

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет

Кафедра теорії та методики дошкільної та початкової освіти

**ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 211 групи

Спеціальності 013 Початкова освіта

Освітньо-професійної (наукової)

програми Початкова освіта

Фуйор Катерина Олександрівна

Керівник: доцент, к.пед.н.,

Сугейко Любов Григорівна

Рецензент: доктор педагогічних наук,

доцент, професор кафедри теорії і

методики початкової освіти факультету

педагогічної освіти та соціальної роботи

Волинського національного університету

імені Лесі Українки, Вітюк Валентина

Володимирівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	6
1.1. Обґрунтування поняття «лексичної компетентності молодшого школяра» у сучасній початковій освіті.....	6
1.2. Моделі породження мовленнєвого висловлювання (тексту) та їхній лексичний аспект.....	11
1.3. Лінгводидактична основа вивчення лексики у початковій школі.....	16
1.4. Структура і зміст процесу формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови.....	21
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	26
2.1. Вивчення стану рівнів сформованості лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти.....	26
2.2. Система роботи з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови.....	32
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	41
ВИСНОВКИ.....	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	46
ДОДАТКИ.....	53
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	53
Додаток Б. Зразки лексичних вправ і завдань для учнів 3 класу	55

ВСТУП

Актуальність дослідження. Спілкування українською мовою зараз «на часі». На освітніх платформах та телевізійних програмах для дітей і дорослих, з'являються вебінари та передачі, присвячені удосконаленню спілкування українською мовою. Саме в молодшому шкільному віці закладається підґрунтя для вивчення української мови. Загальновідомо, що спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою це – передусім, вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, почуття, думки, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів), здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час, а також усвідомлення ролі ефективного спілкування, і являє собою одну із ключових компетентностей, яких має набути учень початкової школи. Вагому роль у формуванні лексичної компетентності відіграє ознайомлення здобувачів освіти молодшого шкільного віку із лексиною.

Нові тенденції розвитку освіти в Україні поставили перед Новою школою низку важливих завдань і зумовили зміни в організації та змісті освітньо-виховного процесу, пошуки нових технологій навчання. Одним із головних завдань у розв'язанні цієї проблеми є наповнюваність, багатство уроку української мови. Через її вивчення в початкових класах здійснюється початкова мовна освіта молодших школярів, їхній розумовий і мовленнєвий розвиток, що сприяє формуванню особистості, яка володіє вміннями та навичками вільно, грамотно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення.

Робота над вивченням лексики є надзвичайно важливою складовою процесу навчання української мови. Як зазначає Т. Форостюк: «вона спрямована на збагачення активного словника учнів, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, а також уточнення значення та сфери вживання слів» [58, с. 134]. А тому соціальна

значимість проблеми вимагає її глибокої теоретичної розробленості й практичної дієвості.

Окремі аспекти вивчення лексики в початковій школі досліджувалися Т. Білявською, М. Вашуленком, М. Греб, С. Дубовик, Л. Лужецькою, Н. Полуденко, Л. Рускуліс, Н. Сіранчук, О. Хомою та ін. Дані дослідження являють собою науковий інтерес. Однак окремі аспекти вивчення лексичної компетентності на уроках української мови в початкових класах потребують подальшого вивчення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і перевірити дослідно-експериментальним шляхом формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови.

Об'єкт дослідження – процес формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови.

Предмет дослідження – система вправ для формування лексичної компетентності у молодших школярів.

Визначена мета передбачає виконання наступних завдань:

- обґрунтувати поняття «лексичної компетентності молодшого школяра» у сучасній початковій освіті;
- з'ясувати лінгводидактичну основу вивчення лексики у початковій школі;
- визначити структуру і зміст процесу формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови;
- виявити рівні сформованості лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти;
- розробити і експериментально перевірити систему вправ з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови.

Базою дослідження виступив Чаплинський ліцей № 1 Каховського району Херсонської області. У формувальному експерименті було залучено 30 дітей 3-х класів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у роботі здійснено спробу теоретично розробити та експериментально перевірити ефективність вправ із формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що висновки роботи сприятимуть подальшому вивченню лексикології в дітей початкових класів. Практична значущість результатів дослідження визначається можливістю використання положень роботи в навчальному процесі закладу загальної середньої освіти.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел (66 назв). Загальний обсяг дослідження складає 52 сторінки. Апробація роботи. Матеріали магістерського дослідження висвітлювались у науковому альманасі «Магістерські студії» у статті «Лінгводидактична основа вивчення лексики у початковій школі».

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1.1. Обґрунтування поняття «лексичної компетентності молодшого школяра» у сучасній початковій освіті

У системі навчання української мови формування лексичної компетентності здобувачами початкової освіти має велике значення, адже набуті в початковій школі знання, пов'язані з лексикологією, забезпечать основу подальшого успішного оволодіння мовою.

Для визначення змісту лексичної компетентності молодшого школяра необхідно окреслити поняття «компетентності» і співставити його з іншим поняттям – «компетенції».

О. Марущак розглянула формулювання та розуміння компетентності з позиції сучасних вітчизняних та закордонних науковців. Дослідниця резюмує, що більшість науковців розуміють поняття компетентності через особистісні якості. Як аргумент, О. Марущак звертається до праць психологів, і зазначає: «визначають компетентність як актуалізовану, інтегративну, таку, що базується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену особистісну якість, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань» [33, с. 100]. Схоже розуміння компетентності дослідниця знаходить у визначеннях Г. Селевка, А. Хуторського, Ф. Шаріпового, Ю. Татура, О. Дубасенюк та Н. Сидорчук тощо.

На противагу розуміння компетентності як особистісної якості О. Марущак виділяє групу дослідників, які визначають компетентність як результат набуття компетенцій. Як приклад дослідниця наводить визначення групи науковців з Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, за яким компетентність – це «результат набуття людиною компетенцій, які дають їй змогу якісно виконувати трудові функції, успішно засвоювати знання, взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, швидко

адаптуватися до змін у професійній діяльності, набувати соціальної самостійності» [33, с. 102].

Також О. Марущак наводить визначення компетентності Н. Бібік та О. Пометун: «Через освітні результати розглядають компетентність Н. Бібік та О. Пометун. Учені розкривають поняття компетентності через спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» [33, с. 104].

Розглянувши поняття компетентності у сучасних наукових дослідженнях О. Марущак дає власне визначення цього поняття: «Компетентність – цілісна якість особистості, яка, базуючись на знаннях, уміннях, навичках, досвіді й особистісних якостях, відображає прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми та розв’язувати завдання реальної практичної діяльності» [33, с. 107].

Щодо поняття компетенції, то науковці визначають його як сукупність знань, умінь і навичок. Зокрема М. Головань зазначає: «Компетенція в освіті – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія» [13, с. 232].

Погоджуємось з думкою М. Греб, яка підкреслює: «Найбільш повно охарактеризовано поняття компетентності і компетенції у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики», де вказано, що компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини, а компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію; містить знання, уміння і навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватися у процесі конкретної навчальної ситуації; очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу» [16, с. 93].

На основі проаналізованої літератури можемо підсумувати, що поняття лексичної компетентності не тотожне поняттю лексичної компетенції. Лексична компетенція є вузким поняттям, складовою лексичної компетенції.

Якщо розглядати компетентність у відношенні до змісту освіти, то дослідники виділяють систему компетентностей, складниками якої є надпредметні, загальнопредметні і спеціальнопредметні компетентності. Н. Сіранчук, посилаючись на професора О. Крисана, характеризує ці компетентності таким чином: «надпредметні («транс», «міжпредметні») компетентності – вони можуть бути подані у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання, саме їх часто називають «ключовими», «базовими»; загальнопредметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета / освітньої галузі у всіх класах середньої школи; спеціальнопредметні – ті, що їх набуває учень при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання. Спеціальнопредметні компетентності окреслюються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття» [50, с. 129].

М. Греб дає визначення лексичної компетентності: «Лінгвістична компетентність входить до складу комунікативної компетентності разом з емоційною, вербально-логічною, рефлексивною, мовленнєвою, інтерактивною, соціально-комунікативною, технічною, соціокультурною, соціолінгвістичною, предметно-змістовою й інформаційною» [16, с. 95].

Нам імponує визначення комунікативної компетентності молодших школярів, яке запропонувала К. Пономарьова: «Комунікативна компетентність – інтегроване особистісне утворення, яке являє собою єдність теоретичної і практичної готовності і здатності учня до здійснення комунікації, дозволяє результативно здійснювати її і творчо самореалізуватися в ній» [48, с. 16].

Л. Рускуліс визначає лінгвістичну компетентність так: «глибоке, усвідомлене й бездоганне засвоєння наукових основ української мови як

знакової системи й суспільного явища, володіння мовними уміннями й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку фонетичного, лексико-семантичного, фразеологічного, граматичного (морфемного, словотвірного, морфологічного й синтаксичного) й стилістичного рівнів; використання мовних одиниць відповідно до літературних норм; оперування фактами з мовознавства, історичними розвідками з проблем виникнення, розвитку й сучасного стану української мови» [49, с. 286].

Складовою лінгвістичної компетентності є лексична або лексико-семантична. М. Греб вказує: «Лексична компетентність – знання словникового складу мови, що містить лексичні елементи (фразеологізми, стійкі поєднання, окремі слова); уміння застосовувати ці знання в мовленні; позитивне ставлення до рідної (іноземної) мови» [16, с. 95].

Л. Рускуліс тлумачить лексико-семантичну компетентність таким чином: «це досконале, осмислене й аргументоване володіння лексичними засобами української мови відповідно до ситуації мовлення, глибоке розуміння семантики слів, усвідомлене збагачення власного словникового складу й вміння застосовувати отриманні знання на практиці відповідно до ситуації спілкування» [49, с. 288].

Дослідниця виокремлює мовний і мовленнєво-комунікативний компоненти лексико-семантичної компетентності. Л. Рускуліс деталізує: «Мовний компонент включає оперування ... лексичною системою сучасної української літературної мови, тлумачення слова як магістральної одиниці лексики, розрізнення поняття й значення, лексичного й граматичного значення слова, вибудовування лексико-семантичних полів слів української мови; розуміння внутрішньосистемних зв'язків лексичних одиниць; користування фразеологічним багатством мови» [49, с. 288].

