщені в газеті, в журналі або мотивовано відхилені. Навіть звичайна відповідь учня на уроці, з точки зору комунікативного методу, є мотивованим висловлюванням, яке буде ефективним, якщо включене до системи пізнавальної діяльності всього класу.

Комунікативний метод спирається на теорію мовленнєвої діяльності, зокрема на аналіз мовленнєвого акту: метод враховує всі його ступені - і ситуативну, і мотиваційну, і сприйняття співрозмовником, і зворотний зв'язок.

Комунікативний метод має свій набір прийомів, засобів навчання, типів завдань, вправ: •

- створення мовленнєвих ситуацій або вибір їх з життєвого потоку;
- ролеві ігри, праця, походи і екскурсії, картини, спеціально організовані спостереження, інші способи накопичення матеріалу, вражень;
- будь-які види діяльності, які можуть викликати потребу висловитися;
- малювання картин, ведення записів і щоденників;
- створення сюжетів за уявою, зокрема казкових;
- вибір різноманітних жанрів - доповідей, виступів по радіо, телепередачі, реклами;
- нарешті, «проба пера» - творчо-літературні спроби в прозі, у віршах, у драматичних жанрах. З останньої причини метод нерідко називають комунікативно-творчим.

Даний метод припускає систему умінь учнів, які реалізуються (і що формуються) в процесі різного роду письмових і усних мовленнєвих вправ - творів та ін. Зазвичай виділяють сім груп таких умінь, в своїй послідовності вони створюють методику:

- уміння, пов'язані з темою твору, з її розумінням, визначенням меж, субординацією тем, розкриттям теми;

« уміння підпорядковувати свій твір певному задуму, висловити в ньому свою думку, свою позицію, свої емоції, ставлення до інших, до їх вчинків і т.ін.;

- уміння збирати, накопичувати матеріал, відбирати важливе, головне і другорядне відповідно до теми і задуму;

- уміння систематизовувати матеріал, розташовувати його, обдумувати і складати план, працювати над композицією - початком, завершенням;

- уміння в області мовної підготовки тексту: готувати словник відповідно до теми, вибирати слова, словосполучення, фразеологію, образи; підготовка фрагментів майбутнього тексту, в усному варіанті - обдумування інтонацій, звернень і т.ін.;

- уміння складати текст, в усному мовленні - імпровізувати, в писемній формі - записувати без помилок, розташовувати текст на листках, ділити його на абзаци (у старій риторикі цей етап називали акцією - виконання);

- уміння удосконалювати написане, редагувати (усне слово вилетіло - не зловиш), перевіряти орфографію, пунктуацію.

Додамо до сказаного: уміння критично аналізувати своє і чуже мовлення, елементарно рецензувати твори інших учнів, а також пояснювати допущені помилки, виявляти їх причини, способи перевірки.

Не можна забувати, що твори, розповіді володіють величезною виховною силою, це самовираження особистості учня. Твір є спосіб включення дітей у соціальне життя, в спілкування. Чималу роль грає і вибір тем: про Україну, її історію, про природу, про людей, на літературні теми, про добре і прекрасне, про працю і пізнання.

Здавалося б, два методи - «за зразком» і комунікативний - у достатній мірі забезпечують практику розвитку мовлення дітей. Але для повноти потрібний ще один метод, який би спирався на закономірності мови (нагадаємо, що перший метод спирається на літературні зразки, другий - на потребу спілкування), на матеріал, що вивчається в школі, і який учні могли би свідомо застосовувати, конструюючи речення і текст.

Метод конструювання. Цей метод витікає з дидактичної (і психологічної) установки: нові способи діяльності учнів, їх нові вміння формуються на основі правил, закономірностей, тобто на базі теорії за такою схемою: загальна теорія - правила - алгоритм - дія - тренінг.

Метод конструювання - це яскраво виражений синтетичний метод. Він пов'язаний з першими двома. У системі навчання «за зразком» види текстів аналізуються і моделюються, і згодом конструювання власних текстів здійснюється за цими моделями. Конструювання пов'язане і з комуніка-

тивним методом, оскільки останній забезпечує мотивацію мовлення, її дієвість, визначає соціальні й особистісні функції мовлення.

Для введення методу конструювання необхідні теоретичні положення синтаксису, лексикології, фразеології, теорії словотворення, доступних елементів стилістики, для усного мовлення - фонетики, орфоепії, просодії - теорії інтонацій.

Метод конструювання тексту містить широкий набір прийомів і типів мовленнєвих вправ, більшість з яких виконують підготовчу або допоміжну функцію: вони вплітаються в процес підготовки мовленнєвої вправи на різних її етапах.

Прийоми розташовуються по групах: *перша з них - робота над словом, або словникова робота:*

- тлумачення значень слів, відтінків їх значень, емоційно-експресивних забарвлень у процесі вибору слів для конкретних ситуацій;
- робота з синонімами, паронімами, фразеологічними одиницями, включення їх у конкретний текст, у власні речення;
- робота із словниками («словничками») - тлумачними, словотворчими, синонімічними, орфографічними;
- виправлення помилок слововживання в усному мовленні і в письмових творах.

Друга група прийомів — робота з конкретними словами - для тексту або словосполучень заданого типу;

- перевірка сполучуваності слів (валентності) на основі мовного чуття або за словниками сполучуваності;
- введення, включення словосполучень у речення і текст;
- виявлення і виправлення помилок у словосполученнях, вправи, що попереджують подібні помилки.

Нагадаємо, що словосполучення - це момент у процесі створення тексту, момент творчого процесу.

Третя група — прийом роботи над реченням:

- складання речень на задану тему, з використанням вказаних слів - по темі твору, розповіді;
- складання речень вказаного типу за схемами - моделями;
- поширення речень, їх переструктурування;
- висловлення однієї і тієї ж самої думки в різних (мінорнімічних) синтаксичних варіантах;
- інтонування речень, робота над паузами, логічними наголосами;
- довільне конструювання речень, словосполучень, окремих виразів;
- редагування речень, усунення різноманітних недоліків у їх конструюванні і т.ін.

Четверта група - логічна:

- робота з поняттями і побудова їх визначень, порівняння предметів, явищ природи за їх ознаками;
- побудова узагальнень, індуктивних і дедуктивних міркувань, доказів;
- виправлення логічних помилок: невиправданих повторів, порушень послідовності думок, заповнення пропусків чогось важливого і т.п.

П'ята група - вправи, які спираються на теорію тексту:

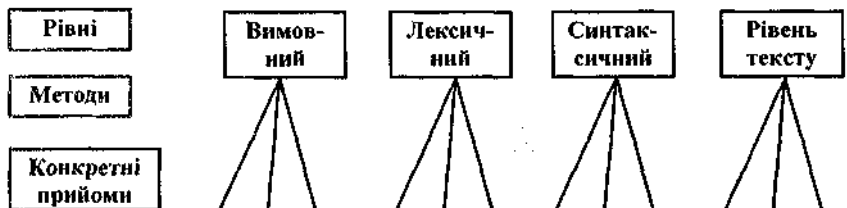
- моделювання структури тексту зразків і підпорядкування власного тексту цій моделі, тобто редагування свого тексту;
- відпрацювання типів зв'язку в тексті;
- складання текстів різних функціонально-смыслових типів: опису, розповіді і міркування, а також різних жанрів: розповіді, пейзажної замальовки, опису картини, статті в газету, листа, п'єси;
- » передача сюжету в діалогічній формі.

Всі вправи, що входять у систему конструктивних прийомів, носять тренувальний характер порівняно з комунікативно-творчими творами. Всі три групи методів - імітативна, комунікативна і конструктивна - поєднуються в роботі учнів і вчителя, доповнюють одна одну і в сукупності створюють базу для системи розвитку мовлення учнів (системи твору), яка тісно пов'язана з курсом української мови, літератури, риторики, з соціальною діяльністю дітей. У системі розвитку мовлення всі сторони рідної мови знаходять внутрішні зв'язки, мова постає перед школярами як єдиний функціонуючий механізм.

Запитання і завдання:

- Назвіть методи розвитку мовлення учнів.
- Складіть модель методів і прийомів розвитку мовлення, орієнтуючись на схему:

Розвиток мовлення



- Обґрунтуйте методичну доцільність комунікативного методу розвитку мовлення.

- Які вміння формуються у молодших школярів при використанні вчителем комунікативного методу?

- Який з методів розвитку мовлення спирається на закономірності мови?

- Наведіть приклади мовленнєвих вправ, які є ефективними при використанні методу конструювання мовних одиниць.

Розвиток мислення - основа мовленнєвих вправ

Одна з функцій мовлення - полягає в оформленні думки, в її вираженості. На думку Л. Виготського, зовнішнє мовлення - це процес перетворення думки в слова, її матеріалізація. *Психологічною основою мовлення служить думка*, тому і умовою мовленнєвого розвитку є збагачення думки. Лише на основі сформованості системи понять і розвиненості розумових дій можливе успішне становлення мовлення.

Проте і понятійне мислення не може успішно розвиватися без мовного матеріалу, без мовленнєвого оформлення і висловлювання. В абстрактному мисленні найважливіша роль належить поняттям. Поняття ж позначаються словами (або словосполученнями), отже, в слові поняття знаходить необхідну для спілкування оболонку.

Точне розуміння змісту слова, що позначає поняття, вміння швидко, в долі секунди вибрати потрібне слово, з'єднати його не тільки за змістом, але і граматично з іншими словами, дозволяє людині оперувати цим поняттям, тобто мислити, здійснювати понятійне (мовленнєве) мислення.

Спостерігається зворотна дія мовлення на думку. Мовленнєве оформлення думки сприяє більшій чіткості, ясності, послідовності самої думки. Оволодіння мовою - запасом слів і граматичною системою, яка дозволяє вибудувати ці слова в речення і тексти, - створює передумови для удосконалення думки, для розвитку мислення.

Мислення ширше за мовлення, воно спирається не тільки на мову. Крім логічного, понятійного (мовленнєвого) мислення існує також наочно-образне і конкретно-дієве мислення. Останні два види найчастіше обходяться без мовлення. Але всі види мислення, зазвичай, поєднуються.

З іншого боку, різноманітність форм мови, їх варіативність, синонімія дозволяють одну і ту ж думку висловити різними словами і структурами.

Мовлення служить основним засобом вивчення мислення; **рівень розвитку мовлення є найважливішим критерієм розумового розвитку.**

Мовлення невідривне від мислення, розвивається на основі мислення, оскільки з його допомогою оформляється, реалізується думка.

Розробляючи мовленнєві вправи, орієнтуються на певні *розумові операції*: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, виділення ознак, узагальнення, • конкретизацію і т.д.

Добрим матеріалом для вироблення логічних умінь є природа, діяльність людей, навчальний матеріал і т.д. Для розвитку ж мовлення дуже корисним є питання вчителя, яке вимагає доводів і розкриття причиново-наслідкових відносин: «Чому?».

Найважливіше джерело мовленнєвих вправ - саме життя, все те, що оточує дітей. У зв'язку з цим особливе цінним є організоване *спостереження*. Матеріал, зібраний у спостереженнях, використовується для словникових вправ і для складання речень, розповідей, творів. Поєднання матеріалу спостережень і матеріалу, який почерпнуто з книг, служить засобом розвитку мислення і мовлення.

Спостереження часто припускає виділення *істотних і неістотних ознак*. З тренувальною метою учням пропонується вказувати ознаки предметів, пов'язані з розміром, кольором, формою, вагою, способом пересування або використання і т.ін.

Приведемо приклади вправ, спрямованих на *виділення ознак*.

1. Що можна сказати про форму, колір, смак кавуна?

2. Вкажіть ознаки сонця, місяця, зірки, лампи. Вкажіть їх загальну ознаку.

3. Вкажіть предмети, про які можна сказати одночасно: *м'який, теплий, пухнастий, високий, стрункий, красивий*.

4. Про кого (або про що) можна сказати:

високий — низький, білий — чорний, їдять - п'ють?

5. Назвіть спільні ознаки:

ворони і шпака; весни і осені; столу і стільця.

6. Вкажіть декілька ознак будь-якого предмета. Яка з них найголовніша?

К.Д. Ушинський писав, що все в світі чоловік пізнає не інакше, як через *порівняння*. Порівнювати - це означає встановлювати схожість і відмінність між предметами і явищами. Порівняння можливе лише за умови, що школярі вже уміють виділяти ознаки предметів і відрізняють істотні ознаки від неістотних, оскільки порівнювати можна за істотними ознаками.

При складанні завдань на порівняння потрібно враховувати такі вимоги:

1) порівнюють тільки такі предмети і явища, між якими є щось спільне;

2) порівняння повинне бути цілеспрямоване, тобто вказується, за якими ознаками порівнюються предмети (явища);

3) порівняння повинне завершуватися висновками;

4) починати порівнювати треба із зіставлення контрастних ознак.

Матеріал для порівняння дають спостереження, але можна спиратися на картинки, прочитаний текст, життєвий досвід дітей. Порівнювати можна два, три, чотири і більше об'єктів, але починаються вправи з порівняння двох предметів або явищ.

Одне з найважливіших завдань розумового розвитку учнів - це *формування понять*, основних одиниць логічного мислення. У понятті відбиваються загальні, істотні, відмінні ознаки предмета або явища. Тому робота над поняттям завжди містить *узагальнення*: узагальнюються ознаки, виявлені в ході спостережень, порівнянь.

Визначення понять привчає школярів до точної, строгої передачі своїх думок. Поняття виражаються в словах або їх поєднаннях. Але зв'язне мовлення з погляду логічних операцій складається із суджень і умовисновків, які оформляються в речення та їх групи.

Поняття бувають *родові* (більш загальні) і *видові* (менш загальні): *кущ і калина*. Школярі вправляються в підведенні видових понять під родові.

Спеціальні вправи в узагальненні проводяться в основному в 1-х і 2-х - класах:

1) Яким одним словом можна назвати ці предмети?

2) Який предмет зайвий? (Виділення об'єктів, що не містять необхідних ознак).

3) Дайте зв'язне пояснення свого вибору.

Вправи на узагальнення проводяться і на граматико-орфографічному матеріалі. Поняття формується поступово, в результаті спостережень, виділення ознак та їх узагальнень, під час групування, класифікації об'єктів. Узагальнення понять підводить до однієї з найбільш складних мисленнєвих операцій - до визначення понять. Визначення понять відбувається шляхом називання суттєвих ознак об'єкта та зіставлення їх з ознаками іншого об'єкта.

Часто допускаються так звані описові визначення, тобто такі, в структурі яких родове поняття відсутнє, а є лише видові ознаки. Наприклад: *Громувищ - це коли дме сильний вітер, блискає, гримить грім, йде дощ*.

Поняття виражаються у словах або словосполученнях. Але мовлення не може складатися з окремих слів. Зв'язне мовлення з точки зору логіки складається із суджень і умовисновків, які оформляються як речення.

Судження зв'язуються між собою, тобто між ними встановлюється часова послідовність і причинно-наслідкова залежність. Дуже важливо, щоб школярі навчилися дотримуватися часової послідовності під час ви-

словлювання своїх думок. Одна з важливих умов культури мовлення полягає в тому, щоб кожне наступне висловлювання витікало з попереднього, пов'язувалося з ним, розвивало, вносило нові факти і судження.

Для розвитку мислення особливо важливо навчитись робити умовисновки.

Умовисновок - це спосіб опосередкованого пізнання дійсності. Так, з судження «*Насувається чорна хмара*» з'являється нова думка: «*Зараз піде дощ*» (вона і є умовисновком). В умовисновках завжди можна виявити *причину* («Насувається хмара») і *наслідок* («Піде дощ»).

Систематичне тренування у поєднанні суджень, у словесному вираженні причинно-наслідкової залежності підвищує культуру мовлення учнів, робить їх мовлення чітким, переконаним, послідовним, тобто логічним. Цьому сприятимуть такі вправи:

- 1) усний і письмовий опис спостережень за змінами в природі;
- 2) складання планів до текстів;
- 3) встановлення послідовності в серії сюжетних малюнків;
- 4) постійне звертання до дітей з питаннями: «Чому? Як? Звідки? Доведіть».

Усі вказані прийоми активізації мисленнєвої діяльності учнів лише в тому випадку здійснюватимуть розвивальний вплив на них, якщо вчитель систематично на всіх уроках буде використовувати вправи на спостереження, порівняння, узагальнення і т.ін.

Запитання і завдання:

- Доведіть зв'язок мислення і мовлення.
- Вкажіть розумові операції, які лежать в основі мовленнєвих вправ.
- Яких вимог необхідно дотримуватися при складанні вправ на порівняння?
- Складіть 4-5 завдань на порівняння для учнів 1-4 класів.
- Які мисленнєві операції і за яким порядком приводять до формулювання поняття?
- Складіть 5-6 вправ на узагальнення на граматико-орфографічному матеріалі.

Основні напрями роботи з розвитку мовлення

Робота з розвитку мовлення молодших школярів традиційно ставить за мету удосконалення у дітей основних видів мовленнєвої діяльності. Для

досягнення поставленої мети необхідна постійна, кропітка робота за всіма напрямками: вимовним, лексичним (словниковим), граматичним, синтаксичним (текстовим).

Розглянемо послідовно кожний з напрямів.

Вимовний напрям розвитку мовлення передбачає правильну вимову звуків рідної мови, усунення вимови окремих звуків, які обумовлені діалектичними, просторічними і фізіологічними причинами, а також роботу над голосовими даними, над наголосами - фонетичними і фразовими (логічними), над орфоепічними нормами, над темпом мовлення і паузами, над смисловими і емоційними інтонаціями. Крім того, багатьом дітям необхідна допомога в подоланні психологічного бар'єру, повільних реакцій у діалозі, пасивності, сором'язливості.

Силу голосу і дихання розвивають вправами з гучності мовлення і поступовим збільшенням відрізків речень, які вимовляються одним вдихом: 5, 7, 8, 10 слів (доросла людина - до 35 слів). Постійно проводиться робота над дикцією, тобто чітким, зрозумілим і в той же час нормативним артикулюванням звуків - порізно і в словах. Використовуються вправи «тихіше - голосніше», «швидше - повільніше». Все це - основи виразності, основи володіння усним мовленням.

Виразність і правильна передача змісту досягаються за допомогою логічних наголосів (або фразових), які виділяють сильнішим звучанням головне смислове навантаження в реченні, в тексті, іноді повністю змінюють зміст: під лежачий *камінь* вода не тече; під лежачий камінь *вода* не тече. Пройшла *тепла* злива; *пройшла* тепла злива; пройшла тепла *злива*.

Велика роль пауз у виразності мовлення. Паузи бувають *смислові*, *короткі* (між словами і триваліші - між синтагмами і реченнями), *ритмічні* в кінці віршованих рядків і *психологічні*, які необхідні для того, щоб підготувати увагу слухача до чогось особливо важливого: *В сизому тумані, в синій димовій-яблука рум'яні, груші медові*. (М. Рильський).

У даному випадку психологічна пауза на письмі позначена тире; інші знаки пунктуації також позначають більшу чи меншу паузу у поєднанні з підвищенням чи пониженням тону.

Робота над усним мовленням учнів, над його вимовним напрямом повинна мати місце на кожному уроці мови і читання.

Наголос у слові (складовий, фонетичний) засвоюється запам'ятовуванням під час читання і говоріння, - оскільки правилами він не регулюється; перевіряється за словником наголосів; учні й самі можуть вести словничок наголосів водночас з орфографічним.

Орфоепічна норма засвоюється учнями також на практичному рівні. Акцентується увага на усуненні так званої «орфографічної» вимови, яка формується у дітей під впливом методики навчання грамоти й на основних знаках транскрипції, які допомагають і у фонетичному аналізі, і виробленні правильної вимови.

Особливо багата і різноманітна палітра інтонацій, як смислових, так і особливо емоційних, експресивних.

Вимовна робота учнів планується за рівнями, напрямками: техніка, орфоепія, інтонація.

Першим напрямом є робота над технікою мовлення, яку необхідно розуміти як результат правильного дихання, чіткої дикції. Розрізняють дихання фізіологічне і мовленнєве. У житті дихання є мимовільним; воно протікає рівномірними актами вдиху і видиху рівної тривалості, які розділяє коротка зупинка. В ході читання вголос і говоріння звичайного фізіологічного дихання не вистачає, в цьому випадку має місце мовленнєве дихання - процес керований, довільний. Ця довільність забезпечує достатньо швидкий вдих, здійснюваний на паузах, коротку затримку дихання для утримання узятго повітря і повільний видих, необхідний для вільного і природного вимовлення групи слів.

Завдання розвитку мовленнєвого дихання:

по-перше, потрібно тренувати довгий видих, а зовсім не уміння вдихати велику кількість повітря;

по-друге, необхідно тренувати уміння раціонально витратити і своєчасно відновлювати запас повітря під час мовлення.

У початковій стадії оволодіння мовленнєвим диханням беруть участь воля і свідомість, проте в результаті тренування цей процес поступово стає мимовільним. Виховання мовного дихання потрібно здійснювати шляхом непрямої дії на дихальний апарат за допомогою постановки елементарних дієвих завдань, «пропонованих обставин», уяви, асоціацій. Такі, наприклад, вправи з уявною свічкою, коли учневі пропонується дути на полум'я свічки, щоб відхилити це полум'я або погасити його.

Важливим завданням у роботі над технікою мовлення є удосконалення в учнів навичок дикції, що передбачає виховання у молодших школярів чистоти і ясності вимови окремих звуків, складів, слів, речень.

У шкільній практиці для удосконалення дикції учнів традиційно використовують скоромовки, чистомовки. Однак необхідно пам'ятати, що удосконалення дикції вимагає дещо уповільненого темпу. Тому є доцільною така послідовність роботи:

1) повільне, розмірене вимовляння скоромовки вчителем;

2) осмислення змістової сторони, що супроводжується при необхідності наочним матеріалом;

3) повторне, з посиленою (яскравою) артикуляцією, вимовлення скоромовки вчителем;

4) називання учнями звука, який повторюється, і хорове його промовляння;

5) індивідуальне промовляння звука відповідно до поставлених завдань, запропонованими обставинами;

6) аналіз виконання вправ з точки зору ефективності розв'язання завдань дикції та інтонації.

Другим напрямом роботи з розвитку мовлення на вимовному рівні є організація практичного засвоєння молодшими школярами орфоепічних норм української літературної мови.

У дитини-дошкільника, яка чує і сприймає лише усну форму мовлення, навички говоріння складаються неусвідомлено під впливом природного мовленнєвого оточення. З приходом дитини до школи основним механізмом оволодіння вимовними нормами продовжує залишатися імітація, наслідування мовлення тих, хто оточує, причому найважливішим чинником стає мовлення вчителя. Проте в дію вступає нова істотна обставина - процес засвоєння орфоепічних норм продовжується під значною дією написання, яке є джерелом найбільш типових, загальних для всіх молодших школярів орфоепічних помилок.

Завдання вчителя початкових класів полягає в попередженні і усуненні негативної дії написання як провідної причини відхилень від орфоепічних норм. Потрібно учить дітей орфоепічно правильно читати надруковане і грамотно записувати те, що диктується орфоепічно.

Третій напрям роботи з розвитку мовлення на вимовному рівні - вдосконалення інтонаційних умінь учнів. Подібну роботу необхідно вести і на уроках читання, і на уроках української мови, проте особливе значення вона має в період навчання грамоти, коли є курсом інтонаційної пропедевтики. Такий підготовчий, ввідний курс, систематично викладений у гранично стислій формі, дозволяє, з одного боку, організувати вдосконалення інтонаційної культури першокласників і осмислення наявного мовленнєвого досвіду, а з іншого - є основою для подальшого вивчення синтаксису, пунктуації, навчання виразного читання, засвоєння інтонації як засобу спілкування. Інтонаційна робота включається в структуру звичайних уроків навчання грамоти і спирається на навчальний матеріал (текстовий і ілюстративний) букваря.

Для вирішення цього складного завдання вчителів необхідно добре розуміти суть даного лінгвістичного явища. *Інтонація* - це звуковий засіб мови, за допомогою якої той, хто говорить і той, хто слухає, виділяють у потоці мовлення вислів і його смислові частини, протиставляють вислови за їх метою (оповідання, волевиявлення, питання) і передають суб'єктивне ставлення до висловлюваного. У структуру інтонації як явища складного входять такі елементи:

- 1) мелодика (підвищення і пониження тону);
- 2) інтенсивність (силовий або динамічний компонент);
- 3) темп або тривалість;
- 4) пауза;
- 5) особливий тембр як засіб виразу емоцій.

Своєрідність інтонації знаходить віддзеркалення в методичних підходах до організації відповідної роботи.

Реалізація функціонального підходу до вивчення даного явища вимагає умовного (з навчальною метою) розмежування емоційної і смислової (логічної, граматичної) інтонації. Починати ж роботу потрібно з поглибленого розгляду саме емоційної інтонації, оскільки першокласники, за образним виразом В.С. Мухіної, - «заручники емоцій». Ефективність роботи над емоційною інтонацією забезпечується певними умовами. По-перше, потрібно організувати спеціальну роботу по накопиченню словника емоційних станів, оскільки першокласник не має достатнього запасу емоційно-оцінної лексики; предметом практичного освоєння стають інтонації первинних емоційних станів (радість, смуток, гнів, страх, здивування). По-друге, як найважливіший засіб розвитку інтонаційних умінь учнів необхідно використовувати мовленнєву ситуацію, яка забезпечує виникнення живих, природних інтонацій. Потрібно гранично деталізувати обставини дійсності, це допоможе дитині без зусиль уявити себе разом з героєм або замість героя. Уява будить відчуття, на хвилі емоційного відгуку - висловлювання (від імені персонажа) і отримує необхідне інтонаційне оформлення. Доцільно вибрати шлях «від діалогу - до монологу», тобто починати вдосконалення інтонаційних умінь учнів варто з діалогічного мовлення і поступово переходити до удосконалення монологічного мовлення.

Лексичний рівень (словникова робота).

Слово - найважливіша одиниця мови, носій значень. Словами та їх поєднаннями позначаються конкретні предмети, словами висловлюються емоції... Від багатства і мобільності словника особистості залежить якість мовлення та успішність спілкування. З погляду механізмів мовлення перед школярами (а отже, і перед методикою) стоять два завдання: а) завдання

кількісного накопичення в пам'яті кожного індивіда з розумінням усіх відтінків значення слів, їх експресивних забарвлень; б) завдання активності, готовності словника до мовленнєвої діяльності, тобто швидкого і точного вибору слів, включення їх у речення і текст у прямому і переносному значенні.

Засвоєння величезного лексичного запасу не може проходити стихійно. Одним з найважливіших завдань розвитку мовлення в школі є впорядкування словникової роботи, виділення основних її напрямів, їх обґрунтування, управління процесами збагачення словника школяра.

Методика розвитку мовлення на **лексичному рівні** передбачає **чотири основні напрями**.

1. *Збагачення словника*, тобто засвоєння нових, раніше невідомих учням слів, а також нових значень тих слів, які вже є в їх словниковому запасі. Це досягається за допомогою додавання до словника дитини щоденно 4-6 нових словникових одиниць.

2. *Уточнення словника*. Це словниково-стилістична робота, розвиток гнучкості словника, його точності і виразності, яка включає:

- наповнення змістом тих слів, які засвоєні не цілком точно, що забезпечується включенням їх у контекст, зіставлення і порівняння з іншими словами;
- засвоєння лексичної сполучуваності слів, зокрема в фразеологічних одиницях;
- засвоєння прямого і переносного значення слова, багатозначності слів;
- засвоєння лексичної синонімії і тих відтінків значень слів, які властиві окремим синонімам у синонімічній групі.

3. *Активізація словника*, тобто перенесення якомога більшої кількості слів із словника пасивного в словник активний. Слова включаються в речення і словосполучення, вводяться в переказ прочитаного, використовуються під час бесіди, розповіді, при написанні переказів, творів.

4. *Усунення нелітературних слів*, переміщення їх з активного словника в пасивний. Йдеться про слова діалектні, просторічні, жаргонні, які діти засвоїли під впливом мовного середовища.

Всі названі напрями роботи над словником постійно взаємодіють. Основними джерелами збагачення та удосконалення словника молодшого школяра за ступенем впливу на мовлення дітей є:

- мовленнєве середовище в сім'ї, серед друзів;
- мовленнєве середовище: книжки, газети, радіо, телебачення;
- навчальна робота в школі (підручники, мовлення вчителя);

- словники, довідники.

Всі напрями словникової роботи можливі в початкових класах лише на практичній основі, головним чином з опорою на текст, без теоретичних відомостей і навіть, як правило, без термінів.

Збагачення словника. Найкращим джерелом збагачення словника дитини є живе спілкування, усне і писемне мовлення, художня література: слово в тексті ніби висвічується семантично і художньо. Найкращий тлумач значень слів - контекст. Не випадково в тлумачних словниках приводяться цитати-ілюстрації, в яких висвічуються і основні, і додаткові значення слів, їх сполучуваність.

При поясненні значень слів необхідно керуватися загальним дидактичним завданням підвищення ступеня самостійності і пізнавальної активності самих учнів. У класі завжди є хоча б декілька учнів, які правильно розуміють всі слова і звороти мови. Тому необхідно домагатися, щоб самі школярі зуміли пояснити значення слова: це впливає на їх розумовий розвиток, виховує самостійність.

У методиці української мови відомо багато *прийомів роботи над значеннями нового слова*. Використання всіх прийомів забезпечує різноманітність роботи, а також дозволяє вводити нове слово найбільш раціональним саме для нього способом. Розглянемо основні прийоми, розташувавши за ступенем їх розвивального потенціалу.

1. Словотворчий аналіз, на основі якого з'ясовується значення (або відтінок значення) слова. У початкових класах зазвичай задається питання: «*Від якого слова утворено це слово?*» або «*Чому так назвали:* підосичник, льодяник, односельці?» Даний спосіб пояснення слів дозволяє здійснювати зв'язок словникової роботи із правописом, оскільки виявляє корінь слова і сприяє перевірці ненаголошених голосних, дзвінких, глухих приголосних.

2. *Зіставлення слів* з метою з'ясування відмінностей: срібний і сріблястий.

3. Пояснення значення через *контекст*. Прочитання уривка «висвічує» значення слів; школярі лише розуміють не лише їх пряме значення, але і доцільність вживання, сполучуваність, виразність.

4. *Включення нового слова в контекст*, складений самими дітьми. Завдання є варіантом попереднього. Це прийом активізації мислення учнів, але у важких випадках включення в контекст може провести вчитель.

5. *З'ясування значення* нового слова за *довідковими матеріалами*, тобто за посиланням і словником у книзі для читання. В окремих випадках можна користуватися тлумачними словниками.

6. *Показ предмета, малюнка, макета, опудала або дії.* Цей засіб розвитку пізнавальної активності учнів залежить від ступеня самостійності залучених до пояснення школярів: якщо малюнок, що пояснює значення слова, діти підібрали або намалювали самі, то їх пізнавальна активність достатньо висока.

7. *Спосіб підбору синонімів.* Це один з найуніверсальніших і часто вживаних прийомів: **пестять** - залицяються, оточують турботою, **нарікся** - назвався, **витязь** - воїн. Але при використанні даного прийому досить часто виникає помилка: добираючи, наприклад, значення слів **хороший і прекрасний**, діти в обох випадках замінюють їх нейтральним **красивий**, стираючи виразність мовлення. Така заміна не збагачує, а збіднює мовлення учнів, оскільки відводить їх від емоційно забарвлених, виразних слів, що володіють відтінками значення, до слів стилістично нейтральних, позбавлених відтінків і забарвлень.

8. *Прийом підбору антонімічної пари: старт - фініш, добре — погано.*

9. Розгорнений опис, що складається з групи слів або з декількох речень. Даний прийом роз'яснення значень слів цінний тим, що він дозволяє зберегти невимушеність бесіди.

10. *Спосіб логічного визначення.* Цей прийом нерідко допомагає розкрити значення слова через підведення його під найближчий рід і виділення видових ознак: *крейсер* - «військовий корабель».

Звідси прийоми пояснення значень слів (їх семантизація) можна поділити на:

а) *самостійні*, тобто без прямої допомоги вчителя: значення слова з'ясовується малюнком-ілюстрацією, за тлумачним словничком, у результаті морфемного аналізу і т.ін.;

б) *за допомогою вчителя*: підбір синонімів, антонімів, паронімів; пояснення значень і відтінків учителем; з'ясування складних випадків семантизації етимологічним способом, через словотворення, переклад на іншу мову і т.ін.

Різноманітність прийомів і підвищення активності учнів у поясненні значень слів - найважливіше завдання словникової роботи в початкових класах.

У *художньому тексті* слова і їх поєднання набувають додаткових значень, створюють яскраві образи. Потрібно використовувати всі можливості в *роботі над образотворчими засобами*, доступними учням початкових класів: над основними видами тропів (порівнянням, епітетом, метафорою, перифразою), синонімами, антонімами.

Тропи - це слова або вирази, вжиті в переносному розумінні. Троп дає можливість стисло, але ясно охарактеризувати предмет, явище (**крижані руки** - «замерзлі»).

Порівняння - найпростіший вид тропа, що полягає в уподібненні одного предмета іншому на підставі загальної ознаки. Трапляється і у віршах, і в прозі (**співає, як соловей**). Аналіз порівняння не повинен зводитися до однієї лише логічної роботи. Щоб викликати в уяві учнів картини, образи, корисно пропонувати такі завдання: «*Уявіть собі, як...*». Доцільні також вправи в самостійному підборі порівнянь. Але нав'язувати дітям роботу над порівняннями не можна. Кожне їх порівняння тільки в тому разі представлятиме цінність для мовленнєвого розвитку, якщо воно народилося в свідомості учнів з потреби виразити, передати яскраву, вражаючу картину.

Епітет - це художнє визначення, що дає яскраве, образне уявлення по суті предмета або явища, а також про оцінку їх автором (**кучерявий клен**). Найчастіше епітет - прикметник, але може бути виражений іменником (**чарівниця зима**) або прислівником (**стомлено гримить**). Робота над епітетом починається із з'ясування, чому так, а не інакше предмет визначений. Дуже важливо привчати дітей звертати увагу на епітети, порівнювати їх.

Метафора - вживання слова в переносному значенні на основі схожості в якому-небудь відношенні двох предметів або явищ. (**Запалали яскраво-червоним кольором стиглі кетяги калини**).

Перифраза - описовий зворот мови, заміна якого-небудь справжнього імені, слова, терміна вказівкою на ті або інші його властивості (**«цар звірів» замість «лев»**).

Початкова школа не ставить перед собою мети дати учням теоретичні відомості про засоби образної виразності мовлення. Вся робота носить практичний характер і підпорядковується системі розвитку мовлення. Узагальнюючи сказане, наведемо основні *прийоми роботи над образотворчими засобами мови*:

- 1) виявлення в тексті образних слів;
- 2) пояснення значень слів і зворотів мовлення, виявлених у тексті самими учнями або вказаних вчителем;
- 3) ілюстрування, словесне малювання, відтворення образу за питанням вчителя: *Яку картину ти уявляєш собі?*
- 4) використання проаналізованих та зрозумілих образів при переказуванні, у власній розповіді, в письмовому творі або переказі;
- 5) відпрацювання інтонації, підготовка до виразного читання художніх текстів;

б) спеціальні вправи на підбір порівнянь, епітетів, складання загадок і т.п.

Обсяг роботи *по уточненню словника* дуже великий. Сюди, крім вправ у використанні образотворчих засобів мовлення, входять різноманітні *завдання, пов'язані із засвоєнням синонімів і антонімів*.

Робота з синонімами - найбільш важлива область словникової роботи. Лексичне багатство мови в значній мірі забезпечується його синонімією.

Синоніми - це слова, що позначають одне і те ж явище дійсності. Проте вони називають одне і те ж по-різному - або виділяючи в названому предметі різні його сторони, або характеризуючи цей предмет з різних точок зору. Синоніми можуть розрізнятися:

- відтінками лексичного значення;
- емоційно-експресивним забарвленням;
- стилістичною приналежністю;
- ступенем вживаності;
- сполучуваністю з іншими словами.

Так, по відношенню до слова **дурний** синонім **нетямущий** виражає деяку зневагу, синонім безмозкий украй грубий і уживається лише в розмовному мовленні. Синоніми можуть позначати різні відтінки і варіанти основного поняття: **сказати - вимовити, мовити, проректи**. У цьому синонімічному ряді всі слова позначають поняття «сказати» (говорити), але по-різному.

У початкових класах не дається теоретичних відомостей про синоніми (як і про інші лексико-граматичні групи слів), проте практична робота з синонімами, спостереження над ними формують у дітей поняття про синоніми. Система практичних вправ з синонімами складається з таких елементів:

- 1) виявлення синонімів у текстах, які читаються, пояснення значень і особливо відтінків значень, відмінностей між словами-синонімами;
- 2) підбір синонімів, які можуть служити заміною один одному, і з'ясування відтінків значень, відмінностей вживання;
- 3) спеціальні вправи з синонімами;
- 4) активізація вживання синонімів, тобто використання в зв'язному мовленні;
- 5) виправлення мовленнєвих помилок (невдале вживання слів), заміна слова іншим, синонімічним йому і доречнішим у даному тексті.

Елементарну роботу з синонімами починають у 1 класі. Вчитель постійно звертає увагу учнів на синоніми, що трапляються в текстах, і їх градацію (**світле, сонячне небо**).

У 2 класі учні підбирають групи з 2-3 синонімів. Зазвичай при підборі синонімів вони розташовуються за наростаючим ступенем якості; *великий, здоровий, величезний*. Доцільно вводити групи з трьох синонімів і більше.

Приведемо *приклади простих вправ з синонімами*.

1. Дається ряд слів, що відносяться до однієї частини мови. У ньому дві синонімічні групи і одне-ДЕа «конфліктних» слова. Завдання полягає в тому, щоб з ряду виписати або вичленувати усно ці групи: біжить, дивиться, спить, мчить, **ока не** зводить.

2. Синоніми розташовуються за зростаючим ступенем якої-небудь ознаки (градація синонімів): **величезний, гігантський, великий**. Потім з цими словами складаються речення, що дозволяють уточнити значення кожного слова.

3. Підбираються синоніми до даного слова. Потім з кожним з них складаються речення.

4. У даному реченні слово по черзі замінюється різними синонімами. Визначається, в чому відмінність значень цих слів.

5. Вибирається найбільш точне слово з двох-трьох синонімів.

Головна мета будь-якої лексичної вправи - використання дітьми слів у власному мовленні. Як використовують синоніми учні у власному мовленні? Досвід і спеціальна перевірка показують, що діти непогано опановують синонімами, якщо їх систематично тренувати в цьому на уроках.

Антоніми - слова з протилежними значеннями. Вони використовуються в мовленні для контрасту, для побудови антитези. Контрастні картини, поставлені поряд, сприймаються яскравіше.

Робота з антонімами, як і з синонімами, починається з аналізу художнього тексту, але потім вводяться і спеціальні *вправи*.

1. Підібрати антоніми до даних слів:

холодний - ..., **смуток** -

2. Скласти речення з антонімами, точніше, з парами антонімів.

3. Замінити антоніми в реченні:

Засць бігає швидко. Черепаха повзає ...

4. Продовжити початок речення з антонімами: **У полі холодно, а в будиночку білки** - ...

5. Підібрати антоніми до багатозначних слів: **свіжий хліб** - ... хліб, **холодний вітер** - ... вітер.

6. Скласти паралельні синонімічні ряди: **старий, слабкий** - **новий, міцний**.

Встановлення зв'язку між синонімією і антонімією - один з принципів словникової роботи.

Робота над паронімами (змішуваними словами) - це, по суті, робота по уточненню значень слів і їх можливих поєднань. Молодші школярі часто змішують схожі слова: увійти і зайти, надіти і одягнути. Словнички паронімів приводяться в методичних посібниках з розвитку мовлення. Діти практично засвоюють, що одягнути можна когось, а надіти щось.

Увага до вибору слів готує ґрунт для стилістичної диференціації текстів, яка поступово вводиться в 3-4 класах у процесі розвитку мовлення.

Багатозначні слова і омоніми. З багатозначністю слів (полісемією) учні зустрічаються постійно, але не завжди її усвідомлюють. Вперше з багатозначністю слів діти зустрічаються в 1 класі, в період навчання грамоти, під час опрацювання букварних текстів. Основою роботи над багатозначністю в цей час є аналіз слів з прочитаного тексту, розмежування їх значень. Крім цього, проводяться спеціальні вправи:

1. Підібрати слова, які мали би по 2-3 значення; з кожним словом скласти речення. Пояснити значення слів.

2. Порівняти значення слів у словосполученнях:

Йде годинник - йдуть діти — йде дощ.

3. Підібрати близькі за змістом слова (синоніми) до кожного значення даних слів:

картопля сира-..., земля сира-...

4. Підібрати протилежні за значенням слова (антоніми) до кожного значення даних слів:

чужий край —..., чужий чоловік - ...

Від багатозначності слів діти переходять до омонімів, з якими вони знайомляться в ігрових ситуаціях: / *спитали хором діти: «Де нам кошеня-тко діти?» Мала Оля запитала: «Ти сонечко в руках мала?».*

Теоретичний матеріал з багатозначності і омонімії в початкових класах не дається, і формування відповідних понять проходить лише підготовчу стадію.

Програма початкових класів не передбачає спеціальної роботи над фразеологічними одиницями. Природно, що звороти, які трапляються в художній літературі, повинні пояснюватися без аналізу їх типів і внутрішньої структури.

Фразеологізми, як правило, метафоричні, тобто спираються на алегоричність, на багатозначність слова, на його здатність виступати в додаткових, «образних» значеннях. Тому тлумачення фразеологізмів варто проводити не лише шляхом заміни відповідними синонімами, але й за допомогою розгорнутого пояснення, з вказівкою на образне значення фразеологіч-

ної одиниці. Робота над фразеологізмом завершується складанням з ним речення.

Особливо велике значення в збагаченні словникового запасу молодших школярів мають прислів'я та приказки. Учні не просто запам'ятовують їх, а співвідносять з морально-етичними проблемами творів, які вони опрацьовують на уроках читання, з життєвими ситуаціями, пояснюють їх алегоричність, значення окремих слів і словосполучень.

Активізація словника. Активний, тобто такий словник, який використовується у власному мовленні, завжди більш обмежений, ніж обсяг всіх слів, що розуміє людина. *Активізацією* в методиці називають переведення слів із пасивного словника в активний. Кінцева роль словникової роботи полягає в тому, щоб активізувати максимальну кількість слів, які засвоюють діти, навчити їх правильно використовувати. Слово вважається активізованим, якщо учень використовував його хоч би один раз у вільному, не підказаному мовленні, без завдання вчителя: у переказах, розповідях, діалогах, листках, творах, щоденниках, своїх перших літературних спробах. З метою активізації словника методика рекомендує такі навчальні вправи:

- складання речень - тлумачення нового слова. Його запис: підбір до нього синонімів, антонімів, визначення його другого, третього значень, тобто складання маленького твору про слово;
- складання словосполучень з вказаним або потрібним словом, практична перевірка сполучуваності з іншими словами;
- складання речень із словом, яке є предметом аналізу: на вказану тему, за ілюстрацією, за сюжетом прочитаного твору і т.п.
- словесне або графічне малювання зі словом, яке вивчається;
- орфоепічна робота із словом, а також його запис, промовляння, коментування, визначення орфограми;
- підбір і запис ключових слів до твору на задану тему; визначення правильності, влучності вживання в тексті окремих слів; пошук і завдання слів;
- близький до тексту переказ прочитаного з використанням найважливішої лексики і фразеології оригіналу;
- розповіді на основі спостережень, інші твори різних типів з використанням *опорних* слів, тобто визначених для обов'язкового використання.

Таким чином, *система словникової роботи* з учнями полягає в тому, щоб слово:

- правильно сприймалося у тексті;
- було зрозуміле зі всіма відтінками і забарвленнями;
- увійшло до словника дитини;

- відтворювалося і вживалося в необхідних ситуаціях, випадках, у власних висловлюваннях.

Активізація словника - один з важливих напрямів словникової роботи на уроках української мови, тому вчитель має передбачати систематичні, щоденні спеціальні завдання по активізації, спираючись на тексти, які опрацьовуються, на ті слова, з якими проводилась робота з поглибленого їх розуміння.

Граматичний напрям роботи з розвитку мовлення.

Основними синтаксичними одиницями мови є словосполучення і речення.

Словосполучення - це лексико-граматична єдність, яка не виражає завершеності думки (цим воно відрізняється від речення), а створює розчленоване позначення одного поняття {дорога - *польова дорога*} (путівець).

У словосполученні є головне слово і залежне: **синє небо** (узгодження), **вислідити вовка** (керування), **читати вголос** (прилягання). Словосполучення, як і слово, називає предмети, дії і ознаки, але конкретніше: **стіл і письмовий стіл, читати і читати книгу, великою і дуже великою**. У мовній практиці словосполучення, як правило, використовується не самостійно, а в реченні. У реченні виділяється декілька словосполучень.

Моделі словосполучень засвоюються людиною в дитинстві. Вправи у виділенні, складанні, перетворенні і використанні словосполучень розвивають мовлення школярів, підвищують його культуру, виробляють у дітей мовленнєву інтуїцію, без якої неможливе справжнє оволодіння мовою.

У словосполученні закріплюються традиційні зв'язки між словами, так звана сполучуваність слів. Можна сказати: **виникли побоювання**, але не можна сказати: **з'явилися побоювання**, хоча слова **виникли і з'явилися** - синоніми. У словосполученні виявляються словесні асоціації. Наприклад, слово **погода** викликає асоціації зі словами **хороша, погана, холодна, тепла** і т.д.

Робота над словосполученням проводиться:

- прийомом виділення словосполучень з речення і встановлення зв'язків між словами за допомогою питань;
- у формі складання самостійних словосполучень при вивченні частин мови і при засвоєнні нових слів.

Найбільш поширені в сучасній школі виділення словосполучень у реченні і постановка питань від головного слова до залежного. При цьому все речення може з'явитися перед учнями як низка словосполучень, що йде від предикативної групи (підмета і присудка): **На краю осіннього лісу червоніє висока горобина.**

Горобина червоніє,
горобина висока,
червоніє на краю,
на краю лісу,
лісу осіннього.

Звичка орієнтуватися в реченні, в його структурі і зв'язках між його членами дає основу для усвідомленого використання синтаксичних конструкцій у власному мовленні, особливо писемному.