У мовленнєво-комунікативний компонент лексико-семантичної компетентності, на думку Л. Рускуліс, входить: «здатність використовувати отримані знання з лексикології і фразеології на практиці» [49, с. 288].

Важливим компонентом лексичної компетентності є лексичні знання. О. Туркевич зазначає: «Лексичні знання є основою для формування відповідних лексичних навичок. Знання як компонент змісту навчання становить «сукупність відомостей, яких учні набувають чи якими володіють» [57, с. 121]. Разом із навичками та вміннями знання забезпечують можливість користуватися мовою, а також оцінювати своє мовлення та мовлення інших людей.

Під вміннями розуміють уміння використовувати конкретні мовленнєві одиниці у спілкуванні. О. Туркевич пояснює лексичні вміння так: «вміння, засновані на безпосередньому розумінні лексичних одиниць та здатності їх використовувати в різних контекстах» [57, с. 123].

Навички – це дії, які на основі багаторазового повторення внаслідок виконання вправ і завдань стали автоматичними. Лексичні навички О. Туркевич визначає так: «Лексичні навички – навички вибору лексичної одиниці і правильного її сполучення з іншими одиницями в мовленні» [57, с. 123].

Визначення лексичної компетентності молодшого школяра подає Н. Сіранчук: «Під *«лексичною компетентністю молодшого школяра»* ми розуміємо здатність учня до мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів» [50, с. 131].

Н. Сіранчук виділяє 5 діяльнісних складових лексичної компетентності молодшого школяра:

«- мотиваційна лексична діяльність (цікаве викладання лексичного матеріалу, розуміння значущості лексичних знань, отримання задоволення від самого процесу пізнання);

- когнітивна лексична діяльність (спрямована на збагачення, уточнення, активізацію словника, вилучення нелітературних слів);

- практична лексична діяльність (спрямована на накопичення словникового запасу та формування вмінь активно ним користуватися);
- рефлексивна лексична діяльність (спрямована на вдосконалення учнями власної мовленнєвої діяльності);
- поведінкова лексична діяльність (спрямована на активне користування власним словниковим запасом і дотримання чистоти українського мовлення у спілкуванні)» [50, с. 132].

Отже, лексична компетентність молодшого школяра – це спеціальнопредметна компетентність, яка полягає в усвідомленому й вмотивованому оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними у повсякденному спілкуванні.

1.2. Моделі породження мовленнєвого висловлювання (тексту) та їхній лексичний аспект

Проблема породження мовленнєвого висловлювання (тексту) дуже складна, оскільки текст є наслідком взаємодії великої кількості чинників – лінгвістичних, психолінгвістичних, логічних, фізіологічних. Численні спроби пояснити і змоделювати цей процес, виявити загальні принципи, пов'язані із закономірностями мовної діяльності, що призводять до появи тексту, сприяли створенню різних концептуальних «моделей» мовотворення, які отримали широке визнання у світовій психолінгвістиці.

О. Ковтун простежила історію створення моделей мовленнєвого висловлювання. Дослідниця зазначає: «Перші моделі породження мовлення ... були, по суті, моделями послідовної обробки. Вони передбачали, що людина переходить до кожного чергового етапу лише після завершення роботи на попередньому рівні. Лише згодом з'явилися моделі паралельного оброблення мовленнєвої інформації, що засновувалися на визнанні можливості одночасної обробки мовлення на багатьох рівнях» [26, с. 25].

У зарубіжній науці виникло дві відмінні моделі породження мовленнєвого висловлювання (тексту). Перша модель відома як марківська (стохастична). У цій моделі, як підкреслює О. Ковтун, «виникнення кожного нового елемента мовленнєвого ланцюга залежить від факту і від вірогідності появи попередніх елементів: речення породжуються слово за словом за принципом умовних вірогідностей, що пов'язують слова залежно від попереднього досвіду» [26, с. 26].

Інша модель Дж. Міллера і Н. Хомського, відома як породжувальна або трансформаційна. Згідно цієї моделі, «будь-яке речення може вважатися ядерним, тобто може бути побудоване за методом безпосередніх складових плюс так звані обов'язкові трансформації, або ж породжується з ядерного речення шляхом так званих факультативних трансформацій» [26, с. 26].

У радянській психолінгвістиці зміст процесу породження мовленнєвого висловлювання вбачали в переході від думки до слова. Л. Виготський був переконаний: «що процес породження мовлення здійснюється від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, а згодом – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах» [26, с. 27].

У концепції породження мовлення Л. Виготського виділяється п'ять послідовних планів: 1) мотив (породження); 2) думка (оформлення думки); 3) внутрішнє мовлення (опосередкування думки у внутрішньому слові); 4) семантичний план (опосередкування у значеннях зовнішніх слів); 5) зовнішній, фазичний план (видозміна структури при її втіленні в словах, перехід від синтаксису значень до словесного синтаксису, зовнішня мова).

Ідеї Л. Виготського розвинув О. Леонт'єв, зокрема він деталізує поняття внутрішнього мовлення в термінах «внутрішнього програмування». Процес породження мовлення О. Леонт'єв розглядає як складну, поетапну мовленнєву дію.

Теорію породження мовлення О. Леонт'єва узагальнено подала О. Ковтун таким чином: «Першим етапом процесу є внутрішнє

програмування. Внутрішня програма відповідає «змістовому ядру» майбутнього висловлювання. <...> З одиницями програмування відбуваються операції включення, перерахування і зчленування. <...> На етапі граматико-семантичної реалізації виокремлюється низка підетапів. Найважливіші операції, що відповідають 1) тектограматичному підетапу, – це операції переведення програми на об'єктивний код: «мінімальні звукові (чи інші) характеристики; мінімальні семантичні характеристики в об'єктивному коді; збереження принципу ієрархічної організації програми». Найважливішою особливістю 2) фенограматичного підетапу є введення лінійного принципу. <...> Майже одночасно з фенограматичним підетапом, як тільки виділиться вихідний («головний») елемент висловлювання, починає здійснюватися синтаксичне програмування. На цьому підетапі відбувається: приписування вихідному слову повного набору характеристик. <...> На цій фазі включається механізм синтаксичного контролю, який забезпечує співвідношення нашого прогнозу з різними наявними даними: з програмою, контекстом, ситуацією тощо. <...> Услід за внутрішнім граматико-семантичним програмуванням висловлювання відбувається його моторне програмування. Після цього здійснюється вихід мовлення – реалізація. На кожному етапі породження мовлення діє механізм контролю за його здійсненням» [26, с. 30].

О. Леонтьєв вважав, що породження мовлення носить як алгоритмічний, так і евристичний характер, тобто при поставленій свідомій меті, мовець може довільно свідомо або частіше несвідомо вибрати оптимальний спосіб досягнення цієї мети. Мовне висловлювання не породжується як алгоритмічно однозначна відповідь на реакцію-стимул. Більше адекватною є модель породження мовного висловлювання, що містить ланку, в якій здійснюється вибір стратегії мовної поведінки. Щоб бути адекватною, модель має бути гнучкою та допускати різні типи породження, а також сприйняття мовного висловлювання.

Ідеї Л. Виготського та О. Леонтьєва стали основою практично всіх наступних радянських моделей / теорій породження мовленнєвого

висловлювання. Цінними для питання породження мовленнєвого висловлювання були наукові праці О. Лурії та М. Жинкіна. Зокрема у поглядах дослідників важливе місце виділялося опису впливу ціннісної бази особистості на породження мовлення. У процесі мовотворення науковці дотримувались трифазної моделі породження висловлювання. Зміст цієї моделі зводиться до такого. Перша фаза породження мовлення включає в собі орієнтування в ситуації спілкування (передбачається, що переживання потреби та мотиву, якому цінності є складовими, формування мети діяльності в основному відбулися до моменту орієнтування), а також у партнері зі спілкування та в його промові; на цій фазі має місце планування (програмування) висловлювання у внутрішньому смисловому коді (кодів образів та схем, за М. Жинкіним).

Друга фаза – це фаза реалізації плану (програми) у зовнішній, акустичній або графічній промові. На третій фазі має місце звірення отриманого висловлювання як результату реалізації плану з наміченою метою чи задумом і за необхідності відбувається корекція висловлювання. Таким чином, фазова модель породження висловлювання представляє весь процес, від мотиву, який породжує якусь думку, до оформлення самої думки.

О. Ковтун відзначає важливі для подальшого розвитку науки висновки М. Жинкіна щодо питання внутрішнього мовлення. Насамперед О. Ковтун підкреслює такі спостереження М. Жинкіна: «мова внутрішнього мовлення позбавлена надлишковості»; <...> внутрішнє мовлення користується особливим (несловесним) внутрішнім кодом, який учений називає «предметно-схемним». «Предметно-схемний код <...> немає послідовності знаків, а є зображення, які можуть утворювати ланцюг чи якесь угруповання, ... позначуване інших мов у цьому новому коді є водночас і знаком. Тому такий код може бути названий предметним. При цьому уявлення як зображувальні компоненти цього коду є схематичними» [26, с. 28].

Значну увагу, зазначає О. Ковтун, М. Жинкін приділяв визначенню понять «мова» і «мовлення», їх функцій: «Мовлення, на думку науковця,

містить незрівнянно більше інформації, ніж мова. Воно містить інформацію: а) про мову; б) про ту частину дійсності, про яку йдеться в мовленні; в) про мовця у багатьох аспектах. У мові немає думок, вони містяться у мовленні й «транспортуються» в мовленні засобами мови. Учений доходить висновку, що хоча «мовлення реалізує мову, руховий мовленнєвий код є первинним, а мовний, буквенний – вторинним. Мова створюється в мовленні й постійно в ньому відтворюється» [26, с. 28].

Значну увагу питанням породження мовленнєвого висловлювання (тексту) приділяють психологи. У теорії мовотворення виділяють такі рівні: 1) мотиваційно-спонукальний (на цьому рівні мовець «знає» тільки про що, а не що говорити, тобто він знає загальний предмет чи тему висловлювання [26, с. 31]); 2) формування думки засобами мови (цей рівень має дві фази – смислоутворювальну і формулювальну, які йдуть не послідовно, а паралельно); 3) рівень реалізації (на цьому рівні відбуваються процеси артикуляції та інтонування).