Робота над словосполученням ведеться у складі речень, де вони поставлені у підпорядковані (ізолювані) зв'язки і складають окремі словосполучення, які потім можна включити в речення. Іншими словами, вправи можуть бути аналітичними і синтетичними.

Вправи поєднують граматико-орфографічну роботу з розвитку мовлення учнів. Так, при вивченні відмінювання прикметників діти відмінюють прикметники разом з іменниками і складають речення з формами непрямих відмінків цих словосполучень.

У роботі над словосполученням потрібно звертати увагу на два аспекти:

- граматичну структуру (синтаксичні зв'язки, питання, частини мови й ін.);
- семантику словосполучення.

Робота над значеннями словосполучень полягає в їх співвідношенні з реальними предметами, явищами. Для цього використовуються спостереження, картини і спогади (минулий досвід). Розумінню значень сприяє зіставлення або заміна близькими за змістом словами і зворотами мовлення. В інших випадках саме словосполучення не пояснюють, але вказують, де, в яких умовах, коли має місце явище, яке ним позначається.

Приведемо зразки *вправ із словосполученнями*, в яких основна увага звернена на розвиток мовлення.

1. Постановка питань до залежних слів у реченні, з'ясування зв'язків між словами.

2. Схематичне зображення зв'язків між словами в реченні:
- сонечко ————— відбивається
весняне у озері

Вправи таких видів навряд чи зможуть зацікавити дітей, але вони необхідні, їх наслідки з'являються пізніше. Вміння орієнтуватися в зв'язках між словами в реченні допоможе учням будувати складніші конструкції.

3. Пояснення словосполучень, що трапляються в текстах.
4. Складання словосполучень з новими словами.
5. Засвоєння зворотів мовлення, стійких поєднань.

6. Складання словосполучень у зв'язку з вивченням частин мови.
7. Перетворення, зміна словосполучень шляхом заміни одного, двох слів.
8. Виділення стійких словосполучень, тлумачення їх значень, вживання у власному мовленні.
9. виправлення мовленнєвих помилок у словосполученнях, що допустили учні, наприклад виправлення діалектизмів «забив гола», «насіпав борщу».
10. Редагування власного тексту (або запропонованого вчителем).

При всій увазі, що надається словосполученням у системі розвитку мовлення, необхідно роботу над ними виводити на вищий ступінь мовленнєвих вправ (вправи з реченням і текстом).

Робота над реченням. Великі можливості для розвитку усного і писемного мовлення дає речення.

Речення - це інтонаційно і граматично оформлена за законами певної мови найменша комунікативна одиниця, що служить головним засобом формування, вираження думки, вольових почуттів і емоцій (Б.М. Кулик).

У початкових класах речення необхідно розглядати як мінімальну одиницю мовлення, що є граматично організованим поєднанням слів (іноді одне слово), словосполучень, яке володіє відповідною смисловою та інтонаційною завершеністю. Важливо підкреслити таке:

1. Речення - це мовленнєва одиниця, звідси, до вправ з реченнями ставляться всі ті вимоги, що й до мовленнєвих вправ взагалі (потреба, наявність матеріалу для висловлювання і т.ін.).

2. Речення - це граматично організована одиниця, отже, робота над реченням невіддільна від курсу граматики і саме тому важливо працювати над структурою і зв'язками в реченні, над різними типами речень.

3. Речення володіє смисловою єдністю і відносною смисловою закінченістю, отже, необхідно працювати над фактичною основою речення, над його значенням і відтінками значення, над їх залежністю від структури речення.

4. Дуже важлива інтонація речення, необхідно її відпрацьовувати, домогтися розуміння зв'язку інтонації зі змістом.

По суті, будь-яка форма мовленнєвої діяльності - це складання речень, висловлення думки в реченні. І бесіда, і переказ прочитаного, і розповідь, і твір - всі ці форми мовленнєвої роботи учнів включають як необхідну й обов'язкову умову складання речень.

Прийоми роботи над реченням поділяються на дві групи:

- що мають синтаксичну (теоретичну) основу;

- що не мають такої.

Вправи з реченнями поділяються на аналітичні й синтаксичні.

Залежно від ступеня самостійності і пізнавальної активності учнів вправи з реченнями діляться на три групи:

- 1) вправи за зразком;
- 2) конструктивні вправи;
- 3) творчі вправи.

Вправи за зразком припускають практичне засвоєння чітких, правильно побудованих синтаксичних конструкцій, розуміння їх внутрішніх зв'язків, значення, а також їх зовнішніх зв'язків у тексті. У цій групі значне місце належить вправам аналітичним, а також спостереженню, слуханню речень, їх читанню.

1. Читання і запис зразків інтонації і виразності, з'ясування значення і смислових центрів, а в деяких випадках запам'ятовування, заучування.

2. Побудова речень за запитаннями вчителя. Питання служить основою конструювання речення - відповіді і виконує роль «зразка»: у ньому даний не тільки основний зміст очікуваної відповіді, але і майже всі слова відповіді і навіть схема синтаксичної структури відповіді. Наприклад: Що діти збирали в лісі? Діти збирали в лісі гриби. Необхідно уважно стежити за рівнем розвитку учнів і вчасно переходити на складніший варіант питання-зразка: Що діти робили? Надалі питання ставляться так, щоб наштовхнути учнів на складання речень, що не копіюють питання, а цілком самостійні: *Чому...? Як...? Навіщо...?*

3. Складання речень, аналогічних заданим за синтаксичною структурою. Зразки бажано брати з художньої літератури.

Вправи на основі зразка розглядаються як перший ступінь пізнавальної самостійності і активності учнів, але і вони необхідні в загальній системі.

Конструктивні вправи включають завдання на складання і перебудову речень з обов'язковим виявленням і оформленням внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Їх пізнавальне завдання інше: практичне, дограматичне засвоєння закономірностей мови. Школярі вчать будувати речення без зразка, відповідно до практично засвоєних правил зв'язків, вчать перебудовувати речення, сполучати 2-3 простих в одне складне, замінювати елементи речення і т.д.

Ці вправи спираються на граматичні поняття і правила.

1. Відновлення речень з розрізнених слів або деформованого тексту. Учні повинні відносити зміст речення, потім розташувати слова за потрібним порядком і зв'язати їх сполучниками, прикметниками, закінченнями. Слова для складання речень можуть бути дані в потрібній формі (*Над, зоря,*

сходить, ранкова, лісом) або в початковій формі (*Над, зоря, сходить, ранкова, ліс*). Деформувати потрібно текст, який незнайомий дітям.

2. Поділ тексту, записаного без великих букв і крапок, на речення. Ці вправи допомагають встановлювати межі речення у власному мовленні.

3. Поширення речень за допомогою питань. Іноді практикується і зворотній варіант - скорочення поширеного речення шляхом відкидання окремих слів. Під час цієї роботи можна прослідкувати, як збіднюється зміст речення. Таку роботу не можна проводити з реченнями письменників-класиків, особливо з віршованих творів.

4. Поєднання 2-3 простих речень в одне складне.

5. Складання речень вказаного типу (вивченої конструкції).

6. Складання речень за даною синтаксичною схемою:

а) _____; =====;

б) підмет _____ присудок

другорядний член

другорядний член

другорядний член.

7. Висловлювання однієї і тієї ж думки в декількох варіантах речення.

Конструктивні вправи виконуються як у зв'язку з граматичними темами, так і під час підготовки до творчих робіт, переказування, переказу, розповіді, твору.

Творчі вправи не містять зразка, ні окремих конструктивних завдань. Виконуючи їх, діти спираються на мовне чуття, на засвоєні раніше закономірності. При виконанні творчих вправ граматичні завдання не забороняються, але відходять на другий план. Учні складають речення абсолютно довільно.

1. Складання речень на задану тему.

2. Складання речень за предметним або сюжетним малюнком.

3. Складання речень за опорними словами. Зазвичай використовуються слова, які необхідно ввести в активний словник.

4. Складання речення з використанням вказаного словосполучення (фразеологічний вираз).

5. Складання речень без вказаного завдання, без визначеної теми, без опорних слів, без малюнка.

При творчому складанні речень доцільно дотримуватися таких рекомендацій:

1. Учитель не повинен задовольнятися першим, простим прикладом. Він домагається складання дійсно красивих, достатньо великих, синтаксично складних і виразних речень.

;

2. Варто використовувати прийом творчого змагання з підведенням підсумків і записом кращих речень у зошити.

3. Творчі вправи мають проводитися постійно і систематично.

Творче складання речень показує рівень мовленнєвого розвитку дитини, рівень його можливостей і характер інтересів.

Робота над реченням, як і словникова робота, є безперервною, проводиться щодня, вплітаючись в інші види діяльності учнів. Вона не самоціль, а, швидше, фон для зв'язного мовлення, для текстових вправ: від переказів до творів.

Запитання і завдання:

- Розкрийте зміст вимовного напрямку розвитку мовлення учнів.
- Доберіть вправи, що сприятимуть удосконаленню звуковимови.
- Визначте послідовність роботи по вдосконаленню дикції.
- Які елементи входять до структури інтонації?
- Розкрийте основні напрями лексичної роботи.
- Назвіть прийоми роботи над значенням нового слова.
- У чому полягає система словникової роботи з учнями початкових класів?
- Розкрийте методику роботи над словосполученням.
- Доберіть 5-6 вправ із словосполученням, які спрямовані на розвиток мовлення учнів.
- Доберіть 5-6 вправ з реченнями творчого характеру.

Методика формування і виховання культури мовлення

Щоб задум промовця став реалізованим, необхідно сформулювати думки. Процес формування думок і є, власне, створення, конструювання висловлювання.

Вже підкреслювалося, що якщо виникає потреба тільки висловити думку, людина складає речення, а якщо ця думка вимагає розвитку - створюється текст.

Формулювання думок відбувається не стихійно, а за законами мови, за моделями, що склалися в її системі; слова, форми необхідно використовуватися відповідно до правил, з встановленими значеннями. Дотримання норм свідчить про *правильність* мовлення. Одне з завдань навчання молодших школярів - формулювання думок і полягає в тому, щоб допомогти якомусь швидше оволодіти нормами літературної мови (іноді усупереч негативному впливу мовленнєвого середовища).

Робота в області культури мовлення передбачає також і роботу над *точністю і виразністю* мовлення учнів. Під точністю слід розуміти повну відповідність мовних засобів змісту, який передається, а під виразністю - відповідність цих засобів умовам спілкування, мовленнєвому завданню, яке розв'язується. Виразність - це ознака мовленнєвої майстерності. В усному мовленні - це різноманіття інтонацій, пауз, тону, тембру голосу; в усному і писемному мовленні - образи, введення афоризмів, фразеології та ін. Виразність мовлення має свою шкалу: від мінімуму, що забезпечує розуміння, спілкування, - до розмаїтого артистичного виконання, що розкриває перед співрозмовником, слухачем нові глибини думки і почуття.

Такі ознаки, як точність і виразність, супроводжує ще одна - *багатство* мовлення, яке передбачає певну різноманітність засобів мови, які використовуються тим, хто говорить або пише.

Названі ознаки - точність, багатство, виразність - об'єднуються у ширше поняття - «комунікативна доцільність».

Лінгвісти говорять про правильність мовлення та його комунікативну доцільність, або про мовленнєву майстерність, як про два ступені оволодіння мовою, включають їх у поняття «культура мовлення».

Культура мовлення - це бездоганне дотримання лексичних, граматичних, орфоепічних, стилістичних, фразеологічних норм літературної мови, вживання нормативних наголосів у словах, уміння активно застосовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, притаманні тільки цій мові.

Культура мовлення - це й дотримання загальноприйнятого мовного етикету (вітання, прощання, запрошення, вибачення, побажання), які змінюються залежно від ситуації спілкування.

Методисти відмічають, що культура мовлення - це оволодіння нормами усного і писемного літературного мовлення, а також уміння використовувати мовленнєві засоби в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення. Поняття «культура мовлення» містить: а) *правильність мовлення*; б) *мовленнєву майстерність*.

Молодші школярі ще не мають достатнього мовленнєвого досвіду. їм складно без допомоги позитивного впливу мовленнєвого середовища та підтримки вчителя оволодівати мовленнєвою майстерністю. Тому дітям необхідно допомагати осмислювати всі вимоги до мовлення і наполегливо вчити при формулюванні думок слідувати не лише за правильністю, але й за точністю, різноманітністю, виразністю використання мовних засобів.

Навчання школярів дотримання вимог культури мовлення хоч і має місце на уроках української мови, але є безсистемним. Однією з причин є та, що вчителі не мають чіткої програми цієї роботи, не бачать можливостей для її застосування на кожному уроці української мови. А ці можливості очевидні. Наведемо приклади, як при опрацюванні різних граматико-

орфографічних розділів рідної мови можна розподіляти роботу з культури мовлення. Так, при опрацюванні теми «Звуки і букви» змістом роботи з культури мовлення є робота над правильною розстановкою наголосів, над вимовними нормами; при вивченні теми «Склад слова» - робота над нормами словотворення; навчання правильному утворенню слів за допомогою префіксів, суфіксів, попередження помилок типу «березник», «почував», «сміхота». Підвищення точності і виразності мовлення шляхом використання необхідних префіксів, суфіксів. Попередження повторів однокорінних слів (святкують свята). Робота над відповідністю префіксів і прийменників типу: «доплив до ...», «зачепився за ...».

При вивченні теми «Частини мови» доцільним змістом роботи з культури мовлення є навчання правильному формотворенню, попередження помилок у формах роду, числа, відмінка іменників («грабля», «чоботів»), особових дієслів («хотять», «їхає»), особових займенників («до її»). Робота над нормами узгодження («зла собака»), над нормами керування («описати про ляльку»), над координацією головних членів («дівтора веселилися»).

Збагачення дитячого мовлення прикметниками. Навчання найточнішого вибору слова тієї чи іншої частини мови; попередження повторів слів за рахунок синонімів у межах тієї ж частини мови, займенників. Попередження невмілого використання займенників («бачили дітей з кульками... Вони були червоні, жовті, блакитні...»).

«Речення» дає можливість реалізовувати такий зміст роботи з культури мовлення, як робота над нормами узгодження, керування, координації головних членів. Попередження помилок у порушенні меж речення («Коли небо закрили хмари. Почалася злива», «Хлопчик зайшов до класу. І привітався), у використанні однорічних членів («Всі люди і діти йшли на майдан»). Збагачення та удосконалення синтаксичного ладу дитячого мовлення.

У наведених прикладах знайшли відображення не всі питання культури мовлення, які можна розглядати на уроках української мови, а лише ті, які узгоджуються з вивченням певного граматико-орфографічного матеріалу. Цим і пояснюється відсутність такого компонента, як збагачення, уточнення, активізація словникового запасу учнів. Робота з культури мовлення має носити міжпредметний характер і вплітатись у канву усіх уроків, поєднуватись з розв'язанням інших навчально-виховних завдань.

Для накопичення досвіду використання засобів мови, як для формування будь-яких умінь, необхідні вправи. Відповідно до вимог культури мовлення вправами, які допомагають учням формулювати думки, можуть бути:

1. Спостереження за використанням мовних засобів у тексті-зразку. Цю вправу доцільно використовувати на уроках читання, при підготовці до

переказів, при проведенні диктанту, списування і т.ш. - всюди, де використовуємо гарний, виразний текст.

Ефективним прийомом проведення спостережень за вживанням мовних засобів може бути лінгвістичний (стилістичний) експеримент, при якому текст набуває деформованого вигляду (в ньому замінюються, пропускаються слова, речення розташовуються не за порядком і т.ін.) для того, щоб шляхом зіставлення і порівняння переконати учнів у точності, виразності авторського варіанта.

2. Редагування висловлювання з точки зору використання в ньому мовних засобів.

Для ефективного використання даної вправи вчителів варто вести картотеку дитячих мовленнєвих помилок. Він звернеться до тієї чи іншої рубрики в залежності від граматико-орфографічної теми уроку, від того, які саме недоречності треба попередити при підготовці чи аналізі даного переказу, твору. Учням для виправлення можуть пропонуватися окремі слова, словосполучення, речення.

3. Конструювання одиниць із запропонованих елементів нижчого рівня: словосполучень і речень зі слів, слів із морфем. Виконуючи цю вправу, варто підкреслити кінцеву мету, щоб діти зрозуміли, яке значення матиме слово, в якому контексті воно може вживатися, для розв'язання якого завдання треба скласти речення і т.ін.

4. Трансформація конструкцій, наприклад зміна порядку слів, заміна слів, їх пропуск, поєднання двох речень в одне та ін. Щоб дитина навчилася у власному тексті вибирати оптимальний варіант слова, конструкції, вона має тренуватися в цьому на спеціально призначеному матеріалі.

5. Підбір слів, складання словосполучень, речень із заданим предметом мовлення, для висловлення певної думки і т.д. Характерною ознакою цієї вправи є те, що при її виконанні учень сам добирає засоби для розв'язання мовленнєвого завдання, а не спирається на готові (наприклад, дивлячись на картину, доберіть такі слова, які допомогли б передати...).

У формуванні культури мовлення важливим є питання самоконтролю - обов'язкового компонента в будь-якій діяльності, в тому числі й мовленнєвій.

Ми умовно говоримо про самоконтроль як про останню фазу мовленнєвої діяльності, яка йде слідом за реалізацією. Найбільш досконалим вважається той контроль, який здійснюється під час виконання запланованих дій.

Очевидно, кожному доводилося слухати мовлення досвідчених промовців, які під час виступів контролювали і зміст, і форму своїх висловлювань. Вони відчували реакцію своїх слухачів, аудиторії і в разі необхідності вносили необхідні корективи або ще більше підсилювали окремі моменти свого виступу. Зрозуміло, що молодшим школярам здійснення такого зворотного

зв'язку є недоступним, однак починати накопичувати досвід мовленнєвого самоконтролю вони повинні з перших кроків шкільного навчання.

Добре відомо, що чужі помилки легше помітити, ніж власні. Тому варто рекомендувати дітям такі завдання, як «послухайте товариша, постарайтеся оцінити: чи все він сказав, чи довів своє твердження, чи послідовно виклав думку, чи правильно формулював», «що вдалося, які знахідки ви помітили, що було недоречним, помилковим...». Доцільною є рекомендація щодо спостереження за мовленнєвою поведінкою однолітків. При цьому треба пам'ятати про необхідність виховання у дітей тактовності, попереджувати неетичність їх дій.

Боротьба за красиве, культурне мовлення привела до розвитку самостійної галузі мовознавства під назвою «культура мовлення». Ця наука своїм корінням сягає в древньогрецьку риторику - теорію ораторського мистецтва. Вимоги культури мовлення (її критерії") не обмежуються правилами граматики, мовної норми, а відображають потреби спілкування в сучасному світі. До критеріїв культури мовлення незалежно від часу, ситуації, обсягу, типу відносяться: *змістовність* мовлення (тема), яка передбачає наявність предмета спілкування; *логічність* мовлення (зрозуміле, послідовне, переконливе, інформативне, композиційно продумане); *вільне володіння механізмами* мовлення (диханням, артикулюванням звуків, дикцією, інтонацією, доброю мовленнєвою оперативною пам'яттю, мовленнєвою реакцією і т.ін.), *мовна правильність* мовлення, відповідність літературній нормі, яка знаходить свій прояв у вимовній області, слововживанні, в утворенні й використанні граматичних, морфологічних форм - словозміна і синтаксичних - словосполучення, речення; перевіряються правилами граматики, а також орфографічними словниками.

Часто трапляється вимога стилістичної норми: наприклад, змішання розмовних і книжкових форм: *у відпустці-у відпустку*. У початкових класах розмежування стилів не виключене, але вимоги ще не можуть бути високими.

Вимоги культури мовлення в сучасному суспільстві мають юридичну вагу: перевищення встановленого мінімально допустимого числа порушень перешкоджає видачі диплома про освіту, переведенню учнів з класу в клас, прийому у вищі навчальні заклади і на роботу за дуже багатьма професіями.

Запитання і завдання:

- Складіть модель вимог до культури мовлення випускника початкової школи.
- Що ви розумієте під терміном «культура мовлення»?

- Складіть словничок мовленнєвого етикету, який можна запропонувати молодшим школярам.
- Охарактеризуйте якості літературного, усного і писемного мовлення учнів.
- Зробіть фонозапис власного мовлення. Вкажіть мовленнєві штампи, які не сприятимуть дохідливості мовлення.

Методика навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності

Відповідно до програми з рідної мови мовленнєвий розвиток молодших школярів необхідно забезпечити у процесі формування й удосконалення усних і писемних видів мовленнєвої діяльності. Відомо, що з навчанням усного мовлення (діалогічного і монологічного) тісно пов'язане аудіювання - процес слухання і розуміння усних висловлювань [6, с. 48].

Усі види мовленнєвої діяльності (по творенню чи прийому повідомлення) поділяються на продуктивні і рецептивні. До продуктивних видів відносяться говоріння і письмо, до рецептивних - слухання (аудіювання) і читання. Особливість рецептивних видів полягає в тому, що вони ніби вторинні по відношенню до продуктивних. Якщо при створенні тексту автор висловлює власні думки, то при сприйнятті (рецепція) мета - зрозуміти думки іншого, з'ясувати їх у тексті, який приймається. Це завдання не менш складне, ніж формулювання власних суджень.

Навчання слухання і розуміння сприйнятого усного мовлення поки що відноситься до числа мало розроблених проблем методики української мови. І в даному розділі вона ще не може бути розглянута детально - будуть підказані лише окремі способи її практичного розв'язання.

Аудіювання - це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності передбачає одночасне сприймання тексту, що звучить, розпізнавання лексико-граматичного матеріалу, розуміння змісту в цілому, при одноразовому читанні. Аудіювання та говоріння - це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормального говоріння.

Варто зазначити, що сприймання значень є поштовхом для розвитку більш глибоких процесів синтезу - «стисування» змісту, в результаті чого у свідомості учня формуються поняття різного рівня узагальнення, виражені не тільки окремими фразами, а й більшими мовними єдностями, яким у письмовому тексті відповідають абзаци, розділи і завершені повідомлення. У цей спосіб учень досягає рівня розуміння загального змісту теми, як це спостерігається, наприклад, під час слухання пояснення вчителя. Синтезуючи і аналізуючи сприйняте висловлювання, учень має виділити

ти в ньому цікаве, важливе і головне, а також менш важливе і другорядне. Цей рівень аудіювання називають ще рівнем відбору актуального і неактуального змісту.

Механізм аудіювання передбачає:

- сприймання потоку звуків і розпізнавання в ньому слів, речень, абзаців тощо;

- усвідомлення значень слів, речень, абзаців.

Є такі форми аудіювання:

- 1) Аудіювання мовлення співрозмовника у процесі діалогу. Репліки тут мають часто смислову завершеність і комунікативну спрямованість, що потребує від учня швидкої реакції у відповідь.

- 2) Аудіювання розгорнутого монологічного або діалогічного мовлення інших людей, для якого властива єдність логічних зв'язків і розгортання теми.

Звичайно, у різноманітних життєвих ситуаціях ці форми часто поєднуються, переплітаються і переходять одна в одну [6, с. 48-49].

Аудіюванню, як і інших видів мовленнєвої діяльності, треба навчати спеціально, за окремою методикою. Це зумовлено тим, що вміння учнів у цьому виді мовленнєвої діяльності мають охоплювати більшу кількість мовного матеріалу порівняно з усним висловлюванням.

Навчаючи молодших школярів умінь аудіювати, вчителів необхідно планувати і проводити роботу за такими трьома напрямками:

- 1) Аудіювання під час пояснення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів.

- 2) Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Робота над цим напрямком відбувається, коли формуються вміння говорити і виникає обумовлена необхідність: без аудіювання не буває спілкування.

- 3) Аудіювання як спеціальний різновид вправ. Йдеться про слухання мовлення вчителя або диктора, яке включає як діалог різних осіб, так і монологічні єдності [6, с. 49].

Сам навчальний процес підказує, як працювати у двох перших напрямках. Третій потребує від учителя спеціальної уваги і вміння його організувати. Суть у тому, що на уроці все, що вимовляється, водночас і аудіюється. Через це функцію підготовчих вправ з аудіювання, у тому числі і на формування відповідних умінь, значною мірою бере на себе навчання говоріння.

Учителів необхідно знати, що в основі аудіювання лежить навчально-мовленнєва ситуація. Предметом її є зміст аудіюваного тексту, а комунікативне завдання виражає мету слухання. Це вузлові компоненти, які визначають спілкування. Аудіюванню, як і всякому іншому мовленнєвому акту, передують усвідомлення і прийняття потреби в ньому.

Як і говоріння, процес аудіювання передбачає наявність певних умов, включаючи достатнє володіння українською мовою, якою здійснюється передача змісту. У разі недостатньої підготовленості учня йому необхідна допомога під час аудіювання.

Є такі етапи підготовчої роботи до проведення.

1 етап - вибір предмета, тобто тексту для аудіювання. За формою тексти можуть бути різними: бесіда двох або кількох осіб про цікаві події чи факти, оповідання, уривки прози, казки (наприклад, лінгвістичні казки про звуки і букви, голосні і приголосні звуки, тверді і м'які приголосні звуки, дзвінки і глухі приголосні звуки; однозначні і багатозначні слова, синоніми, антоніми; частини мови, частини слова, члени речення) тощо. Але незалежно від форми (діалогічна або монологічна), всі матеріали для аудіювання на уроках рідної мови в початкових класах мають бути цікавими, інформативними, мати чіткий логічний стрижень.

2 етап - формування комунікативного завдання, яке виражає мету аудіювання. Воно має бути конкретним і передбачати власну участь учня у розв'язанні завдання. Такий варіант, як «Прослухайте текст і постарайтесь зрозуміти його зміст» у цьому разі не можна вважати вдалим. Водночас комунікативне завдання має бути компактним і лаконічним, щоб, слухаючи текст, молодші школярі змогли утримати його формулу в оперативній пам'яті і відповідно діяти. Наведемо приклади таких завдань: 1) придумайте заголовок до тексту; 2) виберіть картину, яка відповідає змісту прослуханого (пропонується 2-3 картини, близькі за змістом, одна з яких повністю відповідає тексту); 3) вкажіть на розбіжності між змістом тексту і малюнка; 4) перелічіть дійових осіб, які трапляються в тексті; 5) складіть усно характеристику головної дійової особи; 6) висловте своє ставлення до події (факту, вчинку тощо); 7) з'ясуйте, які з названих якостей властиві героєві оповідання (на дошці дається список слів, які означають позитивні та негативні риси людини); 8) зобразіть на аркуші паперу описану в тексті ситуацію (зовнішність героя тощо); 9) визначте причину вчинку, події тощо; 10) доведіть достовірність або не достовірність описаної події; 11) дізнайтеся, у якому місяці (коли, чому і т.п.) трапилась описана подія тощо; 12) з'ясуйте, скільки в тексті тверджень, які не відповідають дійсності (дається текст про подію, яку учні добре знають тощо) [6, с. 49].

Зрозуміло, що вибір комунікативного завдання залежить від характеру тексту, етапу навчання і т.п.

3 етап - організація допомоги учням під час аудіювання. Ознайомившись із текстом, учитель складає і пропонує учням список слів і словосполучень - з поясненням.

Успішність аудіативної діяльності учнів залежить від вдало дібраного мовного матеріалу, який пропонується для сприймання. Його добирають

відповідно до того, як сформульовано навчальне завдання роботи. Особливої уваги потребують тексти для аудіювання. Правильний їх вибір є важливим фактором для створення мотивації під час розвитку аудіативних умінь та навичок, які є засобом активної участі у спілкуванні, пізнанні світу та навчанні.

Аудіотекст у системі навчання учнів української мови виконує ряд функцій: естетичну (впливає на емоційну сферу учня, викликаючи естетичну реакцію); навчальну (сприяє набуттю знань з української мови, культури, а також формуванню та розвитку комунікативних умінь); мотиваційно-спонукальну (мотивує та стимулює навчально-пізнавальну діяльність); літературознавчу (ознайомлює із дитячою літературою, творами різних стилів, жанрами); пізнавальну (надає інформацію про рідну країну, її народ, побут тощо засобами художньої літератури); розвивально-виховну (здійснює позитивний вплив на особистість учнів, їх творчу та соціальну активність).

Передумовами раціонального відбору аудіотекстів для навчання аудіювання є готовність школярів до сприйняття тексту. Поняття «готовність» включає: мовно-операційну готовність (знання мовного матеріалу, володіння способами, прийомами та засобами актуалізації знань у кожній конкретній ситуації, володіння навичкою аудіювання) та мотиваційну готовність - певний рівень соціального розвитку особистості (мотиваційна сфера діяльності: рівень сформованості пізнавальних інтересів, мотивів).

Спираючись на концепцію добору текстів для навчання і аудіювання та розглянуті вище передумови добору аудіотекстів, виділимо такі принципи:

- 1) Принцип відповідності змісту текстів інтересам школярів. Згідно з цим принципом повинна враховуватися структура інтересів молодших школярів у всій її різноманітності при виборі жанрів, творів, тематики.
- 2) Принцип посиленості та доступності. Успішне сприйняття аудіотекстів, тобто їх ефективне використання в навчальному процесі, можливе лише за умови врахування доступності певного матеріалу учням.
- 3) Принцип новизни інформації. Відповідно до цього принципу аудіотексти, які підлягають добору, повинні містити нову інформацію для школярів.
- 4) Системно-літературний (літературознавчий) принцип забезпечує репрезентативність письменників та їхніх творів.
- 5) Принцип поступового збільшення обсягу текстового матеріалу [19, с. 39].

Відповідно до зазначених принципів та враховуючи надбання психолінгвістики, лінгводидактики й методики, вважаємо доцільним у 1-2 класах за основу добору текстів для аудіювання визначити такі критерії:

- тематично-змістовий;
- структурно-композиційний;
- жанрово-стильовий;
- мовний;
- критерій доступності;
- критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу.

Розглянемо їх детальніше.

1. Тематично-змістовий критерій.

Добираючи аудіотексти для навчання аудіювання, необхідно враховувати цікавість, привабливість сюжетів текстів, наявність відомої учням інформації, що полегшує розуміння змісту, створює сприятливі умови для ймовірного прогнозування, сприяє кращому запам'ятовуванню. Доцільно відзначити, що у випадках, коли існує значна розбіжність між змістом тексту і рівнем знань дитини, можливе спотворення, перекручення його змісту відповідно до особистого досвіду учня. Зміст аудіотекстів повинен відповідати віковим особливостям, життєвому досвіду молодших школярів та їхнім інтересам. Пропонуючи текст для слухання, необхідно оцінити і його виховну цінність. На думку І.П. Гудзик, «використання текстів для слухання дає великі можливості для виховання в учнів патріотичних почуттів, доброти і людяності, розуміння краси природи, людських взаємин, краси точного, влучного, образного слова» [3].

Таким чином, добираючи тексти для слухання й розуміння, необхідно ураховувати їх тематику, зміст, доступність, новизну, виховний потенціал.

2. Структурно-композиційний критерій.

Особливості структурної організації тексту можуть істотно впливати на його розуміння. Психологічні дослідження Л.П. Доблаєва, В.Д. Тункель та ін. довели, що простота чи складність композиційно-сміслової структури тексту впливає на його розуміння [19, с. 40].

Дуже важливим для усвідомлення аудіотексту є його заголовок. Він сприяє правильному сприйманню, адже в ньому виражена тема або ідея тексту. Заголовок служить смисловою віхою, відображуючи задум мовця і спрямовуючи розуміння слухача у правильному напрямку.

Досліджуючи вплив заголовка на розуміння, можна зробити висновок, що він відіграє важливу роль у процесі антиципації змісту ще не сприйнятого тексту; створює у мисленні ту чи іншу модель ситуації, є початковим, «пусковим» моментом процесу антиципації [19, с. 41].

Саме тому під час добору аудіативних текстів перевагу необхідно надавати тим, у яких розповідь будується таким чином, щоб легко виділялась основна думка, а деталі прилягали до неї.

Крім того, текст для аудіювання повинен характеризуватися чіткою структурою, в ньому, як правило, виділяють три частини: вступ, основну

частину та висновок. Істотними моментами у композиції є її чіткість і лаконічність викладу.

3. Жанрово-стильовий критерій.

І.П. Гудзик зауважує, що доцільно вже на перших етапах навчання добирати для слухання невеликі, цікаві, хоч і досить складні для початківців, неадаптовані твори: казки, короткі оповідання, загадки, вірші та ін. [3, с. 62].

Психологи підкреслюють, що молодші школярі слухають з більшим інтересом та увагою невеликі розповідні тексти.

Особливо корисним для розвитку навички розуміння та засвоєння нової лексики, запам'ятовування окремих зворотів, сполучень слів, граматичних форм є твори фольклору, зокрема тому, що в них широко застосовуються повтори.

Варто пропонувати для навчання і тексти-описи. Їх застосування привчає учнів уважно слухати, прогнозувати подальший хід висловлювання, адже опис будується у певній логічній послідовності, сприяє розвиткові слухової пам'яті.

Добре сприймають учні і тексти з елементами гумору, який сприяє створенню атмосфери невимушеності.

4. Мовний критерій.

Одним із найважливіших об'єктивних факторів процесу розуміння усних висловлювань є їх мовленнєве оформлення, адже доступність розуміння смислових відношень тексту визначається мовними засобами, які використовує автор.

Як відомо, значна кількість незнайомих для реципієнта лексичних одиниць, складних граматичних та незвичних синтаксичних конструкцій заважають розумінню основної думки повідомлення.

Впливає на розуміння і довжина фрази та порядок слів у реченні. Так, на швидкість розуміння негативно впливають фрази, довжина яких перевищує обсяг оперативної пам'яті. Експериментально доведено, що сприймання тексту значно погіршується, якщо довжина фрази перевищує 11 слів.

Повноті процесу аудіювання текстів сприятиме передбачення учителем можливих помилок у розумінні окремих слів, тому потрібне попереднє уточнення значення таких слів.

5. Критерій доступності.

Відомо, що занадто складні тексти можуть викликати розчарування учнів, позбавити їх віри в успіх. З іншого боку, занадто легкі аудіоматеріали також небажані, оскільки відсутність моменту переборення труднощів негативно відображається на зацікавленості учнів певним видом діяльності, аудіювання втрачає розливальну функцію у процесі навчання. „

6. Критерій обсягу і тривалості звучання.

Чим довший текст, тим важче виділити в ньому основне й утримати його в пам'яті. Навчання аудіювання текстів починається з найкоротших текстів, які поступово збільшуються. Максимальна довжина текстів і тривалість їх звучання визначаються чинною програмою та критеріями навчальних досягнень учнів.

Добираючи тексти, необхідно зважати й на те, що кожен із них повинен мати комунікативно-пізнавальний потенціал. Повна реалізація потенційних його можливостей забезпечуватиме ефективність аудіативної діяльності.

Щоб аудіативні уміння учнів формувалися успішно, вчитель має здійснювати контроль як у процесі їх формування, так і в кінці семестру, року. Контроль - невід'ємна частина навчального процесу. Він виконує цілу низку важливих функцій: навчальну, діагностичну, корекційну, оцінюючу, стимулюючу.

У реальних умовах на аудіювання припадає від 40% до 50% часу комунікації. У навчальному процесі це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на уроці та в позаурочний час.

Основою аудіювання є текст, який має свою композицію, структуру, смислову завершеність. На відміну від письмового тексту, аудіотекст інтонаційно оформлений, його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та невідворотністю сприйняття.

У початковій школі використовуються в основному два види аудіотекстів - фабульні тексти-розповіді та тексти-описи.

Визначальною ознакою фабульних текстів - розповідей є динамізм подій, вчинків персонажів. У таких текстах легко виділити головне і другорядне. Між окремими епізодами та фактами існують логіко-смислові зв'язки (часові, умовні, причинново-наслідкові).

У текстах-описах представлена сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою. Логічні зв'язки між окремими фактами викладу нестійкі, допускається їх перестановка. Через це в такому тексті не завжди легко виділити головне та другорядне. Розуміння тексту-опису залежить переважно від суми фактів, які необхідно запам'ятати.

Основною вимогою до змісту аудіотекстів необхідно вважати їх інформативність та цікаву фабулу, що полегшує розуміння змісту.

Розуміння останнім часом частіше стає предметом обговорення філософів, істориків, фізиків, математиків, а також учених інших галузей наук. Ця проблема є однією з ключових і в психолого-педагогічних дослідженнях. Вона почала інтенсивно розвиватися у 40-50-х роках минулого століття. Вагомий внесок у дослідження цієї проблеми зробив Г.С. Костюк. Він один із перших у вітчизняній психології дав всебічну характеристику розуміння і визначив сутність та типи розуміння, виділивши основні детерміна-

нти та операції, що забезпечують його реалізацію. Розуміння, на думку Г.С. Костюка, – це складне явище, що спрямоване на відбиття певного об'єкта у його істотних зв'язках з іншими об'єктами, це *невід'ємна складова мислення людини*. Він вважав, що для розуміння нового об'єкта необхідно вирішити хоч маленьку пізнавальну задачу, наголошуючи, що «... процеси розуміння – це і процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів у їх істотних зв'язках з іншими об'єктами» [9, с. 56]. Вчений виділяв такі характеристики розуміння, як: цілеспрямованість, мотивованість, активність, опосередкованість, продуктивність. Це саме ті характеристики, які притаманні мисленню кожної людини. У своїй праці «Про психологію розуміння» Г.С. Костюк пише: «Розуміння – це є процес мислення, спрямований на вирішення поставлених перед слухачем задач. Нема підстави розглядати розуміння як якийсь особливий інтерес, відокремлений від мислення».

Аудіювання різних джерел інформації створює певні труднощі сприймання, а відповідно й розуміння. При безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовними засобами: мімікою, жестами. Учні поступово звикають до мовлення вчителя і легко його розуміють. Використання технічних засобів навчання створює додаткові труднощі, які вимагають часу для їх подолання, але водночас дозволяють навчати учнів сприймати не лише вчителя, але й мовлення інших осіб.

При аудіюванні виділяють три етапи роботи:

- 1) формулювання інструкції;
- 2) презентацію матеріалу;
- 3) контроль розуміння прослуханого.

Перед опрацюванням тексту учнями вчитель повинен спрямувати увагу на аудіювання та розуміння тексту. Він може повідомити деякі факти з життя чи творчої діяльності автора, назвати проблему, яка розглядається в тексті. Можна запитати учнів, що їм відомо з цієї проблеми.

Темп читання має бути нормальним, від 90 до 120 слів за хвилину. Спочатку його можна дещо уповільнити, але зловживати цим не варто, щоб учні не звикли до нехарактерного для української мови повільного темпу. Кращого розуміння учнями тексту при нормальному темпі читання можна досягти за рахунок пауз між реченнями, виділення смислових віх та ключових слів за допомогою голосу, логічного наголосу, міміки, жестів.

Робота над аудіотекстами виконується в такій послідовності:

1. До початку уроку вчитель або черговий учень записує на дошці нові слова, власні імена, географічні назви.
2. Перед аудіюванням тексту вчитель ознайомлює учнів із записаним на дошці мовним матеріалом.

3. Учитель читає текст, дотримуючись нормального темпу. Для кращого сприйняття його учнями він робить невеликі паузи при переліку предметів, осіб, дій, а також між реченнями та абзацами, не змінюючи при цьому темпу читання. Бажано чітко виділяти голосом ключові слова та фрази.

4. За допомогою тестів контролює розуміння учнями змісту прослуханого тексту.

Система контрольних вправ і завдань, спрямована на виявлення рівнів розвитку вмінь і навичок з аудіювання на певних етапах навчання, повинна включати раніше засвоєний учнями матеріал, а також надбані вміння та навички, які допомагають закріпити засвоєне на попередніх уроках.

Діагностична функція дозволяє вчасно помітити помилки, успіхи в навчанні аудіювання та, залежно від виявлених результатів, планувати далі процес навчання. За потреби необхідно вносити зміни в завдання, замінювати деякі види вправ та ін. Діагностична функція, таким чином, обумовлює корекційну.

Перевірка навичок аудіювання українською мовою як державною здійснюється з 1 класу. Перевіряється розуміння фактичного змісту тексту (про кого, що розповідається, що саме). У 2-4 класах, крім фактичного змісту, перевіряються розуміння основної думки твору, причинно-наслідкових зв'язків, виразально-зображувальних засобів (починаючи з 3 класу). Матеріалом для контрольної перевірки може бути невелика за розміром казка або уривок оповідання, сюжетний вірш визначеного обсягу та часу звучання.

З метою економії навчального часу контроль може здійснюватися у тестовій формі. На окремих аркушах паперу учні записують своє прізвище, клас, дату виконання тесту і креслять таблицю, зразок якої подано на дошці.

Запитання	1	2	3	4	5	6
Відповідь						

Кожна правильна відповідь оцінюється 2 балами, при цьому максимальна оцінка учня - 12 балів.

Перевірку аудіювання можна здійснювати різними способами: від постановки запитань і конкретних відповідей на них до письмового тестування.

Проведення контролю у формі тестування дає можливість виділити чотири його способи:

1. Підсумки тестування підбиває вчитель. Щоб об'єктивно оцінити роботу учнів і включити можливість списування, він пропонує учням сісти по одному.

2. Самоконтроль. Учні самі перевіряють правильність виконання завдання, звіряючи свої відповіді з номерами текстів, написаними вчителем на дошці, і ставлять собі оцінки.

3. Робота у парах. Учні обмінюються виконаними тестами, звіряють відповіді з номерами, написаними вчителем на дошці, і ставлять оцінки один одному.

4. Підсумки тестування підбиває черговий учень.

За аналогією до запропонованого аудіоматеріалу вчитель може самостійно добирати тести та підбирати завдання до них. З методичної точки зору вони досить ефективні, оскільки дають можливість здійснювати фронтальний письмовий контроль за порівняно короткий проміжок часу.

Після проведення тесту вчитель визначає бали та рівні сформованості аудіативних умінь, орієнтуючись на Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови як державної.

У процесі контролю реалізується й стимулююча функція. Контроль у навчанні небайдужий учням. Завдяки йому деякі отримують задоволення від результатів своєї діяльності й відчувають прагнення удосконалювати надбані знання, інші - усвідомлюють необхідність виправити свої недоліки.

Основним завданням контролю аудіювання є об'єктивне й точне визначення рівня володіння учнями навичками та вміннями уважно слухати, сприймати й розуміти мовлення на слух. Ураховуючи, що головною методичною вимогою до слухання є вміння розуміти зміст усних повідомлень, великі труднощі викликає визначення показників розуміння, тому що неможливо безпосередньо перевірити результати внутрішньої розумової діяльності, яка не має зовнішнього вираження. Таким чином, розуміння почутого можна перевірити тільки правильністю дій учнів (наприклад, за добором карток, за послідовністю їх розподілу та ін.) або через рівні мовленнєвої діяльності. Частіше розуміння перевіряється за допомогою відповідей на запитання за змістом прослуханого тексту; шляхом переказу його; складання запитань до прослуханого та ін. [6, с. 50].

До основних прийомів контролю належать:

- Немовленнєві прийоми контролю.

1. Виконання учнями прохань, наказів і команд учителя.

2. Виконання дій, пов'язаних з використанням сигнальних карток, малюнків, а також підняттям руки і т.ін.

3. Тестова перевірка, коли учні записують число - номер правильної відповіді.

4. Малювання якогось епізоду, героя, одягу чи його деталі тощо за змістом тексту.

- Контроль за мовленнєвими діями.

1. Усна форма:

а) відповіді на запитання за прослуханим текстом;
б) добір заголовка до прослуханого уривка;
в) переказ сприйнятого на слух тексту (повний, з опорою на зорове унаочнення, без опори, з використанням слів, переказ за планом, стислий тощо);

г) складання плану до прослуханого тексту [19, с. 41].

У 1 класі, коли учні навчаються лише усного мовлення, найбільш ефективними є немовленнєві прийоми контролю з використанням різноманітних засобів зорового унаочнення, зокрема вибір пропонованих малюнків, їх розташування відповідно до змісту тексту, малювання.

У методиці нині велику увагу також приділяють тестам як одному із засобів перевірки розуміння тексту, сприйнятому на слух. Серед них:

1) Альтернативні тести (передбачають відповідь «так» чи «ні» на запропоновані вчителем запитання після сприймання усного повідомлення).

2) Тести вибору (учням після сприймання аудіоматеріалу треба з трьох-чотирьох запропонованих варіантів вибрати правильну відповідь).

3) Необхідною і достатньою умовою адекватного сприймання вербального повідомлення є правильне розуміння смислу аудіативного тексту. Показниками розуміння прослуханої інформації є: глибина, точність, зрозумілість.

З огляду на це пропонуємо орієнтовні види завдань для перевірки розуміння почутого:

а) для перевірки глибини розуміння:

- прослухати текст і виділити основну думку;
- прослухати текст і підтвердити чи заперечити запропоноване твердження словами «так», «ні»;

б) для перевірки точності, ясності розуміння інформації:

- прослухати текст і дати відповідь на одне загальне запитання «Про що говориться в тексті?»;
- прослухати текст і відповісти на 2-3 запитання за конкретними фактами, наявними у повідомленні [19, с. 42].

Оцінюючи вміння сприймати почуте, на думку методистів, необхідно виходити з того, що лише за умови розуміння не менше 90% наявної в аудіотексті фактичної інформації та основної ідеї можна поставити учневі позитивну оцінку. Таким чином, застосовуючи різні види контролю, вчитель може здійснювати перевірку рівня сформованості в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, розуміти, критично оцінювати усну інформацію.

Сприйняття і розуміння мовлення безпосередньо залежить від ряду факторів, які визначає мовний матеріал і режим аудіювання. З урахуванням

їх поступово ускладнюються умови аудіювання, що становить основний зміст спеціальної програми.

Основні характеристики мовного матеріалу для аудіювання і режим аудіювання мають бути такі:

1. Тривалість звучання пропонованих текстів. Навчання аудіювання починається з найкоротших текстів, які поступово збільшуються, максимальна довжина текстів, пропонованих у початкових класах, може дорівнювати: 1 клас (до 3), 2 клас (3-5), 3 клас (5-8), 4 клас (8-Ю) хвилинам звучання в нормальному темпі.

2. Наявність у тексті нових слів. Почавши з текстів, які не містять не-знайомих слів, учитель має поступово включати такі, в яких трапляються окремі незнайомі слова.