Лексичний аспект породження мовлення пов'язаний з питанням членування тексту на смислові одиниці. Над цим працював Ю. Красіков, провівши експериментальне дослідження. Науковець виділив нові смислові одиниці розчленування тексту, які не співпадають з одиницями, описаними в традиційній лінгвістиці. Ю. Красіков описав сім функціональних рівнів породження висловлювання: фонетичний, морфологічний, функціонально-граматичний, ядерно-граматичний, логіко-семантичний, рівень смислових (семантичних) акцентів. У цій системі мовотворення процеси семантичної і граматичної структуризації тексту протікають одночасно.

Н. Сіранчук, досліджуючи значення напрацювань Ю. Красікова на лексичний аспект породження висловлювання, зазначає: «Для нас значущим фактом є висновок про те, що «при породженні висловлювання зміна форми висловлювання при тих самих лексичних одиницях незмінно призведе до зміни смислу» [51, с. 64]. Важливо, що при зміні граматичної схеми змінюється і лексичне наповнення морфологічних (граматичних) одиниць. Під

час породження варіантів висловлювання діє закон конкретизації висловлювання, згідно з яким, і відбувається вибір варіанта [51, с. 64].

Дослідивши напрацювання Ю. Красікова, Н. Сіранчук спирається на положення науковця про те, що «в механізмі породження висловлювання є набір типових семантичних одиниць, що зіставляються з окремим висловлюванням, фразою. Це свого роду систематичний лексичний запас, який утворюється внаслідок повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються у мисленні. Цей набір семантичних одиниць тісно пов'язаний з граматичними структурами, набором типових граматичних схем» [51, с. 65]. Ю. Красіков наводить факти активізації стійких, звичних мовленнєвих зворотів, що, на думку автора, підтверджує наявність сховища цих зворотів. Означена наукова позиція дає підстави Н. Сіранчук вважати «методично важливим напрямом у формуванні лексичної компетентності школяра не тільки збагачення словника дитини, але й збагачення лексико-граматичної будови мовлення в цілому» [51, с. 65].

Отже, проведений нами теоретичний аналіз моделей породження висловлювання (тексту) дозволяє зробити висновок, що у розглянутих моделях є спільний знаменник, а саме те, що мовотворення відбувається згідно певних етапів. У кожній запропонованій теорії породження мовлення різна кількість цих етапів, але завжди перший етап пов'язаний із зовнішніми, позамовними факторами, що ініціюють весь подальший процес. На наступних етапах відбувається програмування висловлювання, яке передбачає відбір засобів із мовної системи з метою передати думку. Тому дуже важливо проводити роботу словом в аспекті розвитку мовленнєвих механізмів.

1.3. Лінгводидактична основа вивчення лексики у початковій школі

Слово – це основна, базова одиниця мови, яка служить для називання предметів, властивостей, дій і процесів. Т. Биндіна та О. Костенко зазначають: «У словах реалізуються наші думки й почуття. Зі словами пов'язані всі інші

одиниці мови. Всю сукупність слів у мові та всю сукупність значень, які закріпились за словами в процесі багатовікового користування мовою прийнято називати терміном лексика. Під поняттям «сукупність усіх слів» треба розуміти не просто суму їх, а струнку і складну систему лексичних одиниць мови, в їхніх взаємозв'язках і залежностях, що виявляється в процесі мовлення» [1, с. 153].

Роль вивчення лексики в початковій освіті проаналізувала Н. Полуденко. Дослідниця зазначає: «У процесі оволодіння лексикою учні знайомляться зі словом як лексичною одиницею, із значенням слова, багатозначністю, прямим і переносним значенням, омонімами, синонімами, антонімами, знайомляться з лексичними шарами української мови з погляду походження і продуктивності вживання (спільнослов'янські, власне українські, запозичені слова, неологізми і застарілі слова), з погляду функціонування в мовленні (загальноновживані слова, професіоналізми і діалектизми)» [47, с. 119]. Це дозволяє здобувачам початкової освіти вивчати інші розділи шкільного курсу мови – фонетику, граматику, словотвір, стилістику, фразеологію, – опанування якими можливе лише на широкій лексичній основі.

Розділ науки про мову, який вивчає лексику, тобто словниковий склад мови й слово як його основну одиницю називають *лексикологією*.

Т. Биндіна та О. Костенко підкреслюють: «Лексикологія розглядає словниковий склад мови в таких аспектах:

- лексика споконвічна (питома, незапозичена) і лексика запозичена;
- загальноновживана і професійна;
- нейтральна і стилістично-зabarвлена;
- активна і пасивна;
- нова і застаріла тощо» [1, с. 153].

У лексикології вивчаються однозначні й багатозначні слова, омоніми, пароніми, синоніми, антоніми, діалектизми й жаргонізми. У праці Т. Биндіної та О. Костенко зазначається: «У мові є слова, що мають тільки одне лексичне

значення. Інших лексичних значень ці слова не мають. Вони *однозначні*. Однозначні слова мають чітко виражену співвіднесеність, одне стійке значення, що не залежить від контексту (словесного оточення). Вони здатні називати тільки одне якесь поняття, одне явище дійсності, одну ознаку тощо» [1, с. 154].

Крім однозначних, є *багатозначні* слова. Т. Биндіна та О. Костенко багатозначні слова визначають так: «Це слова, що мають у контексті кілька значень. Багатозначними є більшість слів сучасної української мови. Це такі слова, що, залежно від контексту, можуть мати кілька значень (прямих і переносних). Наприклад, слово *легкий* може означати вагу (*легкий пух*), міру завантаженості (*легкий день*), характер складності задачі (*легка задача*)» [1, с. 154].

Робота над вивченням багатозначності слів у початковій школі передбачає:

- усвідомлення учнями того, що одне й те ж саме слово може кілька значень;
- точність уживання багатозначних слів у мовленні [1, с. 154].

Ще одне явище лексикології, яке вивчається в початковій школі, - омонімія. У праці Т. Биндіної та О. Костенко зазначається: «*Омоніми* – слова, які мають однаковий звуковий склад, але різні за лексичним значенням. Омоніми утворюються внаслідок випадкового збігу звучання слів і внаслідок певного розходження значень багатозначного слова, коли зв'язки між значеннями практично втрачені» [1, с. 154].

Т. Биндіна та О. Костенко зазначають: «Із словами-омонімами учні практично знайомляться ще в період навчання грамоти (*ключ, лист* та інші). У наступних класах учні продовжують спостерігати за новими для них словами-омонімами (без термінів). Робота над вивченням омонімів має на меті:

- усвідомлення учнями того, що окремі слова, які однаково звучать, мають різне значення;
- точне вживання однозвучних слів у мовленні» [1, с. 154].

В період навчання грамоти учні знайомляться зі словами, які однаково звучать, але мають різне значення. Коли діти називають подані предмети одним і тим же словом (*лінійка, кран, ключ*), то переконуються в тому, що різні предмети можуть мати однакову назву [1, с. 154].

Також молодші школярі знайомляться на уроках української мови з явищем паронімії. Т. Биндіна та О. Костенко дають таке визначення: «*Пароніми* – це слова подібні між собою за звучанням і написанням, але різні за значенням. У вузькому розумінні цього терміна це схожі спільнокореневі слова. У широкому розумінні пароніми – це будь-які схожі за формою слова: *компанія – кампанія, варта – вахта, мимохіть – мимохідь, боцман – лоцман* [1, с. 155].

Особливе місце в методиці вивчення української мови в початковій школі належить антонімії та синонімії. У роботі Т. Биндіної та О. Костенко *антоніми* визначаються як «слова з протилежним лексичним значенням. Антоніми допомагають яскравіше, повніше й експресивніше передавати думки. Вони дають можливість контрастно характеризувати предмети, явища тощо» [1, с. 155].

За програмою учні початкових класів повинні навчитися зіставляти протилежні за значенням слова та розуміти їх, здійснювати спостереження за роллю антонімів у реченні, використовувати їх у своєму мовленні.

Т. Биндіна та О. Костенко вказують: «Ознайомлення дітей зі словами протилежного значення починається з організації спостереження за вжитими в реченні антонімами. Спостереження за вживанням антонімів у прислів'ях можна організувати на уроках читання. Важливо показати дітям, що антонімами можуть бути тільки ті слова, які належать до однієї і тієї ж частини мови» [1, с. 155].

Синоніми – це слова, що мають близьке чи однакове лексичне значення, але різний звуковий склад. Т. Биндіна та О. Костенко вказують: «Уміле використання синонімів робить мовлення багатшим, емоційно-насиченим, досконалішим. Називаючи одне і те є явище об'єктивної дійсності, синоніми

виражають додаткові смислові відтінки і тим самим допомагають глибше розкрити відповідне поняття. Наприклад, до слова *плакати*, що виражає основне поняття «проливати сльози», синоніми: *голосити, ридати, ревити, рюмсати, хлипати*» [1, с. 155].

Робота над синонімами уникати повторів у тексті, допомагає точніше висловити власну думку, передати своє ставлення до того, про що говориться.

Як зазначають Т. Биндіна та О. Костенко: «У процесі роботи над синонімами вчитель має сформулювати у дітей уміння:

- розрізняти в мовленні близькі за значенням слова;
- добирати синоніми;
- замінювати в тексті те чи інше слово відповідним синонімом;
- самостійно вживати в готовому тексті дібране за смислом синонімічне слово;
- самостійно вибирати із свого лексичного запасу найбільш влучний для висловлення власної думки синонім» [1, с. 156].

У сучасній лінгводидактиці підкреслюється важливість практичної сторони оволодіння лексикою української мови. Н. Полуденко зазначає: «працюючи над збагаченням словникового запасу учнів, не можна обмежуватись лише з'ясуванням значень слів, їх емоційного забарвлення і сфери вживання. Учні мають знати також у теоретичному і практичному плані закономірності сполучення слова, умови й особливості його використання. Отже, треба вчити не тільки розуміти слово, а й доцільно його вживати» [47, с. 120].

Державний стандарт початкової освіти визначає формування комунікативної компетентності пріоритетним завданням мовно-літературної освітньої галузі. У Типовій освітній програмі початкової освіти виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо» [55, с. 5]. Згідно програми з української мови у початкових класах під час опрацювання розділу «Слово» вивчення кожної частини мови здійснюється практично:

спочатку учні засвоюють теоретичні відомості про певне лексичне явище, а потім спостерігають це явище в реченні чи тексті. Також за програмою теоретична інформація та правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння.