3. Спосіб пред'явлення тексту. Зазвичай текст для аудіювання подається з голосу вчителя або іншої особи, а також у звукозапису. Найлегшим є текст, прочитаний учителем, а найважчим - звукозапис без попередніх пояснень. Варто зауважити, що розуміння мовлення у звукозапису має бути обов'язковим.

4. Наявність чи відсутність зорових опор, які уточнюють зміст почутого. Йдеться про аудіювання, що супроводжується демонструванням картин, діафільму, кінофільму тощо. За умови наявності зорових опор розуміння тексту значно полегшується.

5. Одноразовість та багаторазовість презентації. Неодноразове повторення тексту дає можливість учням адаптуватися до мовного матеріалу і голосу, а це пом'якшує сприймання тексту. Проте більше двох разів один текст слухати недоцільно. Нерозуміння його свідчить про невдалий вибір тексту - надто важкий для даного класу. Зрештою, зловживати багаторазовим прослуховуванням взагалі не варто: якщо під час аудіювання формується вміння розуміти мовлення з першого пред'явлення, то багаторазовість прослуховування суперечить кінцевій меті, і остання взагалі може не реалізуватись [6, с. 49-50].

Аудіювання можна полегшити або ускладнити і за рахунок деяких інших факторів, зокрема:

а) граматичної складності речень (довгі і конструктивно складні речення сприймаються важче, ніж прості й короткі);

б) характеру мовлення (як правило, монологічне сюжетно-фабульне мовлення розуміти легше, ніж діалог, де зміст нерідко уточнюється натяками, інтонацією, специфічними мовними засобами тощо).

Кожен із цих факторів, що зумовлюють сприймання і розуміння мовлення, на різних етапах тренування повинен виступати як одна трудність. Одночасне нагромадження кількох із них ускладнює сприймання мовного матеріалу молодшими школярами.

Орієнтовна послідовність роботи може бути такою:

- хороше опрацювання нових слів і словосполучень, які зустрічаються в тексті, пояснення їх значення і запис на дошці;
- введення учнів у ситуацію. Комунікативне завдання добирається з урахуванням мовних можливостей і зацікавлень учнів та виходячи зі змісту тексту;
- процес слухання тексту та виконання завдань;
- контроль прослуханого. Він має займати якнайменше часу та охоплювати одночасно якнайбільше коло учнів;
- підсумкова робота з прослуханим текстом, яка передбачає поглиблений аналіз тексту і вихід на мовлення.

Методика акцентує увагу на розрізнюванні таких типових рівнів (видів) аудіювання:

- а) пошуково-інформаційне, тобто вміння виділяти головне і другорядне в почутому, ставити запитання, робити записи і т.ін.;
- б) реконструктивне - відтворення в повному обсязі змісту всього тексту;
- в) аналітичне - вміння робити відповідні висновки, критично оцінювати почуте, розуміти мету і підтекст почутого;
- г) творче - здатність представляти сприйняту інформацію по-новому, розвивати її, спираючись на свої знання і досвід.

У методичному плані всі рівні, які вказані вище, набувають свого значення залежно від етапу навчання та аудіотекстів.

Процеси сприйняття усного і писемного тексту дуже подібні. Однак слухання ще менше кероване, ніж читання. З цим і пов'язані труднощі навчання даному виду мовленнєвої діяльності. Тому на уроках української мови необхідно цілеспрямовано розвивати: глобальне, детальне, критичне сприйняття тексту.

При всій умовності виділення цих взаємопов'язаних видів сприйняття їх знання дасть змогу вчителю планувати і проводити необхідну в конкретних умовах роботу по навчанню уміння слухати.

Глобальне сприйняття передбачає сприйняття змісту тексту в цілому, коли слухачеві при певних обставинах достатньо визначити, про що йшлося в тексті, яка його основна думка. Запитання вчителя типу: *про що йшлося в тексті? що я хотів вам розповісти? що головне потрібно запам'ятати?* і т.ін. розвивають глобальне сприймання, яке трапляється в житті, коли нам треба осмислити тільки тематику, зрозуміти головне у висловлюваннях співрозмовника.

Детальне сприйняття передбачає усвідомлення найголовніших смислових блоків тексту - залежно від установки, яку дає той, хто буде розповідати (читати) або яку ставить перед собою слухач. Установок може бути

декілька, наприклад: *зрозуміти і висловити думку про почуте, підготуватися до переказу, підготуватися до викладу послідовності подій, що лежать в основі тексту, встановити їх часові, причиново-наслідкові зв'язки і т.ін.*

Детальне сприйняття тексту на слух необхідне в тому випадку, коли проводиться такий вид роботи, як переказ прослуханого (озвученого) тексту; повторення (переказ) пояснення вчителя; коли треба запам'ятати кілька завдань і виконати їх у вказаній послідовності.

Критичне сприйняття базується і на глобальному, і на детальному сприйнятті, але, окрім цього, воно вимагає критичного осмислення почутого тексту; висловлення власної точки зору на те, про що говориться в тексті, мотивованої згоди або заперечення основної думки автора, його аргументацій, з формою вираження думки і т.ін. Установка на критичне сприйняття тексту робиться в тому випадку, коли дається додаткове завдання, яке мають виконати учні при виконанні завдання. Наприклад, *«намагайтеся зрозуміти позицію автора, почути думки своїх однокласників, тоді зможете переконано розкрити свою, заперечити»; «ваше завдання — зрозуміти й обґрунтувати (довести) основну думку тексту».*

Те, в якій мірі слухачеві вдається «вичерпувати» смисл з мовлення, яке звучить, залежить значною мірою від його внутрішньої установки, а вона, в свою чергу, визначається потребою людини. Якщо у слухача є бажання зрозуміти те, що говорить співрозмовник, то воно породжує установку, завдяки якій створюється внутрішній стан зосередженості, ніби готовності до сприйняття інформації. Якщо ж подібної потреби немає, то тоді складається ситуація, коли є слухання, але пасивне. У цьому випадку багато чого, що говорить промовець, залишається поза увагою слухача, він, зазвичай, утримує в своїй свідомості те, що виділено тим, хто говорить.

Намагання слухача зрозуміти співрозмовника, промовця, як вже зазначалося, може поєднуватися з різними установками, наприклад: *запам'ятати і зробити висновки, перевірити, доповнити* і т.д. Сприйняття за таких установок буде неоднаковим, оскільки слухання в умовах розв'язання задачі тільки зрозуміти повідомлення супроводжується внутрішньою активністю, але воно менш продуктивне. Молодші школярі не спроможні установкою регулювати своє сприйняття тексту; тому є небезпека, що на уроці вони можуть стати тими пасивними слухачами, які слухають, але не чують, або слухають недостатньо ефективно. У такому випадку замість навчання життєво необхідному виду мовленнєвої діяльності відбувається закріплення негативного досвіду. Допомога вчителя має полягати у визначенні необхідних установок.

Як зазначають психологи, відповідно до умов навчання конкретні задачі слухача можуть групуватися навколо трьох установок: *пізнавальної*

(дізнатися, зрозуміти), *мнемічної* (запам'ятати) і *комунікативної* (прийняти повідомлення і передати іншому). Саме комунікативна установка є найефективнішою. Це важливо для методики початкового навчання, оскільки вона містить у собі додатковий стимул для використання так званих «педагогічних» ситуацій, у рамках яких учень опиняється в позиції того, хто навчається, хто пояснює, хто виправляє і т.ін. У цю позицію варто ставити учнів при засвоєнні навчального матеріалу, перед слуханням пояснення вчителя і відповідей однокласників, при навчанні дітей створювати тексти, слідкувати за відповіддю учня, слухати так, щоб пояснити зміст почутого своїм друзям або батькам і т.д.

Звичайно, спеціальне створення таких ситуацій потрібно вважати тимчасовим явищем, необхідне на початкових стадіях навчання. Далі готовність цілеспрямовано сприймати навчальний матеріал має витікати із загальної активної позиції дитини, яка поступово складається при правильній організації навчальної діяльності.

Належну увагу потрібно приділяти культурі слухання. Учні повинні знати, що вміння слухати не менш важливе, ніж уміння говорити, що слухання і говоріння однаково важливі в міжособистісному і груповому спілкуванні. Уважне слухання полегшує засвоєння інформації, сприяє встановленню контактів між людьми. Людина, яка вміє слухати, не переб'є іншу, краще її зрозуміє, не буде суперечити, доки не розбереться в суті справи і т.д. В умінні слухати проявляється вихованість співрозмовника, повага до іншої людини, тобто її культура.

Доцільним є використання таких видів робіт з розвитку вміння слухати, як:

- повторення учнями висловленої вчителем установки - завдання;
- запис під час слухання слів; які позначають конкретні назви фактів (фактологічний ланцюжок, всього, що слухач вважає за необхідне запам'ятати);
- фіксація числа частин тексту;
- складання стислого або розгорнутого плану - залежно від того, що треба буде виконати учням на основі почутого: відповідати стисло чи розгорнуто на питання, переказувати почуте і т.ін.;
- кодування (символічне зображення) інформації (графічне малювання, складання схем, таблиць і т.д.);
- кількаразове прослуховування фонозапису, яке передбачає критичне осмислення почутого, його оцінку, форму викладу і т.д.;
- постановка запитань за змістом почутого;
- використання ігрових ситуацій;
- рецензування відповідей;
- демонстрування жестами згоди або заперечення висловлювання;

- колективне конструювання смислових опор (передбачення подальшого розвитку думки, утримання в пам'яті сказаного).

В основу розвитку навичок мовленнєвої діяльності лежить уміння слухати і розуміти усне мовлення. Формування і розвиток аудіативних умінь має відбуватися протягом року на всіх етапах навчання, а оволодіння ними забезпечить реалізацію виховних, освітніх і розвивальних цілей.

Запитання і завдання:

- До якого виду мовленнєвої діяльності по прийому повідомлення відноситься аудіювання?
- Як методика трактує аудіювання як вид мовленнєвої діяльності?
- Що є основою аудіювання?
- Яка основна ознака фабульних текстів?
- Як у психологічній науці трактується таке поняття, як «розуміння»?
- Яких етапів роботи необхідно дотримуватися при аудіюванні?
- Якими способами можна здійснювати перевірку аудіювання?
- Визначте типові рівні (види) аудіювання.
- Вкажіть види сприйняття змісту тексту при аудіюванні.
- Доберіть 5-6 завдань, які можна запропонувати учням перед слуханням тексту.
- Доберіть 8-10 вправ з розвитку вміння слухати.

Методика роботи над зв'язним мовленням. Перекази. Твори

Звук вивчається у фонетиці, слово - у лексиці, словотворенні і морфології, словосполучення і речення - у синтаксисі. Зв'язне мовлення вивчає лінгвістика тексту.

Зв'язний текст розглядається як деяка послідовність речень, які зв'язані між собою за змістом у межах загального задуму автора.

Зв'язним мовленням називається таке мовлення, яке спрямоване на задоволення потреб висловлення, передає тему, організоване за законами логіки і граматики, має самостійність, завершеність і поділяється (розчленовується) на більш або менш значущі частини, зв'язані між собою.

Одиницями зв'язного мовлення необхідно вважати розповідь, переказ, твір, оповідання, статтю і т.д.

Учні початкових класів, як правило, використовують зв'язне мовлення - вони розповідають про почуте, прочитане, побачене, виступають на дитячих ранках, висловлюють свої судження, ведуть читачькі щоденники, пишуть твори тощо. Найбільш поширеними видами вправ з розвитку зв'язного мовлення є: *розгорнуті відповіді на запитання* (в тому числі й

248

бесіди), *записи на основі спостережень, усний переказ прочитаного* (в його різноманітних варіантах), *усні розповіді учнів за пропонованою темою, за картиною, за даним початком (кінцівкою) і т.п., декламування художніх текстів, вивчених напам'ять, імпровізація за змістом казок, письмові перекази текстів за зразком, інсценізація оповідань і казок, словесне малювання, уявна екранізація прочитаних або власних оповідань, письмові твори різноманітних типів, листи, ділові папери (оголошення, адреса) і т.п.* Як бачимо, вправи дуже різні за формою, змістом, мовою, жанром, місцем проведення, участю дітей у їх виконанні, та всі вони виконуються практичним способом, оскільки теоретичний матеріал учням майже не подається.

За ступенем самостійності учнів вправи з розвитку зв'язного мовлення поділяються на такі типи: *робота, виконана за зразком, конструктивні вправи; творчі вправи.*

До вправ, які виконуються за зразком, належать перекази, декламування вивченого напам'ять, ділові папери.

До конструктивних вправ відносяться такі, що пов'язані з перебудовою тексту, запропонованого вчителем.

Всі інші види вправ є творчими, повністю самостійними, особливо такі, як усні перекази, інсценізація, імпровізація, літературно-художня творчість, словесне малювання, письмові твори, листи тощо.

Розвивати зв'язне мовлення школярів - це значить формувати низку конкретних *умінь*.

1. Уміння розуміти тему, визначати її межі, розкривати її з відповідною повнотою. Підготовка до розуміння теми проводиться при навчанні переказу, при аналізі зразків, а самостійне розкриття тем здійснюється при складанні та написанні твору.

2. Уміння підпорядковувати свій твір основній думці². Дитячі роботи завжди несуть у собі відповідну думку: радісне сприйняття чудових картин природи, повага до старших, любов до тварин і т.д.

3. Уміння добирати матеріал для розповіді, твору або іншого зв'язного тексту. Необхідно відбирати те, що є суттєвим для розкриття теми. Збір матеріалу може відбуватися тривалий час.

4. Уміння систематизувати матеріал, розташовувати його у потрібній послідовності. Школярі самі вирішують, про що треба сказати спочатку, про що пізніше.

5. Уміння складати план до зв'язного тексту, який необхідно буде записати, дотримуючись цього плану.

6. Уміння користуватися засобами мови відповідно до літературних норм і завдань висловлювання, що неможливо без достатнього словникового запасу, синтаксичних умінь. Цьому сприяють системи вправ зі словом, словосполученням і реченням, а також засвоєння зразкових текстів.

7. Уміння складати усний чи письмовий текст. Важливо навчити дітей працювати над текстом швидко, уміщатися в терміни, що відводяться на розповідь, переказ, твір.

Школярі оволодівають уміннями, послідовно просуваючись від простих до більш складних. Встановлюючи зв'язки між ними, планувати розвиток зв'язного мовлення учнів необхідно на тривалий термін. При цьому передбачається різноманітні види вправ, різноманітних за тематикою, і які сприяють формуванню різноманітних умінь. Дуже важливо визначити орієнтовне співвідношення видів вправ.

З 3-го класу починається робота з розмежування наукового, ділового, художнього стилів.

СТИЛІ МОВЛЕННЯ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ

На основі зіставлення, порівняння, аналізу діти вчаться розпізнавати стилі мовлення, добирати мовні засоби для передачі своїх думок відповідно до того чи іншого стилю. Доцільно використовувати конкретні приклади, які допоможуть учням усвідомити особливості різноманітних стилів мовлення.

1) Емоційно-образне мовлення (художній стиль).

Недаремно місяць зветься жовтнем: золото розлите по лісах, парках і вулицях. Яскраво світить сонце, в небі така блакить, що очей не одірвати, і на цьому фоні жовте листя і темно-коричневі стовбури дерев. Хочеться помовчати, вбираючи в себе красу природи, з 'являється якась задумливість, споглядальність (Є. Чак).

2) Науковий стиль (уривок із книги).

Альбатроси - вічні мандрівники, які здійснюють подорожі навколо земної кулі. Лише на час виведення пташенят вони повертаються на свої острови в морях Південної півкулі. Живуть ці птахи парами. Живляться рибою, морськими ракоподібними, а деякі й кальмарами.

У повітрі вони проводять більшу частину життя. Розмах крил сягає 3-4 метрів. Альбатроси можуть літати зі швидкістю 20 км за годину кілька дів підряд. Однак без вітру їм літати важко. Корм розищують, літаючи над бурхливим морем. Альбатроси в штиль над морем - невдовзі настане вітряна погода (Заянчковський).

3) Ділове мовлення (відповідь учня).

Слова «красивий» і «краса» відносяться до різних частин мови. Щоб переконатись у цьому, я зіставив запитання, на які відповідає кожне зі слів. Слово «красивий» відповідає на запитання «який?», а «краса» — на запитання «що?».

Склавши речення з цими словами, я визначив, якими членами речення вони виступають: *Нас приваблює красивий осінній ліс. Краса осіннього лісу сповнена веселкового розмаїття фарб.*

У першому реченні слово «красивий» відповідає на запитання «який?» і пов'язане зі словом «ліс», виступає в реченні другорядним членом. У другому реченні слово «краса» відповідає на запитання «що?», виступає головним членом речення і пов'язане зі словом «сповнена».

Я зробив висновок, що слово «красивий» - прикметник, а слово «краса» - іменник.

Зразки ділового, наукового та художнього стилю можна аналізувати на уроках читання, оскільки тексти, вміщені в підручниках, багаті стильовими різновидностями. Вірші, оповідання, описи є зразками художнього стилю, науково-пізнавальні статті - прикладом наукового стилю.

З науковим стилем діти зустрічаються і на уроках природничо-математичного циклу. Бесіди за прочитаним, на основі спостережень, перекази на уроках читання та інших уроках дають учням практичні вміння у використанні різноманітних стилістичних ресурсів мови.

На уроках української мови доцільно опрацьовувати функціональні стилі через з'ясування завдань кожного стилю зокрема, добір і аналіз текстів з визначенням найхарактерніших мовних засобів, залучення учнів до самостійного складання текстів певного стилю і призначення. Щоб ефективно донести до свідомості дітей поняття про стилістичну диференціацію рідної мови, доцільно використати таблицю «*Про одне й те саме по-різному*». Зміст таблиці має бути доступним, зрозумілим, цікавим і близьким життєвому досвіду дітей. Наприклад, вчитель звертається до класу:

- Уявімо собі, що «ми ведемо мову про школу». Прочитайте оголошення:

Оголошення

Свято відкриття нової школи відбудеться 31 серпня о 10 годині. На урочини запрошуються учні, вчителі, батьки, будівельники і всі бажаючі.

Дирекція

- А ось як написав про школу поет:

""
*Я люблю рум'яну осінь,
Над садами чисту просинь,
Молотарки спів у полі,
Перший дзвоник в нашій школі,
Що нас кличе, мов зоря,
До книжок, до букваря.
Я нарву найкращих квіток,*

*Купчаків, жоржин, леліток,
Принесу з росю в клас,
Де стрічає вчитель нас.
І віддам букет барвистий.
Де блищить роса намистом,
А одного купчака
Приладнаю до дзвінка.*

*Ой дзвіночки срібляні,
Добре вчитися мені.*

(М. Стельмах)

Поняття «школа» в енциклопедії визначено так: *«Школа - навчально-виховний заклад для навчання і виховання дітей, молоді та дорослих. Вона відіграє велику роль у розвитку суспільства, в житті окремих людей, прилучаючи нові покоління до духовної культури, озброюючи учнів необхідними знаннями, вміннями і навичками».*

У процесі бесіди вчителя з класом учні зроблять висновок, що в усіх трьох випадках йдеться про школу. Перший текст написаний у діловому стилі. Другий текст належить до художнього, а третій - до наукового стилів.

У першому тексті конкретно й стисло повідомляється про предмет, у другому - живописно змальовано предмет, а в третьому - чітко перелічено основні ознаки предмета. Спільною рисою усіх трьох текстів є те, що в них йдеться про школу. Тексти відрізняються метою висловлювання. Перший подає точні відомості про початок свята усім, хто прочитає оголошення. Другий текст висловлює думку автора про школу, розкриває його почуття до вчителя, і робить це так живописно, що ми уявляємо фарби осені, чуємо її звуки, бачимо картину свята «Першого дзвоника». Разом з автором милуємося краплинками роси, мов намистом, і переймаємося радістю від пізнання чогось нового.

Порівняльний аналіз наведених текстів допоможе зробити висновок про те, що, залежно від мети та умов спілкування, про одне й те саме явище, подію, предмет можна сказати по-різному завдяки мовним засобам.

У процесі мовлення нам доводиться говорити то про дії, які послідовно змінюють одна одну, то про стан людини або довкілля, то про причини або наслідки властивостей, явищ, то про ставлення до чогось чи оцінку чого-небудь. У зв'язку з цим у наших висловлюваннях виявляються групи речень з певним значенням.

Фрагменти тексту певного виду прийнято називати типами мовлення. Серед *типів мовлення* виділяють: *розповідь, опис, міркування, суб'єктивну оцінку*. Названі типи мовлення можна розділити на дві групи. Одну складають такі, в яких відображається сама наша дійсність: предмети, ознаки, дії і т.д., а іншу - ті, в яких відображаються думки людини про цю дійсність: про причини і наслідки явищ, дій, дається їм пояснення, оцінка.

Типи текстів та їх характеристика

Програмою з української мови передбачено набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань; обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

У ході підготовки учнів до виконання мовленнєвих вправ учитель, а відтак і учні, повинні зосередити увагу на особливостях кожного типу тексту.

У тексті-розповіді йдеться про послідовні події, пов'язані між собою.

Текст-розповідь близький до оповідання як літературно-художнього жанру. У такому тексті бувають дійові особи, діалоги між ними. Основна увага зосереджена на фактах, подіях, тому в тексті багато дієслів та іменників. У текстах-розповідях можуть бути елементи опису природи, портрети. Загальне питання, на яке відповідає такий текст, - що відбулося? *{що відбувається?}*. Наприклад:

Ведмеже сімейство

На осяяну сонцем лісову галявину вивела ведмедиця своїх маленьких ведмежат. Туляться вони до матері. Лячно їм у величезному лісі: лише недавно вибралися з теплого барлога. Прислухаються ведмежата, як шумить вітер у верховітті дерев, як пересвистується і співає невидиме птаство, а на висохлій сосновій верхівці дятел вистукує барабанний дріб. Буде малеча звикати тепер до рідного лісу, гратися й качатися на м'яких купинах, лазити по деревах.

(За І. Соколовим-Микитовим)

Текст-опис не має сюжету, відсутні в ньому події та дійові особи. Тут зображуються картини природи, окремі предмети, явища, дії, процеси, вказуються їхні ознаки, внутрішній зміст, складові частини, найбільш помітні деталі тощо. Опис може бути художнім, діловим, науковим.

Для *ділового опису* характерні послідовність викладу, відповідність фактам, ознакам, об'єктивність. *Мета* його - дати точне уявлення про

предмет чи явище, повідомити перевірені фактичні дані. Діловий опис позбавлений емоційності, образності, жвавості.

Художній опис - це образний опис. Він має вплив на уяву людини, на світ її почуттів, образних асоціацій. До цього типу тексту можна поставити загальне питання який? (яка?, яке?).

Науковий опис вимагає високої точності викладу думки. За способами її викладу він наближається до ділового опису.

Мова текстів-описів багата на прикметники, образи-порівняння, епітети.

Роботу над текстами-описами необхідно розпочинати зі спостережень над загадками-описами. Адже в народних загадках предмет не називається, а даються лише його характерні ознаки, за якими можна відгадати, про кого або про що йдеться. На прикладі загадок легко й цікаво навчити учнів влучності вибору мовного матеріалу.

Для *тексту-опису* характерна (але не обов'язкова) наявність трьох частин: у першій передається загальне враження від предмета чи явища, що описується, іноді тут лише називається, вказується предмет опису; в другій частині подається опис частин, деталей, окремих ознак; у третій - підбиваються підсумки, робиться узагальнення, висновок.