Отже, оволодіння здобувачами початкової освіти відомостями з лексики сприяє поглибленню їхніх знань про слово, його лексичне значення, основні лексико-семантичні групи слів. Цілісне вивчення мови й мовлення, яке досягається на основі практичного засвоєння лексичних явищ, забезпечує становлення мовної особистості учня початкової школи, збагачення його лексичної компетентності.

1.4. Структура і зміст процесу формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови

У підпункті 1.1 нашого дослідження на основі вивчення наукових джерел з досліджуваного питання, під лексичною компетентністю молодшого школяра розуміємо спеціально-предметну компетентність, яка полягає в усвідомленому й вмотивованому оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними у повсякденному спілкуванні. Тобто оволодіння здобувачем початкової освіти лексичною компетентністю передбачає за формулюванням Н. Сіранчук: «здатність учня до мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів» [52, с. 72].

Розвиток лексичної компетентності як системи неможливий без її структурних компонентів. Беручи до уваги точку зору дослідників, які вивчали процес формування лексичної компетентності, зокрема Н. Сіранчук, О. Полянсько та ін. можемо сказати, що лексична компетентність здобувача початкової освіти представляє собою складне утворення, до складу якого

входять: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний та поведінковий компоненти.

Мотиваційний компонент. Навчання значно відрізняється від інших видів діяльності тим, що утворює складну систему взаємодії учнів та вчителя. Отже, успішність навчання залежить як від педагогічних, так і від психологічних чинників, одним із яких є рівень мотиваційної активності школярів. Рядом дослідників (Н. Сіранчук, О. Хома) було встановлено, що високий рівень навчальної мотивації може відігравати роль компенсаторного фактора при нестачі спеціальних здібностей або запасу необхідних знань, навичок та вмінь. У зворотному напрямі такий механізм не працює [59].

Мотивація визначається як один з визначальних факторів у процесі формування лексичної компетентності. Це пов'язано з тим, що зміна мотиваційної сфери молодшого школяра зумовлює зміни у його ставленні до процесу навчання та безпосередньо до освітнього предмету.

Н. Сіранчук мотиваційний компонент лексичної компетентності молодшого школяра поділяє на три взаємопов'язані групи діяльностей: «безпосередньо-спонукальна мотиваційна діяльність (базується на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях), перспективно-спонукальна мотиваційна діяльність (ґрунтується на розумінні значущості лексичних знань української мови як навчального предмета, як вміння спілкування і вираження своїх думок в майбутньому), інтелектуально-спонукальна мотиваційна діяльність (полягає в отриманні задоволення від самого процесу пізнання; намагання оволодіти лексичними вміннями і навичками)» [52, с. 74].

Когнітивний компонент. У навчальному процесі когнітивна база виконує різні методичні функції:

- допомагає успішно опанувати лексичними одиницями;
- дозволяє правильно будувати власні висловлювання;
- дозволяє правильно сприймати та оцінювати висловлювання інших учасників актів комунікації.

Н. Сіранчук зазначає: «Когнітивний компонент формування лексичної компетентності здобувачів початкової освіти передбачає збагачення словника, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі; уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності; активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті; вилучення нелітературних слів, що вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів» [52, с. 73].

Завдяки когнітивному компоненту формуються знання про лексичні одиниці, а також вплив на активність їхнього подальшого застосування на практиці.

Діяльнісно-практичний компонент відповідає за вміння застосовувати і сприймати лексичні одиниці в процесі комунікації. До діяльнісно-практичного компоненту С. Данилюк відносить вміння:

- «- усвідомлено імітувати звуковий образ слова;
- швидко знаходити слова у ментальному лексиконі;
- реконструювати ментальний (когнітивний) образ слова у природну мовну форму;
- прогнозувати наступне слово з урахуванням правил лексичної та граматичної валентності;
- асоціювати словесні пари та цілі тематичні ряди при породженні висловлювання;
- володіти різними аспектами лексичної стратегії;
- використовувати персональний стиль при засвоєнні лексичного матеріалу;
- виділяти предмет говоріння та організувати навколо нього лексичні одиниці;

- виділяти в текстах смислові віхи та організовувати навколо них одиниці лексичного рівня;
- висловлювати одну й ту саму думку різними лексичними засобами (лексична гнучкість);
- здогадуватися про значення невідомих слів щодо їх складових;
- домагатися виразності мови шляхом підбору спеціальних лексичних одиниць;
- вирішувати проблему нестачі лексичних одиниць різними шляхами;
- здійснювати лексичну самокорекцію» [18, с. 509].

За допомогою *рефлексивного* компоненту ми аналізуємо рівень володіння і правильність застосування засвоєних лексичних одиниць у мові. Н. Сіранчук зазначає: «З-поміж основних рефлексивних процесів важливими є: самостійне знаходження своїх лексичних помилок і знаходження лексичних помилок у текстах товаришів, критична самооцінка лексики власного мовлення й оцінка мовлення інших учнів, інтерпретація власного мовлення й інтерпретація інших зразків мовлення» [52, с. 73].

Даний компонент дозволяє характеризувати здобувачів початкової освіти з боку їхньої самостійної діяльності; спрямований на систему умінь учнів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку та подальшу корекцію своєї мовленнєвої діяльності. Рефлексія на уроках української мови сприймається як визначальний чинник у процесі формування та вдосконалення лексичної компетентності. Це пов'язано з тим, що під час засвоєння лексичного матеріалу у діяльність включаються багато психологічних механізмів. Особливе місце тут займає механізм осмислення. На його основі відбувається рефлексія над виконаними діями зі словом.

Поведінковий компонент передбачає вміння самостійно працювати з лексичними одиницями. На переконання Н. Сіранчук: «Цей компонент спрямований на активне користування власним словниковим запасом і слідкуванням за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками,

вчителями, батьками, колективом; формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації» [52, с. 73].

Зміст процесу формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови відбувається поетапно: пропедевтичний (підготовчий) етап (1, 2 класи), спеціальний (3 клас) і аспектний, або етап удосконалення лексикологічних умінь (4 клас).

Ураховуючи це, О. Хома визначила порядок ознайомлення здобувачів початкової освіти з лексичними поняттями:

«– ознайомлення учнів з лексичними явищами в процесі навчання грамоти (тлумачення лексичного значення слів);

– оволодіння теоретично-практичними відомостями з теми у розділі «Слово» та у процесі вивчення граматичних понять;

– автоматизація дій учнів з новими лексичними поняттями (на основі мовних, мовленнєвих вправ);

– формування комунікативних умінь (уміння застосовувати лексичні одиниці в процесі спілкування, у побудові діалогів, монологів)» [59, с. 43].

Найдієвішим засобом вивчення мовних явищ у початковій школі є опора на текст. Л. Лужецька зазначає: «Вивчення тієї чи тієї мовної теми на основі тексту сприяє тому, що учні не лише глибше усвідомлюють сутність правила, виучуваного мовного явища, а й поповнюють свій словниковий запас новими лексемами, розширюють знання про значення того чи того слова. Таким чином відбувається збагачення та увиразнення учнівського мовлення» [30, с. 189].

Отже, лексична компетентність здобувачів початкової освіти на уроках української мови представляє собою складне утворення, до складу якого входять: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний і поведінковий компоненти.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Вивчення стану рівнів сформованості лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти

Дослідницько-експериментальна робота була проведена з метою перевірки ефективності використання запропонованої системи роботи на уроках української мови для формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти. Завдання експерименту полягало в доведенні або спростуванні ефективності використання системи завдань як засобу формування лексичної компетентності та доцільності запровадження таких завдань у практику початкової школи.

Педагогічний експеримент проводився на базі ліцею № 1 смт Чаплинка Каховського району Херсонської області, до якого залучено 30 дітей 3-х класів.

Експериментальне дослідження здійснювалося у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний, кожен з яких реалізовував низку завдань, передбачених педагогічним експериментом.

Діагностування вихідного рівня сформованості лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти відбувалося на констатувальному етапі з метою подальшого відстеження його динаміки (покращення або погіршення) на контрольному етапі педагогічного експерименту після впровадження системи завдань на формувальному етапі експерименту.

Вивчивши і проаналізувавши різноманіття критеріїв сформованості лексичної компетентності, що виділяється різними авторами, за основу нами були взяті такі критерії, як: якість знань з лексикології; лексичний запас, граматична будова, цілісність і зв'язність мовлення.

Для проведення діагностики учням було запропоновано виконати завдання на визначення якості лексичних знань на репродуктивному рівні та написати переказ на тему «Ведмідь і мишка» для визначення рівня практичного володіння лексикою.

На першому етапі учням пропонувалося виконати 6 завдань, за правильне виконання кожного завдання нараховувався 1 бал.

Виділено три рівні засвоєння навчального матеріалу:

високий рівень – 6 балів – учень добре володіє навчальним матеріалом і застосовує на репродуктивному і продуктивному рівнях;

середній рівень – 4 бали – учень має досить повне знання програмного матеріалу і застосовує його на репродуктивному рівні;

низький рівень – 2-0 балів – в учня недостатнє знання основного програмного матеріалу і помилки в застосуванні.

Учням пропонується розв'язати наступні завдання:

1. Прочитай словосполучення.

Сонячна усмішка; сонячний день; мармурове обличчя; мармуровий камін; залізна витримка; залізні двері; м'яка подушка; м'який характер.

Підкресли словосполучення, слова в яких мають переносне значення.

2. До поданих слів добери по 2-3 синоніми.

Бігти – ...

друг – ...

шлях – ...

3. Добери до слів *їжа* та *перон* слова близькі за значенням.

4. Що ми називаємо словом *горобина*?

5. Постав розсіпані слова так, щоб утворилися речення. Запиши їх.

Їсти, борсукам, нічого, узимку. У, сплячку, залягають, вони. Весни, борсуки, норі, до, у, сплять.

6. Доберіть слова близькі за значенням, але й з більш загальним значенням. Зразок. *Береза* – *дерево*.

Дрізд – ...

брусниця – ...

шафа – ...

Отримані результати представляємо в *таблиці 2.1.*

Таблиця 2.1.

**Рівні якості лексичних знань на репродуктивному рівні
(констатувальний етап)**

Рівні	Кількість учнів, %
Високий	27,3% учнів
Середній	45,4% учнів
Низький	27,3% учнів

Як видно з таблиці, лише у 27,3% учнів високий рівень засвоєння лексичного матеріалу, у більшості школярів середній (45,4%) рівень, і низький рівень засвоєння знань – у 27,3% школярів.

Аналізуючи роботи, ми зробили одне важливе спостереження. Учні, які виконали завдання на високому рівні, зробили його швидко. Всі решта витратили приблизно в два рази більше часу. Відзначимо, що діти, яким важко було впоратись із завданнями, не задавали додаткові питання вчителю, вони зробили те, що змогли, і просто чекали, коли треба буде здати роботи.

Для більш повного дослідження нами було визначено й стан засвоєння лексичного матеріалу на продуктивному рівні за критеріями: лексичний запас, граматична будова, цілісність і зв'язність мовлення. На основі аналізу учнівських робіт складається матриця тексту (за серією запитань і ключів до них), розроблена Н. Сіранчук (*таблиця 2.2*) [24].

Таблиця 2.2.

Матриця тексту (твори)

Характеристика тексту	Оцінка в балах	К-сть балів
<i>I. Цілісність і зв'язність тексту</i>		
1. Чи є відступи від теми (заголовки не відповідає темі; є речення або навіть	Ні – 1; так – 0	

урипки тексту, що не відповідають темі)		
2. Чи є порушення логіки переказу (немає вступу, кінцівки; порушено розташування частин; не дотримано плану тексту)	Ні – 1; так – 0	
3. Чи є порушення зв'язків між реченнями в тексті (невиправдані повтори, помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, відсутність зв'язку)	Ні – 1; так – 0	
II. Лексична характеристика тексту		
4. Чи є лексичні помилки (неправильне слововживання, лексичні повтори, які свідчать про бідність словника та ін.)	Ні – 1; так – 0	
5. Чи є різноманітність лексики всередині цієї тематичної групи слів (різноманітність дієслів, іменників, прикметників та ін., що свідчить про багатство словника)	Ні – 1; так – 0	
6. Чи використовуються образні засоби, засоби виразності мовлення (метафора, епітети, порівняння та ін.)	Ні – 1; так – 0	
III. Граматична характеристика тексту		
7. Кількість речень у тексті (7±2)	Від 1 до 5 – 0; понад 5 – 1.	
8. Середня кількість слів у реченні	Від 1 до 5 – 0; 5 і більше – 1.	
9. Чи використовуються складні речення або прості ускладнені	Ні – 0; так – 1	
10. Чи є граматичні помилки (помилки в побудові словосполучень, речень, порушення зв'язку, порядку слів і т. ін.)	Ні – 1; так – 0	
Загальна кількість балів		

Ключі до матриці

Н. Сіранчук наводить ключі до матриці: «I. Рівень цілісності і зв'язності тексту (за трьома першими пунктами в сумі):

0-1 – відсутні навички зв'язності і цілісності мовлення (низький, недостатній рівень);

2 – середній рівень (достатній)

3 – високий рівень зв'язності мовлення.

II. Лексична характеристика тексту (пп. 4-6) в сумі:

0-1 – низький рівень сформованості лексичної будови мовлення (недостатній)

2 – середній рівень (достатній)

3 – високий рівень.

III. Граматична характеристика тексту (пп. 7-10) в сумі:

0-1 – низький рівень сформованості граматичної (синтаксичної) будови мовлення (недостатній),

2-3 – середній рівень (достатній),

4 – високий рівень сформованості граматичних умінь і навичок.

Максимальна кількість балів за матрицею твору дорівнює 10.

8-10 балів – високий рівень сформованості лексичної компетентності;

6-7 балів – середній рівень сформованості лексичної компетентності;

7 балів і нижче – незадовільний (низький) рівень» [24, с. 336].

За результатами діагностичної методики учні показали три рівні розвитку (таблиця 2.3):

Таблиця 2.3

Результати за аналізом творів (констатувальний етап)

Рівні	Кількість дітей, %
Високий	18,1% дітей
Середній	54,6% дітей
Низький	27,3% дітей

Як показують дані, 18,1% дітей змогли виконати завдання без помилок.

У них текст твору відповідає темі, дотримана логіка переказу, дотримано зв'язки між реченнями в тексті. Відсутні лексичні помилки, є різноманітність лексики всередині тематичної групи слів, використовуються образні засоби, засоби виразності мовлення. Достатня кількість речень у тексті та слів у реченнях, використовуються складні речення або прості ускладнені, відсутні граматичні помилки.

Середній рівень показали 54,6% учнів. Вони допустили від 4 до 6 помилок. У них текст твору відповідає темі, дотримана логіка переказу, проте

порушенні зв'язки між реченнями в тексті. Є різноманітність лексики всередині тематичної групи слів, використовуються образні засоби, засоби виразності мовлення. Достатня кількість речень у тексті та слів у реченнях, використовуються складні речення або прості ускладнені. Трапляються одиничні лексичні та граматичні помилки.

27,3% дітей виконали завдання на низькому рівні. У них присутні відступи від теми, є порушення логіки переказу та зв'язків між реченнями в тексті. Є лексичні помилки, такі як вживання слова в невластивому йому значенні, відсутність слова в лексиконі, змішування слів-синонімів, вживання слова в невластивому йому значенні, порушення родо-видових зв'язків, не використовуються образні засоби та засоби виразності мовлення.

Для визначення рівня сформованості лексичної компетентності за всіма критеріями ми помістили результати в *таблицю 2.4*.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти

Рівень	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Заг. рівень сформов. лексичної компет.
високий	18,1%	27,3%	22,7%
середній	54,6%	45,4%	50%
низький	27,3%	27,3%	27,3%

Отримані результати ми відобразили на діаграмі 1.



Діаграма 1. Рівень сформованості лексичної компетентності молодших школярів на констатуючому етапі

Зіставляючи результати двох методик можна зробити висновок, що з високим рівнем сформованості лексичної компетентності на репродуктивному і продуктивному рівнях виявлено всього лише 22,7% здобувачів початкової освіти, більшість дітей – 50% мають середній рівень, і 27,3% учнів мають низький рівень сформованості лексичної компетентності. Отримані результати підтверджують наші припущення про те, що доцільним буде ввести у практику викладання української мови системи завдань для формування лексичної компетентності в здобувачів початкової освіти.

2.2. Система роботи з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови

Експериментальна робота з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти на уроках української мови здійснювалося на основі теоретичних положень та практичних результатів констатуючого етапу дослідження.

В основу запропонованої системи роботи з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти покладено ряд принципів навчання:

- принцип *доступності* передбачає, що зміст навчально-виховної роботи з формування лексичної компетентності має бути посильним, відповідати здібностям і можливостям молодших школярів;

- принцип *систематичності* й *послідовності* ґрунтується на тому, що з формування лексичної компетентності відбувається у визначеній, логічній послідовності;

- принцип *врахування індивідуальних можливостей та здібностей* передбачає постійну педагогічну підтримку учнів у навчально-виховному процесі;

- принцип *відкритості* полягає у гнучкому реагуванні педагога на вибір виду діяльності, надання більшої свободи, самостійності та відповідальності школярам у процесі навчання української мови.

Відповідно до обґрунтованих принципів, і, зокрема, – принципу систематичності й послідовності, було відібрано і обґрунтовано ті вправи, які в сукупності забезпечили б ефективне розв'язання поставленої проблеми.

У нашому дослідженні була використана послідовність вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності учня початкової школи, запропонована Н. Сіранчук:

- «- пропедевтичні вправи;
- ілюстративні вправи;
- вправи на закріплення;
- повторювально-узагальнювальні;
- творчі вправи» [54, с. 146].

Розглянемо детальніше ці види вправ.

Н. Сіранчук зазначає: «Пропедевтичні вправи спрямовані на «забезпечення учням первинного сприйняття слова, а саме: дати семантичне визначення слова, співвідносячи його із зовнішньомовними реаліями; пояснити його орфоепічні й орфографічні особливості» [54, с. 146].

Метою ілюстративних вправ дослідниця вважає демонстрацію учням зразків вживання слова. Н. Сіранчук конкретизує: «Вставляючи нове слово в речення, повторюючи його вголос або записуючи зразки словосполучень і речень, учень засвоює значення слова в цьому конкретному контексті, опановує синтагматичні зв'язки цієї лексичної одиниці, одночасно усвідомлюючи граматичне значення слова» [54, с. 147].

Н. Сіранчук переконана: «У результаті виконання вправ на закріплення учні опановують парадигматичні зв'язки слів, у них виробляються вміння добирати до слова синоніми, антонім, гіперонім; учень засвоює структурно-семантичні зв'язки слів. Лексична одиниця в результаті різноманітних логічних, лексико-граматичних, морфологічних, граматико-орфографічних,

синтаксичних, стилістичних та інших вправ постає в єдності своїх лексичних і граматичних значень» [54, с. 147].

Н. Сіранчук зауважує: «Мета повторювально-узагальнюючих вправ – забезпечити засвоєння багатозначності слова, його закріплення не лише в пасивному словнику, але і введення слова в активний лексичний запас школярів. До вправ цього типу належать: добір учнями власних прикладів, що ілюструють уживання слова; складання (спочатку усно, потім письмово) власних речень; тематичний добір слів; об'єднання слів у лексико-семантичні групи; вправи на омонімію і багатозначність» [54, с. 147].

Н. Сіранчук підкреслює: «Творчі вправи спрямовані на те, щоб «навчити користуватися вивченим мовним матеріалом у зв'язному мовленні, створити можливість учневі висловитися на запропоновану тему (усно і письмово), використовувати вивчену лексику у власному мовленні, та на практиці продемонструвати засвоєння її лексичних і граматичних властивостей» [54, с. 147].

Констатувальний етап дослідження показав, що здобувачі початкової освіти мають недостатній рівень сформованості лексичної компетентності з української мови. Зокрема, у письмовому і усному мовленні школярів трапляється ряд помилок, найчастішими з яких є:

- неправильне вживання слів і словосполучень, внаслідок чого вони не виконують на належному рівні своєї номінативної функції. Учень змішує слова, близькі за формою і / або за значенням: синоніми, пароніми, асоціативно близькі слова, різні значення багатозначного слова;

- відсутність слова в лексиконі, тобто незнання учнем слова, що означає якесь явище, і вживання у зв'язку з цим найбільш близького за змістом із семантичного поля;

- порушення лексичної сполучуваності;
- тавтологічні помилки і повтори;
- уживання зайвих слів (плеоназм);
- порушення зв'язності між реченнями;

– порушення цілісності тексту.