Описувати можна все, що бачимо довкола себе, з чим зустрічаємося у житті. Описом ми користуємося для того, щоб людина, до якої звертаємося, впізнала те, про що (про кого) ми говоримо.

Наводимо фрагмент уроку на тему «**Опис тварини**».

Загальні рекомендації. Опис тварини містить ті ж композиційні частини, що й будь-який інший опис: 1) називається предмет опису (в даному випадку - тварина); 2) чітко передаються ознаки та їх деталі; 3) робиться загальний висновок. Особливість такого опису полягає в тому, що до нього входить розповідь про поведінку тварин, згадуються улюблені ігри, заняття, ставлення до людини і т.д., тому в описах у таких випадках бувають елементи розповіді, характеристики, проте вони відіграють допоміжну роль.

Мета уроку: шляхом аналізу відповідних текстів показати дітям особливості опису тварин, вчити їх складати такі описи.

Орієнтовний хід уроку

Під час підготовки до даного уроку можна запропонувати учням звернути увагу на зовнішній вигляд будь-якої тварини, поспостерігати за її поведінкою, скласти усний опис тварини. А також прочитати книгу Є. Чарушина «У нашому дворі» чи будь-яку іншу, де вміщено опис цуценяти.

На початку уроку проводиться повторення про структуру тексту взагалі, його будову, про різницю між науковим і діловим описами. Далі про-

понується бесіда, в ході якої учні згадують описи тварин, з якими вони зустрічалися в художніх творах. Орієнтовні запитання і завдання для бесіди:

1. Які оповідання про тварин ви читали? Як потрібно ставитися до тварин? Як до тварин ставляться герої оповідань? Якими вам запам'ятались чотириногі герої прочитаних творів? Спробуйте їх описати (усно).

2. Прочитайте уривки з оповідань, в яких описується зовнішній вигляд собачки. Знайдіть слова та словосполучення, використані авторами, щоб передати масть, розмір тварини. Як автор описує її очі, вуха, тулуб, хвіст і т. д.? Що розповідається про поведки собачки? Як проявляється ставлення автора до тварини?

3. Робота за ілюстрацією.

- Хто зображений на малюнку? Це доросла тварина чи цуценя? Якого кольору у нього шерсть? А на кінчиках лапок? Які у цуценяти вухка, хвостик, очі? Як ви гадаєте, чому на малюнку зображений м'ячик? Які почуття виникли у вас, коли ви дивилися на зображене?

4. Колективне складання тексту-опису за малюнком і опорними словами.

- Прочитайте на дошці слова і вирази. Вони допоможуть вам описати цуценя, зображене на малюнку: *маленьке, пухнасте, веселе, ласкаве, Зоринка, Світлячок, Радик, В'юнок, руденьке, картате, сіреньке, волохате, в краплички, білі пістрявки, лапки м'якенькі, барвисті шкарпетки, хвостик, мов пухнаста кулька, веселі промінчики, карі очі, трикутні вухка, забавляється м'ячиком...*

Далі вчитель ставить запитання, відповідаючи на які діти описують цуценя. Кілька учнів роблять усні описи, вчитель аналізує, акцентуючи увагу на найбільш цікавих, логічних, влучних описах із точки зору змістової, структурної характеристики та добору мовних засобів.

5. Самостійний запис тексту-опису учнями на основі попередньої орфографічної підготовки.

6. Прослуховування зразка тексту-опису та його аналіз.

Оленці подарували маленьке цуценя. Воно таке гарне, що очей не відірвати.

Кругленьке, вкрите руденькою, пухнастою шерстю. Спинка трішки темніша, в білих плямах. Лапки м'якенькі, на їх кінцях - картаті цяточки. Здалеку цуценя виглядає так, ніби взуте в барвисті шкарпетки. Вухка кумедні, трикутної форми. На кінчиках вушок — білі пістрявки. одне вушко завжди звисає, а інше, як цвяшок, піднімається вгору. Хвостик у песика, мов розквітла кульбабка. Ця пухнаста кулька на кінчику хвоста нагадує різнокольорові промінчики, які зібрані в клубочок з

багатьох шерстинок. Очі карі, завжди веселі. Дзвінко розсипає він усім своє «гав-гав», коли грається своєю улюбленою іграшкою -м'ячиком. За грайливість, рухливість ми дали йому кличку В'юнка.

Усі люблять маленького В'юнка, а Оленка - найбільше.

Із науковими описами дітей можна познайомити на уроках природознавства і продовжити цю роботу на уроках мови. Такий підхід сприятиме розвитку в учнів спостережливості, уваги до оточуючого світу. У процесі формування навичок описувати предмети в дітей розвиватиметься вміння логічно мислити, будувати своє висловлювання в певній композиційній формі, збагачуватиметься творча уява.

До цього типу тексту можна поставити загальне питання який? (яка?, яке?, які?).

Міркуванням називається такий зв'язний текст, у якому для доведення чи заперечення чогось використовуються судження, наводяться приклади, робляться зіставлення і висновки, що спонукають до нових міркувань.

У початкових класах зустрічаються елементи міркувань, оскільки даний тип тексту - найскладніший для учнів. Розпочинаючи роботу над таким типом тексту, потрібно наголосити на принципових відмінностях його від тексту-розповіді та тексту-опису. Діти повинні зрозуміти, що змістом цих типів текстів є оточуюча нас дійсність, а тексту-міркування - зв'язки між предметами чи явищами, встановлені людиною.

Програмою початкових класів передбачено складання текстів з елементами міркувань. Найпростіша схема *тексту-міркування* містить такі елементи: *теза* (частина, в якій виражена головна думка); *розвиток тези та її доведення*, тобто частина з аргументами для доказу; *висновок*, у якому міститься оцінка, враження тощо.

Текст-міркування розпочинається з висловлювання головної думки (тези). Ця думка (теза) аргументується фактами і робляться певні висновки. Наприклад, тема «Любіть і бережіть книгу».

Теза: Книга приносить людині користь.

Докази: Вона дає знання, допомагає проводити дозвілля, вчить жити, розуміти минуле, оцінювати сьогодення, передбачати майбутнє.

Висновок: Книгу потрібно любити й берегти.

Як правило, робота над *текстом-міркуванням* складається з двох етапів - підготовчого й основного. На першому етапі учні засвоюють правила та прийоми складання міркувань, на другому - втілюють ці знання на практиці. Вчитель повинен заохочувати дітей до висловлення власних міркувань, використовуючи розповідну лексику. Зокрема, це такі слова, як: *по-перше, по-друге, в загальному, в цілому, отже, таким чином, нарешті, оскільки, через те що, тому що, спочатку, потім, ось чому* тощо.

Під час організації роботи над усним чи письмовим *твором-міркуванням*, необхідно ретельно стежити за тим, щоб учні:

- 1) застосовували міркування, не вдаючись до інших типів;
- 2) підпорядковували головну думку (тезу) темі висловлювання;
- 3) добирали переконливі докази;
- 4) робили обґрунтовані висновки;
- 5) будували тексти композиційно завершеними й логічно стрункими;
- 6) дбали про мовну виразність.

Досвід учителів свідчить, що змістовну та мовно-композиційну особливість тексту-міркування найкраще розкривати на основі зіставлення його з іншими типами текстів. Доцільно також запропонувати зразок, який потрібно детально проаналізувати, тобто знайти в тексті-міркуванні тезу, докази, приклади, висновок. Наприклад: *«Деякі казки називаються чарівними, тому що в них розповідається про незвичайні пригоди і подвиги героїв - сміливих, кмітливих і добрих людей. Вони піднімаються вище хмар, потрапляють у підземне царство, дістають живу і мертву воду, їм допомагають килими-літаки, скатертиши-самобранки, тварини й рослини, що розмовляють. Ось чому герої чарівних казок завжди перемагають»*.

Із метою формування уявлень закріплення знань про типи текстів можна познайомити учнів із таблицею, яку доцільно використовувати і в подальшій роботі:

Типи мовлення

Назва типів текстів	На яке питання дається відповідь у тексті	Про що говориться в тексті	Відношення до часу	Побудова (основні елементи висловлювання)
1. Розповідь	Що робить предмет чи особа?	Про вчинки, події, які розгортаються в часі.	Послідовні дії чи події.	Початок події, її розвиток, кінець події.
2. Опис	Який предмет чи особа?	Про ознаки особи чи предмета.	Сталі ознаки.	Загальне враження (загальна ознака) і окремі ознаки.
3. Міркування	Чому предмет (особа) саме такий? Чому він діє так, а не інакше?	Про причини ознак та дій.	До минулого, теперішнього і майбутнього.	Теза (думка, яку потрібно довести), докази, висновки...

Поступово діти усвідомлюють, що в тексті-розповіді йдеться про дії та події. Цей текст можна відрізнити від інших типів текстів за запитанням «Що відбулося?». Текст-розповідь можна проілюструвати серією малюнків чи створити до тексту діафільм... А в тексті-описі описуються предмети, люди, тварини, природа і т.п. Його можна розпізнати за запитанням «який?» і представити лише однією картинкою (малюнком). У тексті-міркуванні розкриваються причини явищ і подій, простежується їх взаємний зв'язок. До цього тексту ставляться запитання «чому?», «навіщо?». Цей тип висловлювання не можна представити у вигляді картинки (малюнка).

Працюючи над текстами різних типів, важливо навчити учнів:

- а) складати план (спочатку колективно, а потім і самостійно);**
- б) добирати матеріал відповідно до стилю тексту (ділового чи художнього);**
- в) аналізувати й удосконалювати складений текст.**

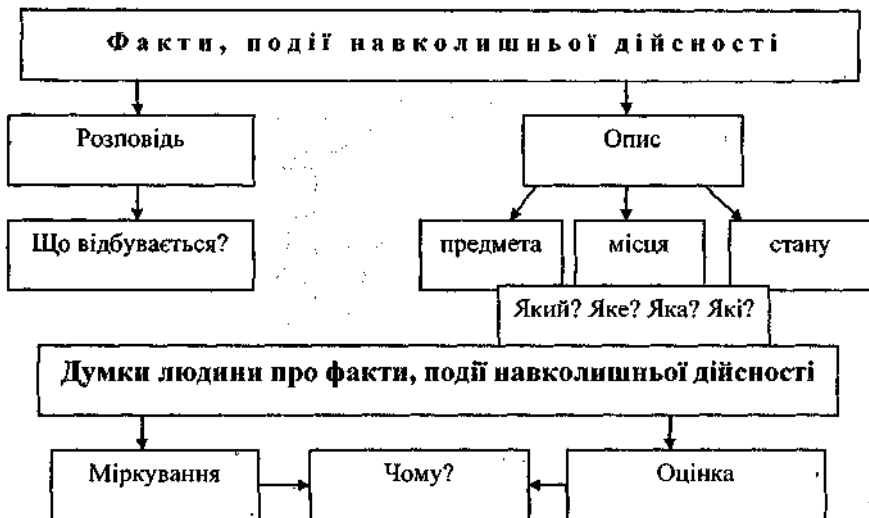
Доцільно користуватися на уроках української мови пам'яткою «**Вимоги до мовлення**», яка має такий вигляд:

Яким має бути мовлення?	Яких правил мовлення потрібно дотримувати?
Змістовним	Продумайте тему і основну думку свого висловлення. Не говоріть і не пишіть зайвого.
Послідовним	Стежте за порядком викладу думок.
Багатим	Вживайте різноманітні слова і речення. Намагайтеся не повторювати слова і речення.
Точним	Вживайте найбільш точні слова.
Виразним	Добирайте найвлучніші вислови, що передають основну думку.
Доречним	Завжди враховуйте, з ким розмовляєте (усно чи письмово) і за яких обставин.
Правильним	Правильно вимовляйте і пишіть слова, правильно будуйте речення.

Узагальнену характеристику різних типів мовлення (текстів) можна представити у вигляді схеми (див. с. 257).

Важливою ланкою цього процесу є робота над засобами міжфразового зв'язку. Найпоширенішими засобами зв'язку, що з'єднують частини складного речення і служать для міжфразового зв'язку, є сполучники, частки, займенники, деякі вставні слова, неповні речення тощо - з одного боку, а з 258

іншого - власне міжфразові засоби зв'язку: лексичні повтори, члени речення та частини складного речення, окремі типи простого речення.



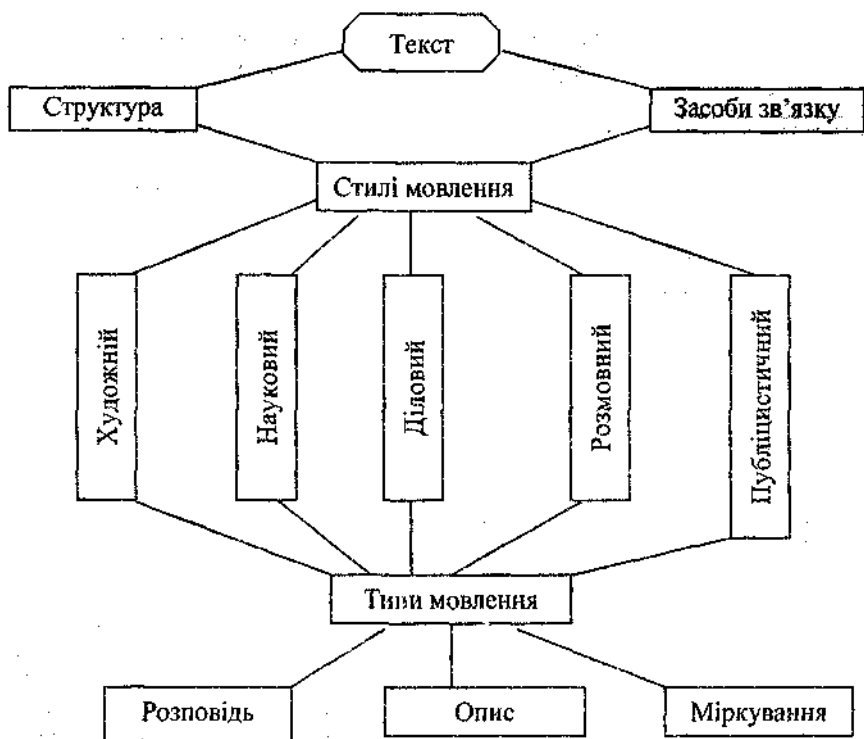
Із метою закріплення і розширення в учнів поняття про текст, його структуру, стилі, типи мовлення та засоби міжфразового зв'язку у тексті можна використовувати на будь-якому уроці розвитку мовлення чи української мови схему-опору «Текст».

Урізноманітнений підхід до роботи над текстом допоможе учням засвоїти елементарний теоретичний мінімум про його структуру, засоби зв'язку, стилі, типи мовлення. Використання цих знань сприятиме успішнішому формуванню усвідомлених умінь і навичок зв'язного мовлення учнів.

Залежно від завдань висловлення і мовної ситуації використовуються неоднакові засоби мови. Засвоєнню простих стилістичних розмежувань (художній, науковий, діловий, розмовний стилі) сприяють середовище, спеціально підібрані тексти різних стилів. Стилістична диференціація проводиться в школі поступово, обережно, без теорії; важливо, щоб стилістичні особливості тексту не були нав'язані дітям, щоб ці особливості природно витікали із завдань і ситуації висловлення.

Робота над стилем є доречною при удосконаленні (редагуванні) тексту.

Плануючи розвиток зв'язного мовлення, вчитель передбачає вправи різних типів і організовує навчання розповіді, опису, елементам міркування.



Перекази. Твори. Методика роботи над переказами і творами

Одним з поширених видів вправ, що сприяють розвитку мовлення й мисленню учнів, є переказ. У 1-4 класах учитель навчає дітей мистецтву переказу.

Розмаїття видів переказу, варіативність підготовки до нього поживають уроки, підвищують рівень мовленнєвого розвитку дітей. Назвемо **основні вимоги до переказу**.

1. У переказі повинно звучати живе мовлення учня, а не завчений зразок.
2. Дитина повинна використовувати лексику, мовленнєві звороти й окремі синтаксичні конструкції зразка.
3. У тексті, який **складає учень, повинен зберігатися** стиль зразка.

4. Має бути дотримана послідовність оригіналу, причиново-наслідкові залежності, передані всі основні факти і описи.

5. У переказі повинні відображатися почуття дитини через виразність його мовлення.

Особливо варто підкреслити роль переказу як вправи, що залучає дітей до кращих зразків мови. Учні засвоюють зразки, ідейний зміст творів або уривків з них, композицію, словник. Все це визначає вимоги до текстів, які вибираються для переказу.

1. Тексти мають бути високохудожніми, що відображають морально-етичні вчинки людей, красу природи, досягнення науки і техніки, культури. Теми переказів мають бути цінними у виховному відношенні, повинні розширювати пізнавальний досвід учнів, формувати їх світогляд.

2. Тексти мають бути доступні і цікаві дітям, не перевантажені новими для них і складними словами, мовленнєвими зворотами, що вимагають довготривалого роз'яснення. Школярі повинні добре зрозуміти зміст, основну думку, образи і мову тексту-оригіналу.

3. Тексти мають мати нескладну композицію, з незначним числом дійових осіб. Варто враховувати граматичні уміння учнів.

За характером відтворення учнями сприйнятого матеріалу перекази бувають **детальні, стислі, вибіркові, творчі**. Вони різняться між собою своїми навчально-виховними завданнями, а також методикою проведення.

У **детальному переказі** передаються всі моменти, які можуть запам'ятати учні, у викладі зберігаються специфічні вирази, конструкції, звороти, зміст тексту. Такий переказ збагачує мовлення учнів певними словами та зворотами, образними висловами, зміцнює пам'ять, виробляє навички послідовного викладу. В той же час детальні перекази ведуть здебільшого до механічного відтворення тексту, позбавляють учнів творити, фантазувати, конструювати. Отже, такий переказ виправдовує себе лише в тих випадках, коли художній текст з мовного боку вартий наслідування, оскільки учні ще не вміють користуватися іншими видами переказів, а дітей треба навчити висловлюватися.

Методика роботи над детальним переказом включає такі компоненти:

1. Читання тексту учнями (вчителем).
2. Бесіда за змістом прочитаного (прослуханого).
3. Лексико-семантична робота.
4. Повторне читання тексту, поділ його на частини.
5. Складання плану; переказ за планом.
6. Робота над словником, образотворчими засобами, над **реченням**.

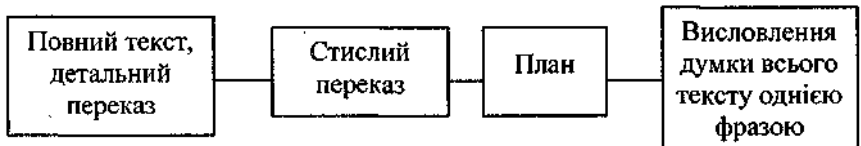
7. Орфографічна підготовка до написання переказу.
8. Написання переказу.
9. Перевірка написаного.

Стислі перекази проводяться з метою навчання дітей коротко, лаконічно передавати зміст значного за обсягом тексту. Це вимагає від учня вміння глибоко осмислювати зміст твору, визначати найважливіше, щоб відібрати з усього матеріалу найголовніше, найсуттєвіше, випускаючи малозначущі факти, події, другорядні епізоди. Привчати дітей стисло переказувати зміст прочитаного можна починати вже з 2 класу, а деякі вчителі навчають цьому навіть першокласників. Щоб навчити учнів самостійно й успішно виконувати цей вид вправ, потрібна продумана і тривала попередня підготовка. З цієї метою використовуються бесіда на основі прочитаного, смисловий аналіз тексту, визначення в ньому головного й другорядного. Учня молодших класів не одразу вдається відшукати в тексті головне, випустити другорядне, сформулювати думку своїми словами, тому стислий переказ вимагає тренування, вміння розуміти суть прочитаного чи побаченого. Отже, шлях до стислого переказу лежить через усвідомлення змісту твору.

Молодші школярі краще передають зміст прочитаного детально, із збереженням усіх подробиць. Тому, коли вчитель не допрацьовує у плані навчання стислого переказування, вони йдуть шляхом легшого відтворення тексту, розповідають прочитане детально, використовують готові слова, синтаксичні конструкції, спираючись лише на пам'ять.

У стислому переказі мовленнєве завдання складніше, ніж у детальному. Особливо складно передавати стисло високохудожні тексти. Художні описи взагалі не варто переказувати стисло ні в усній, ні в письмовій формі. Не рекомендують використовувати тексти, що містять діалог. Навчати стислому переказу необхідно на пізнавальних текстах, де легко простежується дія.

Стислий переказ вчить відокремленню від частковостей, виділенню головного.



Навчання усіх форм роботи над текстом іде паралельно, однак вказану послідовність дотримано: від детального переказу діти переходять до стислого; він, у свою чергу, пов'язаний зі складанням плану, а стислий виклад

думки всього тексту - це результат усіх видів аналітико-синтетичної роботи над текстом.

Стислий переказ - необхідний етап розвитку мовлення. Однак захоплення ним може призвести до сухості мови, відучить дітей від художніх деталей. Щоб такого не сталося, потрібно проводити чітку межу між детальними і стислими переказами. Одним із недоліків дитячих переказів є саме те, що школярі розповідають, пишуть, «як вийде», не керуючись чіткою настановою на детальний чи стислий переказ.

Методика роботи над стислим переказом передбачає таку послідовність дій:

1. Читання тексту учнями (мовчки і вголос).
2. Бесіда за змістом прочитаного (5-6 запитань).
3. Робота над мовними засобами: над словами, образотворчими засобами, окремими реченнями.
4. Стисле, кількома реченнями, передавання змісту тексту.
5. Детальний переказ одного-двох фрагментів (для порівняння зі стислою передачею цих же частин).
6. Складання плану.
7. Стислий переказ фрагментів за пунктами плану.
8. Самостійне складання тексту переказу і його запис.
9. Самоперевірка. Завершення роботи.

Стислий переказ наділений не лише перевагами: недоліком його є те, що скорочення неминуче збіднює художній текст, позбавляє його емоційної сили. Далеко не всі діти можуть написати емоційно - вразливо. Часто стислий переказ перетворюється у констатацію фактів. Пропонуючи учням написати стислий переказ, необхідно надати їм можливість проявити максимум самостійності у відборі головного і деталей.

Цей вид переказу може проводитися за науково-пізнавальними текстами. Стислий переказ описів, особливо художніх, не рекомендується.

Широкого вжитку набуває практика використання *вибіркового переказу*.

Під час визначення суті вибіркового переказу необхідновиходити з характеру роботи учнів при створенні тексту на основі даного. Вибірковий переказ - це такий усний чи письмовий переказ змісту вихідного варіанта, що базується на попередньому доборі матеріалу на задану тему і створення на цій основі нового висловлення. При цьому предметом відбору та відтворення у відповідності до поставленого завдання можуть ставати як головні, так і другорядні тематичні лінії, а зміст у залежності від мовленнєвої ситуації може бути переданий і детально, і стисло.

Вибірковий переказ, як і інші види переказів, - засіб розвитку зв'язного мовлення учнів та формування комунікативних умінь. Використовуючи вибірковий переказ на уроках читання, української мови, розвитку мовлення, вчитель формує та удосконалює в процесі роботи такі комунікативні уміння учнів:

1. Уміння добирати з тексту (текстів) матеріал на задану тему.
2. Уміння визначати основну думку майбутнього висловлення у випадку його неспівпадання з основною думкою вихідного тексту.
3. Уміння систематизувати зібраний матеріал відповідно до основної думки нового висловлення.
4. Уміння будувати висловлення іншого типу в порівнянні з типом вихідного тексту.
5. Уміння у відповідності до поставленого комунікативного завдання використовувати мовленнєві засоби вихідного тексту, а також знаходити «свої» слова і словосполучення для зв'язку відібраного матеріалу.

Це й визначає місце вибіркового переказу в системі навчання зв'язного мовлення.

Пропедевтична (підготовча) робота над вибірконим переказом, як свідчить досвід вчителів, розпочинається з формування програмових умінь. На уроках читання, української мови, розвитку мовлення учні виконують різноманітні за характером підготовчі вправи, що базуються на таких прийомах роботи:

1. **Вибіркове читання.** Від учня вимагається знайти в тексті і прочитати частину, яка пов'язана з певною темою, або відповідає зображеному на малюнку, або ж ту, що найбільше сподобалася, і визначити її тему. Поступово завдання ускладнюються, і учням для вибіркового читання пропонується тема, матеріал для якої розкиданий по всьому тексту (текстах). Його потрібно вибрати, а потім прочитати.

2. **Вибіркове виписування.** Маючи на увазі підготовку до вибіркового переказу, використовується списування, в основі якого лежать тематичний відбір, наприклад: виписати з тексту частину, в якій розповідається про те, що...; виписати з тексту речення, в яких розкривається вказана тема; виписати речення, в якому висловлена головна думка, і т.п.

Вибіркове читання і вибіркове (тематичне) списування - це прийоми, які зосереджують увагу учнів на тематичному відборі матеріалу і закладають основу відповідного уміння, необхідного для виконання вибіркового переказу.

3. **Відбір із тексту матеріалу на задану тему.** Суть цього прийому роботи полягає в тому, що кожне речення читається під кутом зору його

відношення до даної теми. Необхідний матеріал підкреслюється.

4. Визначення теми переказу на основі даного матеріалу. Це зворотній прийом роботи у порівнянні з попереднім. Пропонується (у запису на дошці) вже відібраний із знайомого тексту матеріал на одну із підтем (мікротем). Завдання учнів - визначити тему переказу.

5. Усний вибіркового переказ дозволяє проаналізувати з учнями переваги й недоліки створених текстів, навчає об'єднувати, систематизувати матеріал, зібраний у процесі роботи над текстом, використовувати свої мовленнєві засоби під час створення нового висловлення.

Доцільним у навчанні учнів вибіркового переказу є використання *пам'ятки «Як працювати над вибіркового переказом»:*

1. Прочитайте текст.
2. Визначте його тему і головну думку.
3. Обміркуйте тему, запропоновану для вибіркового переказу.
4. Визначте головну думку переказу (вона може співпадати і не співпадати з головною думкою тексту).
5. Продумайте тип тексту-переказу (опис, розповідь, міркування).
6. Складіть план переказу.
7. Продумайте використання авторських мовленнєвих засобів.
8. Доберіть слова для зв'язку частин переказу.
9. Напишіть переказ.
10. Перевірте переказ, чи все в ньому буде зрозумілим людині, яка прочитає або почує його.

Усі види переказів (детальний, стислий, вибіркового) можуть включати виконання додаткового творчого завдання. Найбільш поширеними завданнями виступають перекази зі зміною особи оповідача, від особи одного з персонажів, з творчими доповненнями, змінами тощо.

Важливо, щоб у практиці відповідне місце посіли перекази з додатковим завданням, в яких вихідний текст дещо змінюється, переопрацьовується або доповнюється пов'язаним за змістом з вихідним, але самостійним текстом, що створює автор переказу. В результаті зміст переказу не співпадає зі змістом вихідного тексту. До таких переказів можна рекомендувати дві групи завдань:

1. Пропонується дати відповідь на запитання, висловити свою думку з приводу викладеного в тексті. В цьому випадку у вихідний текст власне не вноситься жодних змін - автор створює свій текст, як правило, після переказу.
2. Пропонується дописати початок (зачин), кінцівку (висновки) до вихідного тексту або ввести в нього елементи опису, діалог, міркування з

приводу запитання, що розглядається в тексті, тощо, або розповісти текст від іншої особи, іншого літературного героя. У цьому випадку переказ за змістом відрізняється від вихідного тексту.

Необхідно звернути увагу на перекази з точки зору сприйняття вихідного тексту. Вони розрізняються:

- а) перекази прочитаного тексту, сприйнятого візуально;
- б) перекази сприйнятого на слух тексту;
- в) перекази тексту, сприйнятого і на слух, і візуально. Ці види переказів враховують необхідність розвитку різних здібностей учнів до сприйняття тексту, оскільки в житті ми зустрічаємось із необхідністю відтворювати зміст і прочитаного, і почутого, і побаченого.

Переказ - це усне чи письмове відтворення зразкових текстів. Письмові перекази для дітей є складнішими, тому необхідно використовувати вихідні тексти, менші за обсягом і простіші за структурою.

Використання різноманітних видів переказу носить навчальний характер, що базується на засвоєнні та усвідомленні дітьми способів діяльності у створенні тексту на основі вихідного. Основними етапами цієї роботи є:

- 1) уточнення (вчителем) мовленнєвого завдання;
- 2) вступне слово про автора і твір, звідки взято текст для переказу (якщо це необхідно);
- 3) читання тексту вчителем або прослуховування на електронних носіях;
- 4) визначення теми і основної думки вихідного тексту;
- 5) аналіз змісту тексту, його структури; складання плану; словникова робота; аналіз мовних особливостей тексту;
- 6) повторне читання або прослуховування тексту;
- 7) самостійний переказ (усний чи письмовий).

У переказі перетинаються два на перший погляд завдання: наслідування зразку і творчість. Засоби мови, засвоєні за зразком, стають інструментом творчої діяльності школяра в мовленні, діалозі, розповіді, творі. Перекази в школі часто пишуться колективно, що призводить до використання однакових речень, текстів у письмових роботах дітей. Щоб уникнути цього, в 3-4 класах не рекомендується проводити усний попередній переказ тексту, загального для всіх, сильнішими учнями безпосередньо перед письмом. Це можливо лише в тих випадках, коли вчитель знайомить дітей з новим для них жанром зразка або видом переказу.

У розвитку мовлення різноманітні види переказів служать підвищенню мовленнєвої культури учнів, ускладненню синтаксичного ладу мовлення, зростанню самостійності школярів при складанні «своїх» текстів.

Методика роботи над твором. Твір - творча робота. Вона вимагає самостійності школяра, активності, захопленості, внесення чогось нового свого, особистого в текст. Твори служать ефективним засобом виховання. Вони пробуджують емоції, привчають дітей осмислювати і оцінювати побачене, пережите, розвивають спостережливість, вчать встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, зіставляти і порівнювати, робити висновки. У творі для учня набуває значення орфографія, всі граматичні поняття, які вивчаються.

Тому іншим напрямом роботи з розвитку зв'язного мовлення є навчання учнів висловлювати усно й письмово в зв'язному тексті свої думки і знання, які ускладнюються і за змістом, і за формою.

Систематичність даного напрямку виступає однією з умов, оскільки школярі вчать:

- розуміти задану тему або знаходити свою власну, визначати її зміст та обсяг, межі, дотримуватися теми на всіх етапах підготовки й оформлення своєї розповіді, твору;
- оцінно підходити до матеріалу, до теми в цілому, висловлювати своє ставлення до зображуваного; передавати в тексті твору власну позицію;
- накопичувати матеріал, спостерігати, виділяти зі свого досвіду головне - те, що відноситься до вибраної теми; осмислювати факти, описувати, передавати свої знання, почуття, наміри;
- розміщувати матеріал у необхідній послідовності, складати план і дотримувати його в конструюванні зв'язного тексту, а в разі необхідності змінювати послідовність;
- добирати найвлучніші лексичні засоби, будувати синтаксичні конструкції і зв'язний текст;
- орфографічно та каліграфічно правильно записувати текст, розставляючи розділові знаки, дотримуватися абзаців, полів та інших вимог;
- перевіряти свій твір, виявляти помилки у мовленні інших учнів, виправляти свої та чужі помилки, удосконалювати написане.

У початкових класах твори, як усні (тобто розповіді), так і письмові, розрізняються за *джерелом матеріалу, ступенем самостійності, способом підготовки, типом і стилем.*

За *джерелом матеріалу* виділяють твори на основі пережитого, побаченого, почутого самими дітьми, тобто твори на матеріалі екскурсій, спостережень, безпосереднього дитячого досвіду, на книжковому матеріалі, за картиною, діафільмом, виставою, на основі творчої уяви - за сюжетним малюнком, за даним початком, кінцівкою, імпровізацією казок тощо.

За ступенем самостійності, за способом підготовки розрізняють твори колективні, які проводяться на загальну для всіх тему і вимагають більшою чи меншою мірою загальнокласної підготовки, і твори індивідуальні (усні розповіді, як правило, ближчі до другого варіанта).

За типами зв'язні тексти поділяються на розповіді, описи і міркування, причому найчастіше зустрічаються тексти змішаного типу: розповідні з елементами опису і міркування.

За стилем твори діляться на емоційно-образні, близькі до художніх, і ділові, близькі до наукових. Перші - це переважно розповіді про події і описи природи; другі - записи за спостереженням, плани, пояснення тощо.

Твори можуть класифікуватися і *за тематичними групами*. Ми пропонуємо тематичні групи, які відповідають сучасним програмам:

- природа нашої Батьківщини - ліс, поле, річка, погода, рослини, тварини і т.д.;
- праця людини, професії у місті та селі, знаряддя праці, житло, предмети побуту;
- школа, сім'я, друзі, інтереси людей;
- засоби пересування, матеріали, сировина, одяг; звичаї, культура, обряди, мистецтво, ігри.

Класифікація творів допоможе вчителю глибоко і правильно зрозуміти навчальні завдання кожної наступної роботи, визначити адекватні методичні засоби.

Твори в початкових класах проводяться як навчальні вправи, тому не рекомендується ставити незадовільні оцінки.

У діяльності вчителя, пов'язаній із проведенням твору, виділяють три етапи:

- 1) підготовку і організацію творів;
- 2) їх перевірку та оцінку;
- 3) аналіз перевірених робіт у класі.

1. Розпочинаючи підготовку, вчитель насамперед оголошує тему наступного твору і ставить перед учнями відповідне завдання. Наприклад, описати зимову природу. Спочатку вчитель підкреслює, що кожен учень писатиме на конкретну тему, обов'язково висловлюючи враження та спостереження. Що це за конкретні теми? їх орієнтовна тематика може бути така: *«Краса зимового ранку», «Дерева у полоні», «Зимове небо», «Сніг іде...», «Зимові сутінки», «Під моїм вікном», «Якою я бачив (бачила) зиму вчора на прогулянці», «Про що розповіли мені сліди в засніженому лісі», «Зима в нашому парку (лісі, діброві)», «Ялинка (сосна, берізка) в зимовому лісі», «Біла тиша», «Снігурі (дятли, синички...) в зимовому лісі (у мене на*

балконі У нашому саду)», «Біля пташиної їдальні», «У новорічну ніч...», «Красуня-ялжочка прийшла до нас на свято», «З'явилась бурулька», «Розмова сніжинок», «Танок завірюхи» і т.ін. Це, звичайно, орієнтовна тематика. Вона змінюється, доповнюється. Тому вчитель організовує екскурсії, де учні спостерігатимуть, безпосередньо сприйматимуть живу природу, що їх оточує, і спрямовує на пошуки текстів, що містять описи.

Потім починається актуалізація *«зимового словничка»* учнів.

Уперше діти назвуть чи запишуть ті «зимові слова», які згадають у зв'язку з оголошеною темою. На наступних уроках ці *«зимові словнички»* поповнюватимуться за рахунок слів, знайдених учнями у результаті спостережень і читання «зимових» текстів. Періодично учні діляться своїми враженнями, читають відшукані тексти, розповідають про те, що привернуло їхню увагу, зокрема, підкреслюють образні слова і вирази, вжиті авторами текстів, за допомогою яких вони описують небо, землю, сніги, річки, дерева тощо. Ці тексти використовуються у найрізноманітніших ситуаціях і з різною метою: під час опитування учнів, закріплення матеріалу, аналізу з метою порівняльної характеристики мовних засобів або засобів виразності. Розпочинається етап аналізу текстів, коли учні визначають тему, основну думку, стиль і структуру тексту; знаходять мовні засоби, які несуть велике смислове навантаження у розкритті задуму письменника. З цією метою може бути використаний будь-який текст із підручника для читання або української мови, доступний для сприйняття.

На «шляху» до створення свого тексту-опису (за спостереженням) можуть бути використані найрізноманітніші види робіт, а саме:

- детальний переказ тексту описового характеру;
- творчий диктант за картиною з метою збагачення тексту, що диктується відповідними мовними засобами (прикметниками, дієсловами, порівняннями, прислівниками і т.д.);
- твір-опис зображеної на картині природи;
- твір (усний) на основі музичних вражень («Пори року» П.І. Чайковського);
- твір (усний чи письмовий) на основі телепередач, тематично пов'язаних з описом природи взимку;
- редагування (колективне) текстів-описів з типовими недоліками, наявністю «спільних місць», «спільних слів» типу «Птахи відлетіли», «Дерева у зимовому вбранні», «Хороше взимку!» тощо.

У роботі над розповіддю або твором можна йти від накопичення матеріалу до теми або від визначеної теми через спостереження до матеріалу для твору. Обидва способи важливі. З метою ефективного розвитку мов-

лення необхідно особливо акцентувати увагу на правильності роботи над темою, її розумінні і розкритті. Цьому сприятиме накопичення матеріалу для творів.

Найбільш суттєвими джерелами для зв'язного мовлення є життєвий досвід дитини, екскурсії, подорожі, прогулянки, організовані спостереження, громадська діяльність учнів, їх суспільно корисна праця, навчальний процес (природознавство, трудове навчання, математика, рідна мова, читання, образотворче мистецтво).

Накопичення матеріалу значною мірою визначається типом твору. Найяскравішим прикладом можуть служити твори за картиною, кіно- і діафільмами і т.п. Розгляд картини власне і є накопиченням матеріалу. Однак навіть матеріал, почерпнутий із картини, так чи інакше пов'язується з життєвим досвідом людини, а також із навчальним матеріалом.

У ході підготовки до твору діти можуть робити елементарні записи, виписувати уривки з віршів, збирати ілюстрований матеріал, вирізки з журналів тощо. Незалежно від типу твору виділяються *три етапи підготовки* до нього:

- накопичення матеріалу;
- відбір і розташування матеріалу (обговорення, складання плану, визначення головного);
- словесне, мовленнєве оформлення, тобто складання самого тексту, його запис, удосконалення, самоперевірка, перевірка вчителем.

Перший і другий етапи можуть вийти за рамки уроку. Так, накопичення матеріалу для твору за матеріалами екскурсії, на основі спостережень здійснюється задовго до письма. На уроці матеріал відновлюється у пам'яті школярів, систематизується та оформляється.

На уроках, які передують твору, відбирається для нього лексика, можуть бути складені фрагменти тексту. Іноді заздалегідь складається план. У початкових класах план є обов'язковим компонентом під час підготовки всіх типів твору. В 2 класі роль плану виконують запитання вчителя (так званий питальний план); у 3 класі план майбутнього твору складається колективно під керівництвом учителя; в 4 класі здійснюється перехід до самостійного складання плану; у складних випадках корисно над планом працювати колективно.

У початкових класах рекомендується простий (без підпунктів) план з 3-5 частин (пунктів). Формування пунктів може мати форму запитань, форму розповідних і називних речень. Наприклад, складений план твору за враженнями від прогулянки до лісу може мати такий вигляд:

1. Наші приготування.

2. Лісові картинки.

3. Господарі лісу.

4. Наші ігри на галявині.

Можливий також варіант, у якому пункти плану мають вигляд двоскладних чи односкладних розповідних речень. Це розгорнуті пункти:

/. Ми збираємося до лісу.

2. У лісі надзвичайно гарно.

3. Ліс повен життя.

4. Ми чудово відпочили і погралися.

План має не тільки службове, а й самостійне значення, тому іноді можна доводити роботу над темою твору не до повного тексту, а лише до детального плану. Текст розповіді в такому випадку не складається. Цей прийом допоможе школярам зрозуміти значення плану: якщо складається детальний план, то повний текст не обов'язковий.

Проте варто зауважити, що давати дітям готовий план - значить обмежити школярів у їх самостійності, творчості, створювати видимість благополуччя та успіху і водночас виховувати в учнів недовіру до власних сил і бажання опертися на чужу думку.

Плануючи уроки з розвитку мовлення, вчитель повинен пам'ятати їх основну мету: підготувати учнів до самостійної роботи над зв'язним текстом. Методика виділяє загальні риси уроків розвитку мовлення:

1. Повідомлення (або уточнення) теми і завдань майбутнього твору та обговорення їх з учнями.

2. Бесіда з метою упорядкування матеріалу (якщо він накопичений заздалегідь у ході спостережень, під час роботи за картиною).

3. Складання плану або його уточнення (якщо він був складений попередньо).

4. Мовна підготовка тексту, запис необхідних слів, орфографічна перевірка, складання окремих речень, частин тексту.

5. Написання твору учнями (в разі потреби надання вчителем допомоги окремим дітям).

6. Самоперевірка, удосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків і помилок.

7. Читання одного-двох кращих творів (за умови наявності часу).

Робота над різними видами творів має своє особливості. Часто вживаними в практиці початкової школи є твори на основі спостережень (описи), серед яких розрізняють:

а) описи окремого предмета на основі безпосереднього спостереження («Лялька», «Улюблена іграшка») або за минулими спостереженнями («Ка-

лина влітку і восени»: тут є додаткове ускладнююче завдання - елемент зіставлення);

б) описи трудового процесу, виконаного учнями: «Як зробити закладку для книги», «Як правильно посадити дерево»;

в) описи картин природи та інших складних предметів, явищ: «У магазині іграшок», «У парку», «Снігопад» і т.п.

Однак у початкових класах поширені твори за картиною. Їх можна поділити на три основні види: твори-розповіді за серією малюнків або за картинним планом; твори-розповіді за однією картиною (де картина дає поштовх уяві, відображаючи лише один момент сюжету), опис картини.

Твори (усні та письмові) за *серією малюнків* проводяться у 2, 3 та інколи в 4 класах. Серія з 2-5 малюнків полегшує складання плану, сюжету, тому в 2 класі навчати дітей складати плани, дотримуватися композиції і сюжету твору найзручніше саме за серією малюнків. Діти, спрямовані запитаннями вчителя, складають до кожного малюнка 1-3 речення, добирають заголовки до розповіді.

Твори за однією картинкою значно складніші від попередніх. Тут учень, використовуючи свої знання, життєвий досвід, повинен скласти в уяві сюжет, намітити дійових осіб, уявити обстановку, на тлі якої відбувається дія до і після того моменту, зафіксованого на картині. При цьому учень повинен контролювати, щоб його вимисел (вигадка) не суперечив дійсності.

Опис картини - найскладніша форма твору. Він проводиться у 3, 4 класах. У початкових класах учні описують картину за запитаннями, виділяючи: по-перше, тему картини (що на ній зображено); по-друге, її композицію, передній план, задній план, розташування предметів; по-третє, дійових осіб, дії, події, якщо вони відбуваються, і, насамкінець, головну думку, «настрій» картини.

Відгук на прочитану книгу (як вид твору) надзвичайно важливий для виховання юних читачів. У відгуку діти дають оцінку прочитаному (чи переглянutoму фільму, спектаклю). Мета відгуку полягає в тому, щоб глибше, чіткіше усвідомити ідейний зміст, художні деталі. І підготовка, і написання відгуків пов'язується з уроками позакласного читання. На цих уроках діти дають усні характеристики прочитаному. Відгуки письмового виду рекомендується робити в 4 класі.

Навчання написанню відгуків у 4 класі відбувається у такий спосіб. Учитель простежує, щоб на час написання відгуку на книгу (або про окреме оповідання) текст був прочитаний усіма учнями. Для відгуку береться дій-

сно улюблений твір дітей. Учнім заздалегідь повідомляється про те, що вони складатимуть письмовий відгук (твір) на прочитану книгу.

На уроці позакласного читання проводиться детальна бесіда за книгою: стисло передається сюжет, описуються головні дійові особи, перечислюються окремі невеликі уривки, аналізується ідейний зміст твору. Учні розповідають, що їм особливо сподобалося в книзі, обґрунтовують свою думку. До уроку, як правило, готується невеличка виставка: портрет автора, ілюстрації.

Дітей варто познайомити з кількома зразками відгуків на прочитані книги, проаналізувати їх. На наступному уроці складається колективний відгук, який обговорюється, як правило, записується на дошці, редагується і потім переписується в зошит із можливими доповненнями і змінами.

Відгук на прочитану книгу - це вільний твір. Тут була би шкідливою будь-яка загальна схема, неможливий і єдиний зразок. Дитячі відгуки різноманітні. Однак можна виділити кілька типів, які трапляються в школі.

Найпростішим є стислий переказ змісту книги. Дитина ще не може дати оцінку прочитаному, і такий «відгук» є корисним, тому не варто вчителів робити з приводу такої форми дитячого твору якісь зауваження.

Часто діти передають у своїх відгуках не весь сюжет, а окремий епізод, який їм сподобався. Такий відгук вже вміщує найпростішу оцінку прочитаного: учень виділяє з усього сюжету книги те, що, на його думку, заслуговує найбільшої уваги. В окремих відгуках дається елементарна характеристика одного або кількох героїв прочитаної книги, тобто розповідається у звичній формі про те, які вчинки, подвиги героїв схвилювали читача. У відгуках такого типу читацькі оцінки висловлюються чітко і зрозуміло.

Сильніші учні пишуть відгуки, в яких є порівняння, зіставлення прочитаного з фактами, відомими їм з інших книг або з життя. Такі відгуки вельми цікаві. В них зустрічаються узагальнення, а інколи і яскраві образи. Твори-відгуки - одна з найперспективніших робіт. Поступово ускладнюючись, вони переростають у наступних класах у твори на літературні теми.

У 4 класі практикується вибір власних тем з числа запропонованих вчителем.

Тема твору - це предмет твору, те, про що говориться в ньому. Від того, як сформульована тема вчителем, як школярі підготовлені до її розуміння, залежить правильність і повнота твору.

Першим кроком у роботі над твором є вибір теми. Тема і заголовок твору не завжди співпадають. У теорії літератури поняття «тема» завжди нерозривно зв'язується з ідейним задумом твору. Ідея художнього твору - це думка письменника, виражена в художніх образах, тобто в картинах життя, по-

ведінки дійових осіб, їх переживань. Тому важливо, щоб у роботі над твором діти не просто виконували завдання вчителя, а керувалися прагненням розповісти про щось для них важливе, поділитися своїми почуттями.

Не варто пропонувати учням дуже широку тему, оскільки в цьому випадку вони губляться перед нею, не можуть розкрити її достатньо конкретно і глибоко. У початкових класах широкі теми непосильні.

Поверхневе розкриття теми – один з типових недоліків дитячих розповідей і творів. Не завжди діти уміють знайти межі теми. Вони пишуть про все, що хоч би віддалено зв'язується в їх свідомості з темою.