Під час формувального етапу дослідження особливе значення приділялося словниковій роботі. Як зауважують Г. Крохмальна і Х. Герич: «основні завдання словникової роботи на уроках української мови: 1) збагачення словникового запасу учнів за рахунок засвоєння нових слів, синонімів, антонімів до відомих їм слів; 2) формування умінь і навичок визначати семантику, емоційно-експресивне забарвлення слів і правильно користуватися ними; 3) формування умінь і навичок правильного вживання з урахуванням сполучуваності слів; 4) розвиток умінь доцільного використання слів залежно від типу і стилю мовлення; 5) виховання в учнів мовного чуття, естетичного смаку до краси слова; 6) попередження і виправлення лексичних недоліків у мовленні учнів» [28, с. 71].

Означені напрямки словникової роботи проводились лише на практичній основі, з опорою на текст, без теоретичних відомостей.

У роботі над уточненням і розширенням словника використовували завдання, запропоновані А. Ганущак:

1. 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.

2. 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.

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

4. Введення поданих слів у речення чи тексти: «складання речень за опорними словами, заміна слів у реченні відповідними синонімами чи антонімами тощо» [12, с. 120].

Активізацією в методиці називають «переведення слів з пасивного словника в активний, тобто вживання нових слів у власній мовленнєвій практиці» [2, с. 26].

На уроках української мови використовувались такі 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.

Ознайомлення учнів із значенням незрозумілих слів і виразів здійснювалося такими способами:

- включити слово в словосполучення або речення – пов'яжи це слово з іншим словом: *троянда – червона троянда; лавка – На лавці сидить бабуся;*
- наочна семантизація (демонструються предмети, явища, дії, які можна показати на малюнку або в натурі). Наочність допомагає сприймати образ слова разом з його предметним значенням;
- тлумачення слова (*листоноша - службовець пошти, який розносить кореспонденцію адресатам*);
- дібрати синоніми (синонімічний ряд до слова *сміливий – мужній, відважний, хоробрий*);
- дібрати антонім (*далекоко - близько, добрий - злий*).

Найбільш поширеним способом пояснення слів є добір синонімів. Т. Білявська зазначає: «Саме добір синонімів допомагає учневі під час переказу у творенні власних текстів» [2, с. 27].

Іноді школярам пропонувалося знаходити в тексті синонімічні пари, добирати синонімічні ряди (записуємо на дошці). Ці слова учні пізніше

використовують у мовленні на уроці («розповісти, вживаючи зазначені слова»).

Для формування лексичної компетентності важливою була робота з контекстуальними синонімами. Т. Білявська зауважує: «Цей термін не повідомляється учням, а відшуковуються 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» [2, с. 27].

У роботі застосовувалися і словотворчі вправи. Під час їх виконання вже знайоме дітям слово постає перед ними у новому ракурсі. Словотворча робота розкриває дітям зв'язок між лексичним і граматичним значенням слова. Наприклад:

Завдання 1. ЖОВТИЙ – прикметник, означає колір;

ЖОВТИТИ – дієслово, вказує на стан рослини або чогось іншого, подібного за кольором.

Серед вправ словотворчого характеру були проведені такі:

- вправи на спостереження за зміною значення слова при додаванні суфіксів чи префіксів;
- вправи на творення нових слів за допомогою суфіксів чи префіксів;
- вправи на добір групи споріднених слів до поданого.

Утворенні слова діти повинні були ввести у словосполучення чи речення. Така робота допомагає учням чіткіше уявити собі різницю у значенні таких слів.

Учням пропонували виконати завдання із пояснення значення багатозначних слів. Як слушно зазначає Л. Лужецька: «Організуючи на уроках української мови в початкових класах роботу над переносним значенням слова, потрібно пам'ятати, що, відповідно до чинних програм, молодші школярі не одержують теоретичні відомості про засоби художньої

виразності, а вчать лише практично визначати в окремих реченнях, текстах слова з переносним значенням з метою їх запозичення та вживання у власному мовленні. Тобто вся робота на уроці над переносним значенням слова повинна мати практичне спрямування на формування в учнів мовленнєвих умінь – умінь послуговуватися засобами художньої виразності у щоденних мовленнєвих ситуаціях. Отож завданням учителя є передусім навчити учнів розрізняти значення слів – пряме й переносне, вживати слова з переносним значенням у мовленні. Лише за такого підходу можна домогтися бажаного результату в опануванні молодшими школярами виражальних можливостей слова» [30, с. 189].

Наприклад:

Завдання 2. Усно склади речення з кожним поданим нижче значенням слова «кран».

Кран – механізм, що використовується для підйому та переміщення великих вантажів.

Кран – частина водопровідної системи, що має вигляд трубки, через яку витікає рідина.

Завдання 3. Запиши речення, де слово коса буде вжите в іншому значенні.

Вранці, як лежить роса,

Постриже траву коса.

Ефективному розширенню активного словника молодшого школяра сприяла синонімічна робота та завдання, спрямовані на доречне вживання слова в різних контекстах. Так під час вивчення розділу «Слово. Значення слова» учням пояснювали, що синоніми мають спільне (майже те саме) значення, означають ті самі предмети, ознаки, дії. Наприклад, слова *вологий, сирий* є синонімами, бо називають ту саму ознаку – *насичений вологою*. Однак, означаючи одне й те саме поняття, синоніми відрізняються відтінками значення. Наприклад: синоніми *ліс, бір, діброва, пуца, праліс* мають спільне значення – велике за площею насадження дерев, кущів, трав'янистих рослин,

але відрізняються один від одного відтінками значення: бір – хвойний ліс, діброва – листяний ліс, пуша – непрохідний ліс, праліс – давній дрімучий ліс.

Наведемо зразки таких завдань.

Завдання 4. Вибери синоніми з групи слів, які означають:

- 1) назви тварин: собака, кінь, корова, пес, кішка;
- 2) розмір: маленький, середній, крихітний, великий, мініатюрний;
- 3) процес утворення звуків: гавкати, свистіти, дзижчати, скавучати.

Завдання 5. Вибери з поданих слів найбільш вдалий синонім для пояснення значення кожного із багатозначних слів.

- 1) шкідлива дівчинка, шкідлива звичка (вперта, небезпечна);
- 2) високий будинок, високий голос (великий, дзвінкий);
- 3) відкрити очі, відкрити воду (пустити, розплющити).

Завдання 6. Знайди в кожному ряду синонімів зайве слово. Поясни, чому так вважаєш.

Замурзаний, брудний, забруднити, заяложений, засмальцьований, нечистий.

Гриміти, гуркотіти, рокотати, гуркіт.

Дорожній, дорога, шлях, путь.

Вивчаючи частини мови, учням пропонувалися завдання на групування слів, які означають предмети, ознаки, дії. Дуже важливо, щоб у процесі такої роботи вони навчилися зараховувати до предметів не тільки ті слова, які означають конкретні предмети (*олівець, куц, ягня*), а й явища природи (*дощ, веселка, вечір*), опредмечені ознаки (*синь, доброта, висота*) й опредмечені дії (*біг, розмова, спостереження*). До ознак предметів учні повинні зараховувати не тільки ті ознаки, які сприймаються органами чуття – зором, слухом, смаком, дотиком (*червоний, тихий, солоний, жорсткий*), а й такі, які мають абстрактний характер (*чесний, розумний, добрий*). У результаті такої роботи школярі паралельно з усвідомленням граматичного значення частин мови засвоюють лексичне значення конкретних слів.

Важливим критерієм формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти є граматична будова слова. Так, для комплексного аналізу тексту учням пропонувалася казка М. Луговик і І. Малковича «Вовченятко, яке запливло далеко в море».

Було собі маленьке Вовченятко. Одного разу пішло воно зі своїм татом до моря. О, як там було чудово! Вдалечі майорів корабель. Дельфіни вистрибували так високо, мовби хотіли схопити сонечко за промінчик, а чайки пурхали над водою, наче маленькі хмарки,

Море усміхалося Вовкові, Вовченяткові і всім на світі...

Поки тато Вовк засмагав на сонечку, Вовченя пірнуло у воду й запливло далеко в море. У морі було багато хижих риб. Тож Вовченятко прикинулося камінчиком, щоб ті риби його не покусали. Лежить собі нищечком на дні і риб не боїться.

От тато Вовк пригрівся на пісочку та й задрімав. Коли ж прокинувся, злякався, бо Вовченятка, синочка, немає...

Учням пропонувалися різноманітні завдання. Наприклад:

Завдання 7. Про що говориться в тексті? Перекажіть.

Завдання 8. Знайдіть форми одного слова. Чим вони відрізняються?

Завдання 9. З якими закінченнями може вживатися слово *риба*?

Завдання 10. Знайдіть споріднені слова. Доведіть, чому вони споріднені (*море – морський, вовк – вовче*).

Завдання 11. Знайдіть слова з нульовим закінченням (*Вовк, хвіст, корабель*).

Завдання 12. Розберіть подані слова за будовою, поясніть, яка частина другого слова змінила його значення (*кусати – покусати, пірат – піратський*).

Завдання 13. Знайдіть суфікси зменшення, здрібнілості, пестливості (*камінчик, татко*).

Завдання 14. Чому слово *з'їсти* написано з апострофом?

Лексична робота на формувальному етапі нашого дослідження була забезпечувала збагачення словникового запасу й уточнення значень відомих

учням слів, активізацію словника, тобто формування вмінь вживати слова й словосполучення в мовленнєвій практиці. Основними уміннями, які учні отримали у результаті правильно організованої лексичної роботи на уроці, стало оволодіння словниковим запасом у межах засвоєваної теми і вміння застосовувати його відповідно до ситуації спілкування, правильно сприймати і відтворювати – вимовляти, читати і записувати слова. Отже, запропонована система вправ забезпечує поетапне формування і розвиток лексичного запасу школярів, граматичної будови мовлення, і на їхній основі – формує лексичну компетентність молодшого школяра.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

На останньому етапі експериментальної роботи здійснено контрольний зріз задля виявлення динаміки сформованості лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти та обґрунтування висновку про доцільність використання спеціально розробленої системи вправ для формування та вдосконалення лексичних знань. Для проведення діагностики учням було запропоновано повторно виконати завдання та написати переказ на тему «Зоопарк».

Результати засвоєння навчального матеріалу подаємо в *таблиці 2.5*

Таблиця 2.5.

Рівні якості лексичних знань на репродуктивному рівні (контрольний етап)

Рівні	Кількість учнів, %
Високий	68,2% учнів
Середній	31,8% учнів
Низький	0

Як видно з таблиці, робота над завданнями репродуктивного характеру на контрольному етапі експериментального дослідження показало такі

результати: у 68,2% учнів високий рівень засвоєння лексичного матеріалу, у 31,8% – середній рівень, низький рівень якості лексичних знань не виявлено в жодної дитини.

Важливим показником успішності експериментальної роботи вважалася наявність позитивних зрушень в таких критеріях лексичної компетентності, як: лексичний запас, граматична будова, цілісність і зв'язність мовлення.

За результатами творів учні показали такі результати (таблиця 2.6):

Таблиця 2.6

Результати за аналізом творів (контрольний етап)

Рівні	Кількість дітей, %
Високий	50% дітей
Середній	40,9% дітей
Низький	9,1% дітей

Для визначення рівня сформованості лексичної компетентності за всіма критеріями ми помістили результати в таблицю 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти (контрольний етап)

Рівень	Репродуктивний рівень	Продуктивний рівень	Заг. рівень сформов. лексичної компет.
високий	68,2%	50%	59,1%
середній	31,8%	40,9%	36,4%
низький	0%	9,1%	4,6%

Отримані результати ми відобразили на діаграмі 2.



Діаграма 2. Рівень сформованості лексичної компетентності молодших школярів на контрольному етапі

Проведене дослідження показало наступні результати:

- високий рівень сформованості лексичної компетентності виявлено у 59,1% учнів, що на 36,4% більше ніж на початку проведення експерименту;
- середній рівень сформованості лексичної компетентності показали 36,4% молодших школярів, що на 13,6% менше ніж на під час початкової діагностики;
- велику динаміку показав низький рівень: з 27,3% на початку дослідження він зменшився до 4,6% після експерименту.

Це свідчить про високу ефективність запропонованої системи роботи з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти і можливість її впровадження в навчально-виховний процес початкової школи.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного дослідження можемо зробити такі висновки:

1. Вивчення наукової літератури з проблеми дозволило з'ясувати, що лексична компетентність як складова комунікативної компетентності має важливе значення у початковій освіті. Під лексичною компетентністю молодшого школяра розуміємо спеціальнопредметну компетентність, яка полягає в усвідомленому й вмотивованому оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними у повсякденному спілкуванні.

2. Згідно чинної навчальної програми методика вивчення лексики спирається на лінгвістичне положення про єдність мови і мовлення. Метою опрацювання лексики в початковій школі є розвиток мовлення, збагачення словника учнів, відпрацювання навичок свідомого засвоєння нових слів, розуміння значення й сфер вживання відомих слів. Лексика, як самостійний розділ науки про мову, в початкових класах не вивчається. Учнями засвоюються в практичному плані лише деякі відомості (пряме і переносне значення слова, багатозначність, синонімія та антонімія).

3. Лексична компетентність здобувача початкової освіти представляє собою складне утворення, до складу якого входять: мотиваційний (розуміння значущості лексичних знань української мови як навчального предмета, отриманні задоволення від самого процесу пізнання), когнітивний (збагачення, уточнення, активізація словника, вилучення нелітературних слів), діяльнісно-практичний (вміння сприймати і застосовувати лексичні одиниці в процесі комунікації), рефлексивний (самостійне знаходження лексичних помилок, критична самооцінка й оцінка мовлення інших учнів) та поведінковий (формування вмінь долати мовленнєві стереотипи, активне користування власним словниковим запасом) компоненти.

4. Проведена діагностика на констатувальному етапі дослідження показала, що більшою мірою у здобувачів початкової освіти середній та низький рівні сформованості лексичної компетентності з української мови.

Серед найпоширеніших лексичних помилок виявлено: неправильне вживання слів і словосполучень, відсутність слова в лексиконі, порушення лексичної сполучуваності, тавтологічні помилки і повтори, порушення цілісності і зв'язності тексту, зв'язків між реченнями.

5. В основу запропонованої системи роботи з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти покладено ряд принципів навчання: принцип доступності; принцип систематичності й послідовності; принцип врахування індивідуальних можливостей та здібностей; принцип відкритості.

Розроблена система роботи передбачає дотримання послідовності вправ: пропедевтичні вправи; ілюстративні вправи; вправи на закріплення; повторювально-узагальнювальні; творчі вправи.

Словникова робота складалася з двох частин: 1) ознайомлення з лексичною системою мови – вивчення нових слів, уточнення значення відомих, з'ясування багатозначності, синонімії, антонімії та ін.; 2) навчання використовувати лексичні засоби мови в мовленні – добір найбільш точного слова, попередження та усунення лексичних огріхів.

У роботі застосовувалися і словотворчі вправи, під час виконання яких вже знайоме дітям слово поставало перед ними у новому ракурсі. Словотворча робота розкривала дітям зв'язок між лексичним і граматичним значенням слова.

Для формування лексичної компетентності важливою була робота з текстом. Учням пропонувалися різні види вправ, які полягали у введенні слова, словосполучення в текст, переказ тексту за опорними словами тощо.

6. Повторна діагностика підтвердила результативність запропонованої системи роботи з формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти, оскільки констатувалося збільшення кількості школярів з високим рівнем на 36,4%, а також зменшення кількості учнів з низьким та середнім рівнями відповідно на 13,6% та 22,7%.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биндіна Т. В., Костенко О. К. Роль теоретичних знань із лексикології у збагаченні мовлення молодших школярів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 1. С. 152–158.
2. Білявська Т. М. *Методика навчання української мови в початковій школі: навч. -метод. посіб.* Миколаїв: СПД Румянцева, 2021. 108 с.
3. Білоконна Н. І. Формування творчої уяви молодших школярів на уроках літературного читання засобами новітніх технологій. *Освітній вимір*. 2019. С. 70–75. [Електронне джерело]
URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v47i0.2432>
4. Білоконна Н.І. Особливості роботи над монологічним мовленням молодших школярів у контексті компетентнісної освіти. *Вісник Міжнародного дослідного центру: Людина: мова, культура, пізнання*. Кривий Ріг. 2017. С. 66- 70.
5. Брежата О. Цікаві методи навчання на уроках читання у початковій школі. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2016. С. 87- 93.
6. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. *Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. ЗЗСО (у 2 ч.). Ч. 1*. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.
7. Вашуленко М. С. *Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. 2011. – 364 с.
8. Вашуленко М.С., Пономарьова К.І., Прищепя О.Ю. *Навчальні програми для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (українська мова)*. Київ. 2012. 61 с.
9. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Васильківська Н.А. *Українська мова 3 клас*. Київ. 2013. 192 с.

- 10.Водолажко Л.І. Розвивальні творчі вправи на уроках читання в 1 – 4 класах: *навч. вих. посібник*. 2012. – 48 с.
- 11.Гавриш Н. В., Маркотенко Т. С. Українська мова. 1 клас. Київ. 2012. 160 с.
- 12.Ганущак А. Методика опрацювання елементів лексики на уроках української мови. *Магістерський науковий вісник*. 2020. Вип. 35. С. 119–121.
- 13.Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8. С. 224–234.
- 14.Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. 2008. №3. С. 23-30.
- 15.Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. 2010. Вип.8. С. 85 –91.
- 16.Греб М. М. Лексична і фразеологічна компетентності як провідні детермінанти лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ, 2016. Вип. 17. С. 91–102.
- 17.Греб М. М. Тенденції розвитку наукових засад методики навчання елементів лексикології в початковій школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2014. Ч. 2. С. 96–107.
- 18.Данилюк С. С. Мовна та мовленнєва компетенції як складники комунікативної компетенції в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 509–512.
- 19.Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12>
(дата звернення: 29.09.22).

20. Донцова Н. М. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках рідної мови. 2014. [Електронний ресурс] URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/38921.
21. Дубовик С., Шкапенко К. Формування лексикологічних умінь учнів на уроках української мови в початковій школі. *Молодий вчений*. 2021. Вип. 3. С. 203–207.
22. Живицька Л. В. Розвиток мовлення молодших школярів засобом новітніх технологій. 2013. 160 с.
23. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису: монографія. 2-ге вид. 2007. 294 с.
24. Захарійчук М. Д. Українська мова. (післябукварна частина). Київ. 2012. С. 82.
25. Захарійчук М. Д., Науменко В. О. Риторика 3 клас. Київ. 2014. С. 110.
26. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Вип. 1-2. Одеса. 2009. С. 103–112.
27. Котик Т. М. Методика літературної освіти молодших школярів. *Опорні конспекти лекцій для студентів заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта»*. Івано-Франківськ. 2014. С. 73.
28. Крохмальна Г., Герич Х. Психолого-педагогічні засади роботи над збагаченням лексичного запасу молодших школярів на уроці української мови. *Молодий вчений*. 2018. № 10. С. 70–73.
29. Лужецька Л. Комунікативно-діяльнісний підхід у становленні мовної особистості молодшого школяра. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: зб. наук. праць*. Дрогобич, 2017. С. 424–433.
30. Лужецька Л. Особливості вивчення елементів лексикології в початковій школі в аспекті комунікативно-діялісного підходу. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: зб. наук. праць*. Дрогобич, 2019. С. 185–193.
31. Лужецька Л., Луців С. Методика викладання української мови. Навчання грамоти: матеріали для практичних занять і самостійної

- роботи: навч. -метод. посіб. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 54 с.
- 32.Луців С. Система словникової роботи на уроках української мови як передумова інтелектуального зростання учнів початкових класів. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 479-486.
- 33.Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 97–108.
- 34.Мамчур Л. Лінгвістичні основи формування комунікативних умінь текстотворення. *Українська мова і література в школі*. 2009. №2. С. 2–6.
- 35.Методика навчання української мови: навч. -метод. посіб. для студ. ВНЗ За ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
- 36.На допомогу вчителю початкових класів. 3 клас: для загальноосвіт. навч. закл. Україна. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 160 с.
- 37.Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (методика і технологія навчання). Тернопіль. 2005. 352 с.
- 38.Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Формування в дітей умінь говорити майстерно. *Початкова школа*. Київ. 2002. №10. С. 13—16.
- 39.Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Риторика 3 клас. *Нова програма*. Київ. 2014. 110 с.
- 40.Науменко В. О. Літературне читання 3 клас. Київ. 2014.176 с.
- 41.Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.
- 42.Онопрієнко Т. Словникова робота на уроках в початковій школі/ Кривий Ріг. 2018. 24 с. [Електронний ресурс]
URL: <https://vseosvita.ua/library/slovnikova-robot-na-urokah-v-pocatkovij-skoli-38679.html>
- 43.Петриченко Л.О. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Глухів. 2015. Вип. 28. С. 16—25.