Робота над темою – це її обговорення і відбір матеріалу: вибір того, що відноситься до теми, і відкидання того, що до неї не відноситься. Допомагає школярам розкрити правильно тему і її чітке, конкретне формулювання. Одним з прийомів аналізу творів є виділення мікротем. *Мікротемою* називають компонент тексту, присвячений мінімальній темі в рамках загальної теми твору. Так, якщо тема твору «Весна прийшла», то мікротемами можуть бути: «Весняне сонечко», «Дзвінки струмки», «Веселі ручаї», «Тварини прокинулися» і т.д. Виділення мікротем допомагає вчителю глибше і точніше з'ясувати повноту розкриття змісту.

Основними критеріями оцінки учнівського твору є:

1. Розкриття теми твору (чи відповідає зміст темі, чи достатньо повно вона розкрита). Чи відповідає зміст дійсності?
2. План, композиція, послідовність (чи правильно складений план, чи відповідає порядок викладу матеріалу плану, чи немає повторів у змісті або порушень послідовності). Чи ясно виражена головна думка, чи є висновки?
3. Тип тексту, жанр, стиль (чи містить текст-розповідь елементи опису, міркування, чи дотримується комунікативна доцільність вибору мовних засобів, чи витримана єдність стилю, чи виправдовується тип тексту і стиль завданнями розкриття теми твору і ситуацією; чи доречні елементи образності, художності).
4. Розмір твору (кількість слів, речень, лаконізм або багатослівність).
5. Лексика (правильність її вживання, її різноманітність, наявність слів, що мають відтінки значень, – використання синонімів, антонімів, фразеологізмів і ін.).
6. Синтаксис (розмір речень, різноманітність синтаксичних конструкцій, наявність складних конструкцій і т.д.).
7. Орфографічна і пунктуаційна грамотність, характер помилок.
8. Каліграфія, зовнішнє оформлення.

Суть етапу чи окремого уроку аналізу дитячих творів у тому, щоб підготувати учнів до переопрацювання створеного тексту і до роботи над

новим твором. Тому на таких уроках вчителів необхідно дотримуватися таких компонентів:

1. Аналіз змістовно-мовленнєвої сторони робіт, які перевірилися: розкриття теми твору, наявність задуму, ступінь його реалізації та оригінальність (на фоні інших), побудова та мова учнівських творів (знахідки) і т.д.
2. Читання 1-2 найбільш вдалих творів (або їх частин).
3. Колективне редагування кількох уривків з творів.
4. Самостійне самовдосконалення учнями власних творів (якщо в цьому є необхідність).

Одним з найскладніших напрямків розвитку мовлення молодших школярів є текстуальний, оскільки він передбачає проведення значної підготовчої роботи з учнями, метою якої є розвиток творчості. Цьому сприяє робота над загадками, яку можна розпочинати ще в 1 класі.

Робота над твором-загадкою охоплює такі етапи.

1. Відгадування і спостереження за будовою загадки, її специфікою. Класовод звертає увагу на особливості загадок, зокрема на те, що називається не сам предмет, а інший, схожий, та найвиразніші ознаки. Тому вчитель добирає такі, де риси жанру виявляються досить виразно. Такий урок активізує знання учнів про предмет, його ознаки, дії.

2. Спостереження й аналіз побудови загадки. Цей акт потребує від вчителя, по-перше, проаналізувати загадку, з'ясувати, на основі чого її створено: зовнішній вигляд предмета, його властивості тощо. По-друге, звернути увагу на образність загадки:

морква - *дівчина з косою*;

їжак - *клубочок, кактус, кожушок із голочок*;

місяць - *скибка дині, окраєць хліба, шматок золота та ін.*

Розглядаючи предмет, учні виявляють найбільш суттєві ознаки, і добирають назви предметів, які можна було б використати в іншому мовленні.

3. Створення власної загадки (спочатку колективно, потім самостійно). Якщо діти відчують римовану форму, то вони можуть спробувати її застосувати. Наведемо фрагмент уроку, метою якого є навчити школярів писати твори-загадки. Учитель пропонує відгадати кілька загадок, близької до твору тематики, скажімо, про тварин. Вступні слова учителя можуть бути:

- Діти, ви всі любите відгадувати загадки, а сьогодні ви спробуєте самі створювати такі загадки. Хочете? То ж перш ніж скласти загадку, давайте пригадаємо, як вона будується. (*Школярі пригадують*). А тепер спробуємо відгадати кілька з них:

*Хто на кактус схожий трішки,
Хоч і є у нього ніжки?
Злісу я його приніс
Він втікає знову в ліс.*

- Як ви дізналися, що це їжак? (*їжак схожий, на кактус*). Чим схожий їжачок на кактус? (*Бо він, як і кактус, має голочки*), *Яка є особливість загадки? (В загадці називається схожий на нього предмет. Коли відгадуємо загадку, то звертаємо увагу на ознаки предмета).*

Перевіримо ще раз цю особливість. Відгадайте загадку:

*Укубельце фрукти носить.
Стріне вас — ховає носик.
Кожушок із голочок -
Хто, скажіть, це?...*
(їжачок).

Далі проводиться робота, як і над першою загадкою.

4. Наступний етап - спостереження, аналіз предмета, виділення його основних ознак, порівняння з ознаками інших предметів.

- Ви згадали, як побудована загадка, спробуємо тепер колективно створити свою. Нехай наша перша загадка буде про цю квітку (*на дошці кольорова картинка, де зображена конвалія*).

- Що це за квітка? Уважно подивіться на картинку й уявіть цю квітку. Що в ній особливого? Назвіть її основні ознаки. (*Багато біленьких маленьких квіточок на одному стеблі, має приємний запах, квіточки схожі на дзвіночки*).

- Ви назвали всі ознаки? Але в нас нема ще однієї важливої деталі, потрібної в загадці. Якої? На що схожі квіточки конвалії? (*На дзвоники, на горошинки, на кульки, на ліхтарики*). Залишимо весь цей ряд слів на дошці.

5. Створення загадки.

- З чим порівняно конвалію? (*З дзвіночками*). Назвемо ознаки цих дзвоників. (*Біленькі, малі*). Отже, який перший рядок: *Біленькі дзвоники малі...* (*Залишимо його*).

- Де знаходяться дзвоники? (*На стеблі*).

- Тепер потрібно якось дзвоники приєднати до стебел. Підшукайте слово, яке б підійшло. (Дібрані школярами слова вчитель записує на дошці: *висять, ростуть, сидять, живуть і т.д.*).

- То ж якою буде друга частина загадки?

(Ростуть разом на стеблі, висять поруч на стеблі, живуть дружно на стеблі тощо).

Ось у нас і вийшла загадка:

*Білі дзвоники малі
Живуть дружно на стеблі.*

Школярі записують той варіант загадки, який їм найбільше сподобався. На цьому етапі вчитель проводить роботу, спрямовану на запобігання орфографічних помилок. Зробленими на дошці записами окремих слів учні користуються як довідковим матеріалом. Але не варто обмежувати їх цією вимогою, нехай вільно працюють і думка, і фантазія. Можна дозволити пропускати букви, в написанні яких діти не впевнені. На місці пропущеної букви учні ставлять крапку, а на полі - знак питання. Вчитель підказує чи нагадує правило на правопис цього слова. Така робота розвиває орфографічну пильність.

Створені загадки учні повинні зачитати і проаналізувати. Це сприятиме розумінню дітьми, що вони не просто розважаються, а вчать засвоювати певний жанр творів, який має свої закони.

Ще можна запропонувати такі вправи:

Прочитай загадку і відгадай:

*Хата мною багата.
Людам брат я і друг,
І коли воює я в хаті —
Буде й пісня навкруг!
(Хліб)*

- Уважно подивися на перші літери кожного рядка. Який висновок можна зробити?

Спробуй і ти свої сили. Склади загадки. Допоможуть слова у дужках, якщо поміняєш у нихклади місцями.

П'ять братів - ростом (які?) ..., віком (які?). (ЗШРІ, НІРІВ). Відгадай її.

Особливо подобаються молодшим школярам римовані загадки, які, крім розвитку кмітливості, розширення кругозору, добре римуються з попередніми.

Наприклад:

— *Усадочку понад тином
Я зробив йому хатину,*

*Він навколо обдивився,
Засміявся й оселився.
Здогадались ви, однак -
Поселився у нас... (шпак).*

- Склади розповідь про шпака, використовуючи словосполучення із тексту загадки.

- Відгадай загадку:

*Що за звір у тиху нічку
Понанизує кислички
На свою колючу спину
І несе собі в хатину,
Що ген-ген біля ріки,
Де берізки та дубки...
А на ньому піджачок,
Тканий з гострих голочок.
Звір відомий— ...*

(їжачок).

- Які порівняння використані в цій загадці? Склади твір-опис про їжачка.

Значна увага приділяється дослідженню помилок, які можна класифікувати як *стилістичні* і які, у свою чергу, діляться на мовленнєві і немовленнєві.

Мовленнєві помилки - це невдало вибране слово, неправильно побудоване речення, спотворена морфологічна форма.

Мовленнєві помилки діляться:

- на лексико-стилістичні (повторення слів, вживання слів у неточному значенні, порушення сполучуваності слів, вживання слів без урахування їх оцінного або емоційного забарвлення, вживання діалектних і просторічних слів і словосполучень);

- морфолого-стилістичні (дитяче словоутворення, використання діалектних і просторічних форм, пропуск морфем, утворення форми множини тих іменників, які вживаються тільки в однині);

- стилістично-синтаксичні (порушення управління, узгодження, невдалий порядок слів, порушення смислового зв'язку займенників з іншими словами, неспіввідношення тимчасових і видових форм дієслів, порушення меж речень).

Немовленнєві помилки - це композиційні, логічні, фактичні помилки. Типова композиційна помилка - невідповідність твору заздалегідь складеному плану. Причини композиційних помилок криються в недостатній підготовці до твору. До логічних помилок належать:

- пропуск необхідних слів;
- порушення логічної послідовності та обґрунтованості;
- вживання в одному ряду понять різних рівнів;
- безглузді, парадоксальні думки.

Від мовленнєвих і логічних помилок необхідно відрізнити спотворення фактичного матеріалу. Система виправлення і попередження мовленнєвих помилок розробляється на основі їх класифікації і вивчення причин виникнення. Система роботи складається з таких елементів:

- 1) виправлення мовних помилок у зошитах учнів;
- 2) колективна робота над загальними, типовими помилками на уроці;
- 3) індивідуальна і групова позаурочна робота по виявленню, з'ясуванню і виправленню помилок;
- 4) система стилістичних і інших мовних вправ; мовний аналіз текстів на уроках читання і граматики;
- 5) мовні вправи перед кожною розповіддю, твором, переказом;
- 6) стилістичні акценти при вивченні граматичних тем;
- 7) навчання самоперевірці і самостійному редагуванню переказів, творів.

Всі мовленнєві помилки повинні бути виправлені, а школяр повинен з'ясувати причини їх появи. На уроці, присвяченому аналізу твору або переказу, зачитуються кращі роботи, розбираються недоліки змісту, розкриття теми, орфографічні мовленнєві помилки. Індивідуальні помилки виправляються поза уроком з окремими учнями або з невеликими групами.

Попередження можливих помилок при вивченні граматичних тем спирається на дослідження типів помилок і їх причин. Необхідно з'ясувати, які можливості дає граматична тема, що вивчається, для виразу відтінків думки, для стислості і точності висловлення, для усунення мовленнєвих помилок.

Самоперевірка, редагування навчають у процесі колективної, загальнокласної роботи. Вчитель пропонує прочитати текст, вдуматися і пошукати, чи не потрібно що-небудь виправити, уточнити, доповнити, змінити, поліпшити. Вносяться поправки, і текст прочитується знову. Редагування тексту - один з найбільш активних методичних прийомів. Самоперевірка і редагування проводяться на останньому етапі уроку, коли закінчено написання тексту.

Існують різні засоби заохочення дітей до роботи над творами: 1) оцінювання та обґрунтування помилок; 2) читання кращих творів учнів у класі; 3) виставки кращих робіт до свята, до батьківських зборів; 4) рекомендація окремих творів для передачі по шкільному радіо чи для шкільної газети; 5) записування кращих робіт у спеціальні власні альбоми чи у загальний класний тощо.

Таким чином, плануючи і проводячи роботу з розвитку зв'язного мовлення учнів, вчитель повинен забезпечити:

а) відповідне мовленнєве (мовне) середовище для учнів: сприйняття мовлення дорослих, читання книг, перегляд телепередач, слухання радіо і т.ін.;

б) створення мовленнєвих ситуацій, які визначають мотиви власного мовлення учнів, розвивають їх інтереси, потреби і можливості самостійного мовлення, словом, забезпечують для учнів мовленнєву практику;

в) правильне засвоєння учнями достатнього лексичного запасу, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, логічних зв'язків; активне вживання слів, утворення форм, побудову конструкцій, що сприятиме формуванню конкретних умінь в області розвитку мовлення;

г) спеціальну роботу з розвитку мовлення на фонетико-орфоепічному, лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях і на рівні тексту, пов'язуючи її з уроками граматики, читання, з матеріалом, що на них вивчається;

г) створення у класі атмосфери боротьби за високу культуру мовлення, за виконання вимог до правильного і красивого мовлення.

Плануючи уроки з розвитку мовлення, вчитель пам'ятає їх головну мету: підготувати учнів до самостійної роботи над зв'язним текстом.

Методика виділяє загальні риси уроків розвитку **мовлення**:

1. Актуалізація чуттєвого досвіду дітей.

Види робіт: бесіда з опорою на знання учнів; робота з малюнком; робота з ілюстрацією в підручнику; слухання грамзапису; читання уривків з художніх творів учителем (учнями) з подальшим аналізом; обмін враженнями від побаченого на екскурсії тощо.

2. Повідомлення (або уточнення) теми і мети уроку. Обговорення їх з учнями.

3. Бесіда з метою впорядкування матеріалу (за умови, якщо він дібраний заздалегідь під час спостережень, при роботі за картиною, за матеріалами прочитаного).

4. Складання плану або його уточнення (якщо він був складений попередньо).

5. Мовна підготовка тексту.

Види робіт: лексико-стилістична робота; запис необхідних слів; орфографічна перевірка або підготовка; складання, окремих речень, частин тексту; робота над заголовком; добір (або уточнення) найвлучіших слів і виразів до кожного пункту плану і т.ін.

6. Складання усної зв'язної розповіді учнями.

7. Написання тексту твору (переказу) учнями. Надання індивідуальної допомоги учням.

8. Самоперевірка, удосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків і помилок.

9. Читання одного-двох кращих текстів (переказів) - *за умови наявності часу*.

Запитання і завдання:

- Вкажіть одиниці зв'язного мовлення.
- Назвіть види вправ з розвитку зв'язного мовлення.
- Чим характеризується кожний тип тексту?
- Сформулюйте вимоги до переказу.
- Назвіть етапи роботи над переказом.
- Порівняйте твір-розповідь і твір-опис, твір-опис і твір-міркування, твір-розповідь і твір-міркування, твір-міркування та оцінку.
- Порівняйте методику проведення уроків розвитку мовлення (переказ) різних видів.
- Дайте класифікацію творам.
- Розкрийте методику написання та аналізу творів.
- Складіть самі текст творчого переказу одного з оповідань, вміщених у «Читанні» О. Савченко (2 або 3, 4 клас). Охарактеризуйте творчий елемент у цьому переказі.
- Розробіть конспекти уроків розвитку зв'язного мовлення (1,2 клас - на лексичному рівні; 3 клас - твір за малюнком; 4 клас - твір за уявою).
- Складіть картотеку мовленнєвих помилок з «адресою»: помилка - її кваліфікація (тип), ситуація, автор помилки, його вік, рівень освіти і дата.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручн. - К.: Академія, 2004. - 200 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. - К.: Освіта, 2006. - 268 с.

3. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: Посібн. - К.: Педагогічна думка, 2003. - 144 с.
4. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В.В. Давидова. - М.: Педагогика, 1982. - 176 с.
5. Дорошенко СІ. Основи культури і техніки мовлення. - Харків: ОВС, 2002. - 144 с.
6. Дубовик Світлана. Аудіювання на уроках української мови // Початкова школа. - 2002. - № 3. - С. 48-51.
7. Каніщенко А.П. Розвиток зв'язного мовлення першокласників: Метод, рекомендації. - К., 1991.-50 с.
8. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. - К.: Вища школа, 1984. - 120 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К., 1989. - 256 с.
10. Ладнженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. - М.: Просвещение, 1986. - 127 с.
11. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М.: Академия, 2004. - 472 с.
12. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. - К.: Рад. шк., 1986. - 168 с.
13. Методика викладання української мови / За ред. СІ. Дорошенка. - К.: Вища школа, 1992. - 398 с.
14. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (методика і технологія навчання). - Тернопіль: Астон, 2005. - 352 с.
15. Наумчук М.М., Будна Н.О. Розвиток зв'язного мовлення учнів 1-4 класів. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. - 64 с.
16. Наумчук М.М., Наумчук В.І., Давиденко Л.М. Великий універсальний довідник «Я вчуся вчитися». - Тернопіль: Підручники і посібники, 2006.-240 с.
17. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974.-367 с.
18. Плющ М.Я., Грипас Н.Я. Робота над текстом у початкових класах. - К.: Рад. шк., 1986. - 167 с.
19. Правова Н. Відбір текстів для аудіювання та способи перевірки аудіативних умінь // Початкова школа. - 2006. - № 6. - С. 39-42.
20. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. - К.: Початкова школа, 2006. - 432 с.
21. Психологические проблемы массовой коммуникации / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974. - 146 с.

22. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах: Посібн. для вчителя. - 2-ге вид., доп. - К.: Магістр-8, 1997. - 256 с.
23. Синиця І.О. Про педагогічний такт учителя. - К.: Рад. шк., 1969. - 208 с.
24. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів (монолог). - К.: Рад. шк., 1974. - 205 с.
25. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. - 1968. - № 12.
26. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / За ред. А.П. Каніщенко, Г.О. Ткачук. - К.: Промінь, 2003. - 232 с.
27. Чукіна В.Ф. Граматика української мови в таблицях та схемах. - К.: Логос, 1997.-139 с.

Зміст

ПЕРЕДМОВА.....	3
Предмет і завдання курсу «Методика викладання української мови в початкових класах», основні розділи. Роль знань із сучасної української літературної мови для засвоєння курсу методики.....	8
Завдання початкового (підготовчого, пропедевтичного) курсу рідної мови. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови в початкових класах.....	11
I. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.....	17
Особливості сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Прийоми звукового аналізу й синтезу. Звуковий аналіз.....	17
Добукварний період навчання грамоти. Розвиток фонематичного слуху, вмінь виконувати звуковий, звукоскладовий аналізи слів. Підготовка руки до письма. Особливості структури уроків читання і письма в добукварний період навчання.....	20
Розвиток фонематичного слуху, вмінь виконувати звуковий аналіз слів.....	21
Орієнтовний зміст роботи на уроці читання в добукварний період	25
Орієнтовний план уроку письма в добукварний період.....	26
Букварний період. Етапи букварного періоду, особливості опрацювання.....	27
Структура уроку читання на ознайомлення з новою буквою (конкретний приклад).....	30
Урок читання в букварний період навчання грамоти.....	32
Урок письма в букварний період навчання грамоти.....	38
Аналіз букваря. Методика роботи з букварем.....	41
Послідовність опрацювання навчального матеріалу, поданого на сторінках і тематичних розворотах букваря.....	43
Читання слів у колонках і букварних текстів.....	43
Розвиток мовлення і мислення в період навчання грамоти.....	45
Методика навчання письма в букварний період. Коротка характеристика методів навчання. Основні вимоги до техніки і засобів письма.....	48
Букви я, ю, є та їх подвійна графічна роль в українському письмі. Аналіз відповідних сторінок букваря.....	52
Післябукварний період навчання грамоти.....	54

II. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФОНЕТИКИ, ГРАФІКИ, СЛОВОТВОРУ, ГРАМАТИКИ, ОРФОГРАФІЇ, ЛЕКСИКОЛОГІЇ.....	60
КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ МОВИ. ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «МОВА Й МОВЛЕННЯ».....	60
Комуникативні функції мови. Вивчення розділу «Мова й мовлення».....	60
Методика опрацювання елементів лексики. Робота над засвоєнням лексичного значення слова. Види вправ з лексики.....	64
Методика вивчення розділу «Речення» в початкових класах.....	69
Формування уявлень про текст. Методика вивчення розділу «Текст».....	74
МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «ЗВУКИ І БУКВИ».....	82
Обсяг фонетичного та графічного матеріалів, що вивчаються в початкових класах. Методика опрацювання розділу «Звуки і букви».....	83
Методичний коментар до викладання елементів фонетики та графіки в початкових класах.....	87
Методика звукового та звукобуквенного аналізів. Звукове моделювання. Звукове конструювання. Помилки в звукобуквенному аналізі.....	92
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ.....	102
МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ МАТЕРІАЛУ.....	110
Орфографічна навичка та орфографічні вміння.....	110
Методика опрацювання орфографічного правила.....	110
Формування орфографічної пильності.....	111
Орфографічні вправи.....	123
Критерії систематизації орфографічних вправ.....	127
ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ УРОКУ НА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОГО МАТЕРІАЛУ.....	129
ОРГАНІЗАЦІЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	141
Мовний розбір та мовне конструювання.....	141
Організація аналітико-синтетичної діяльності.....	145
ВИДИ НАВЧАЛЬНОЇ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ, МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ.....	147
ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ ВИВЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ МОВНОЇ СИСТЕМИ - ВИЗНАЧАЛЬНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД	

ДО ВИВЧЕННЯ СЛОВА НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	150
ДИДАКТИЧНА СТРУКТУРА УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ, ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ. СУЧАСНІ ВИМОГИ.....	156
МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ.....	170
Іменник.....	170
Прикметник.....	180
Дієслово.....	184
ІІІ. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ.....	192
Наукові основи методики розвитку мовлення.....	192
Методи розвитку мовлення учнів.....	201
Розвиток мислення - основа мовленнєвих вправ.....	207
Основні напрями роботи з розвитку мовлення.....	210
Методика формування і виховання культури мовлення.....	228
Методика навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.....	233
Методика роботи над зв'язним мовленням. Перекази. Твори.....	248
СТИЛІ МОВЛЕННЯ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ.....	250
Типи текстів та їх характеристика.....	253
Перекази. Твори. Методика роботи над переказами і творами.....	260

Навчально-методичне видання

Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Навчальний посібник для студентів
педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних
коледжів спеціальності «Педагогіка і методика
початкового навчання»

Редактор Ігор Миколів
Комп'ютерна верстка Мар'яни Тераз
Обкладинка Михайла Велично

Підписано до друку 18.11. 2008 р. Формат 60х84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.
Умовно-друк. арк. 16,51. Облік.-видавн. арк. 19,43. Зам. № 151.

ТЗОВ «Видавництво Астон» м. Тернопіль
вул. Гайова, 8 тел. (0352) 52-71-36 >•
Свідоцтво ТР №28 від 09.06.2005

E-mail: zbut@utcl.net.ua, E-mail: Aston@lviv.farlep.net, <http://www.aston.lviv.ua>

Віддруковано в ТЗОВ «Гал-Друк», м. Тернопіль
м. Тернопіль вул. Бродівська, 44
тел. (0352) 52-05-63, 52-73-05