- 44.Пентилюк М. І., Караман С. О., Караман О. В., Горошкіна О. М. [та ін.].
Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. Київ.
2004. С. 400
- 45.Підгурська В. Аналіз типових мовних помилок у мовленні майбутніх
учителів початкових класів. 2013. №3. С. 39–44.
- 46.Підгурська В. Ю., Бугаєнко Ю. В. Формування лексичної
компетентності учнів початкових класів на уроках рідної мови.
*Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті: збірник
наукових праць*. Житомир. 2020. Ч.1. С. 207–209.
- 47.Полуденко Н. П. Лінгводидактичні основи роботи над словом у
початкових класах. *Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки,
проблеми, перспективи: матеріали II Всеукр. наук. -практ. конф.* 2021.
С. 118–121.
- 48.Пономарьова К. Формування комунікативної компетентності молодших
школярів у процесі навчання української мови: метод. посіб. Київ:
КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
- 49.Рускуліс Л. Методологічна сутність категорії «лінгвістична
компетентність» у сучасному освітньому просторі. *Науковий вісник
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.
Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1. С. 228–232.
- 50.Сіранчук Н. М. Лексична компетентність молодшого школяра у
сучасній початковій освіті. *Вісник Житомирського державного
університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. Вип. 1. С. 129–133.
- 51.Сіранчук Н. М. Моделі породження мовленнєвого висловлювання
(тексту) та їхній лексичний аспект. *Науковий вісник
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені
К. Д. Ушинського*. Одеса, 2015. Вип. 1. С. 60–69.
- 52.Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності
молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Вісник*

- Житомирського державного університету імені Івана Франка.*
Житомир, 2015. Вип. 4. С.72–76.
- 53.Сіранчук Н. М. Розвиток лексичних умінь молодших школярів у процесі навчання української мови. *Мова і культура.* 2009. Вип. 11. С. 350–357.
- 54.Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 428 с.
- 55.Сугейко Л.Г., Нагрибельна І.А. Мельничук Ю.Ю. Упровадження дистанційного курсу з методики навчання української мови на основі системи Moodle. *Інформаційні технології і засоби навчання.* Т.3, 2020 С.162 – 174.
- 56.Сугейко Л.Г. Каліграфічні хвилинки як форма вдосконалення письма учнів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка. Видавничий дім «Гельветика».* Одеса, 2021. Вип. 37. С. 121-125.
- 57.Сугейко Л.Г. Лінгвокультурологічний аспект вивчення сучасної української мови під час формування професійної компетентності студентів вишу. *Українська мова і література в школах України.* Київ: Педагогічна преса, 2018. Вип.5. С. 34-37.
- 58.Сугейко Л.Г., Нагрибельна І.А. Модернізація лінгводидактичної освіти засобом дистанційного навчання. Херсон, 2018. С. 132-135. [Електронний ресурс].
- 59.Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.14/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 29.09.22).
- 60.Третяк Н. Збагачення мовлення учнів початкової школи синонімами. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2018. Вип. 24(2). С. 365–371.
- 61.Туркевич О. В. Терміни знання, уміння, навички: від унормування до гармонізації в сучасній українській лінгводидактиці. *Вісник Київського*

- національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія. 2018. Вип. 21. С. 119–126.
- 62.Форостюк Т. В. Дидактичні й лінгвістичні основи вивчення лексики в початковій школі. *Молодий вчений*. 2016. № 5. С. 386–389.
- 63.Хома О. М. Розвиток лексичної компетенції молодших школярів на уроках української мови. *Наука і освіта*. 2017. № 2. С. 42–46.
- 64.Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах: підруч. для студ. ВНЗ та вчителів. Київ: Промінь, 2006. 296 с.
- 65.Шевцова Л. Формування лексичних вмій та навичок (на основі творів Валерія Шевчука). *Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2010. № 20. С. 382–389.
- 66.Янко Н. О., Паршукова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів із елементами ділового мовлення (лінгвостилістичний аспект). *Молодий вчений*. 2020. №5 (81). С. 426–431.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Фуйор Катерина Олександрівна, учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

14.11.2021
(дата)



(підпис)

Катерина Фуйор
(ім'я, прізвище)

Зразки лексичних вправ і завдань для учнів 3 класу

1. Випиши з довідки спочатку близькі, а потім протилежні за значенням слова до поданих.

Близькі за значенням	Протилежні за значенням
<i>Йти</i> _____	_____
<i>Мокрий</i> _____	_____
<i>Тиша</i> _____	_____

Довідка: *вологий, крокувати, шум, сухий, спокій, стояти.*

2. З'єднай лініями слова, близькі за значенням. Яка пара слів не є близькими за значенням?

<i>веселка</i> •	• <i>дім</i>
<i>будинок</i> •	• <i>товариш</i>
<i>дорога</i> •	• <i>райдуга</i>
<i>друг</i> •	• <i>стежка</i>

3. Вибери синоніми з групи слів, які означають:

- 1) назви тварин: *собака, кінь, корова, пес, кішка*;
- 2) розмір: *маленький, середній, крихітний, великий, мініатюрний*;
- 3) процес утворення звуків: *гавкати, свистіти, дзижчати, скавучати*.

4. Вибери з поданих слів найбільш вдалий синонім для пояснення значення кожного із багатозначних слів.

- 1) *шкідлива дівчинка, шкідлива звичка (вперта, небезпечна)*;
- 2) *високий будинок, високий голос (великий, дзвінкий)*;
- 3) *відкрити очі, відкрити воду (пустити, розплющити)*.

5. Запиши подані слова в дві колонки: до першої – синоніми, до другої – спільнокореневі слова. Поясни, чому саме так вважаєш.

Сум, сумувати, журба, печаль, сумний, скорбота, горе.

6. Підкресли в тексті синоніми до слова *хуртовина*.

Вітер налітає згори і знизу, безжально жбурляє сніжинки у вікно. Це вирує віхола. Вона загнала дітей до хати. А вони попритулялися лобами до холодних шибок і не відводять очей від сніговиці. Уявляють себе на санчатах, які підхопила заметіль, закрутила й понесла в поле.

– Чи можна назвати слова *віхола, сніговиця, заметіль* спільнокореневими? Добери спільнокореневі слова до слова *сніговиця*.

7. Вибери з довідки спочатку спільнокореневі, а потім синоніми до поданих слів.

Плакати, робота, сміливий.

Довідка: *ридати, плач, плаксивий, рюмсати; праця, робітник, труд, роботящий; сміливець, відважний, хоробрий, сміливіше.*

8. Знайди в кожному ряду синонімів зайве слово. Поясни, чому так вважаєш.

Замурзаний, брудний забруднити, заяложений, засмальцьований, нечистий.

Гриміти, гуркотіти, рокотати, гуркіт.

Дорожній, дорога, шлях, путь.

9. Відокрем синоніми і різні форми одного й того самого слова. Доведи, чому різні форми одного слова не є синонімами.

Запрошувати, запрошую, запрошуємо, просити, кликати.

Цікавий, цікавого, інтересний, цікаве.

Безмежний, безмежна, безкрайній, безмежне, безкінечний, безмежні.

10. Запиши речення, вибравши з дужок найточніший синонім. Поясни свій вибір.

1. Небо (затяглося, затулилося, закрилося) хмарами.
2. Верби (сумують, журиються, нудьгують) над водою
3. Лосі (врівноважено, спокійно, стримано) паслися на галявині.
4. Настало (розжарене, розплавлене, спекотне) літо.

11. Доберіть з дужок необхідні за змістом дієслова-синоніми. Які ще синоніми можна використати в поданих реченнях?

1. Ластівка ... над гніздом. Над квітами ... метелики. Земля ... навколо Сонця (крутитися, витися, обертатися).

2. Сестра ... свою нову сукню. Прикордонники ... наші кордони. Собака ... дім (охороняти, берегти, стерегти).

3. Туристи люблять ... лісами, горами, полями. Нічого без діла ... з кутка в куток (сновигати, мандрувати).

12. Поясни значення синонімів: огорожа, паркан, штахети, частокіл, пліт, тин, ліса, вориння. Перевір свої відповіді за словником.

13. Користуючись словником, добери синоніми іронічного змісту до слів: наїстися, обличчя.

14. Перевір за словником, яке слово в синонімічному ряду зайве. Поясни, чому.

Бусол, лелека, птах, чорногуз, бузько.

Засць, звір, русак, біляк.

15. Гра «Хто більше і швидше добере синонімів до поданих слів».

I варіант

II варіант

швидко

хороше

16. Знайди в словнику синоніми до слова *теплий* і вибери серед них слово, що характеризує день з температурою + 35°.

17. Заміни одним словом вислови. Що можеш сказати про значення дібраних слів?

Рухатись пішки, іти чітко в ногу, іти дуже повільно, іти накульгуючи.

Довідка: *плентатись, крокувати, іти, шкутильгати.*

18. Розташуй синоніми за зростанням розмірів.

Дрібний, малий, мікроскопічний.

Гігантський, великий, велетенський.

19. Запиши синоніми в порядку зростання швидкості руху.

Мчати, бігти, летіти.

Іти, повзти, плентатись.

20. До кожного ряду слів дібрати протилежні за значенням:

Зразок: *День – ніч*

швидкий - ...

схід - ...

веселий - ...

питання - ...

шкідливий - ...

мовчати - ...

тут - ...

працювати - ...

вгору - ...

любити - ...

добре - ...

21. Прочитати. У кожному реченні знайти слова, протилежні за значенням. Виписати їх парами:

1. *Учений іде, а неук слідом спотикається.*
2. *Незнайко на печі сидить, а знайко по дорозі біжить.*
3. *Більше думай, а менше говори.*
4. *Нових друзів май, а старих не забувай.*

22. До виділених слів дібрати з довідки протилежні слова за значенням:

Свіжий хліб – ... хліб

свіжі квіти – ... квіти

свіжа газета – ... газета

свіжий вітер – ... вітер

свіжий вигляд – ... вигляд

Слова для довідки: *вчорашня, зів'ялі, теплий, черствий, стомлений.*