

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ФІЛОЛОГІЇ**

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Херсон

2018

УДК 378.147:372.461

ББК 74.580

Л 59

*Рекомендовано до друку
на засіданні кафедри філології
факультету дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету
протокол № 5 від 5 березня 2018 р.*

Л 59 Лінгводидактична підготовка та професійний розвиток сучасного вчителя початкової школи : зб. наук. праць / під заг. ред. д. пед. н., доц. Нагрибельної І.А. – Херсон: 2018. – 449 с.

Редакційна колегія:

доц. Валуєва І.В., доц. Мельничук Ю.Ю, доц. Мироненко О.В.,
доц. Нагрибельна І.А., доц. Покорна Л.М., доц. Сидоренко Н.І.,
доц. Сугейко Л.Г., ст.викл. Перепьолка В.І.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	9
РОЗДІЛ І. СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	10
Бєлоконь В.О. РОБОТА НАД СЛОВНИКОВИМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	10
Білич І.М. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	16
Бояркіна К.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	20
Карплюх І.І. СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	25
Кібиш С.С. ПРИНЦИПИ РОЗБУДОВИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	31
Коноваленко Д.О. ЕФЕКТИВНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	38
Кравець Н.В. СПОСОБИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ).....	43
Кравченко А.С. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	48
Матвєєва І.В. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	53
Мокринська Л.М. СУЧАСНИЙ УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	58
Нескоромна Н.О. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.....	63
Озерна Д.М. МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ТА ФОРМИ РОБОТИ НАД СЛОВОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	68
Пасечнюк Х.О. МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	73
Прилипко Г.В. СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	77
Шепорда Н.С. СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	81

Ярошович Н.В. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ КАЛІГРАФІЧНОГО ПИСЬМА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	86
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	92
Антюшина О.С. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ОСНОВА ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	92
Барабаш Д.С. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	96
Беркута Ю.С. СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ У МОВЛЕННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	101
Боженко О.О. НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	107
Бойчук Г.В. ВИКОРИСТАННЯ ЗАГАДОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	112
Бондар Т. М., Пашковська Г. А. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	117
Босенко А.М. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	122
Бояркіна Є.О. ВІКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	127
Видута А.С. НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	132
Галан Л.О. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	137
Горбачук Ю.О. ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ПОВАГИ ДО ДЕРЖАВНОЇ СИМВОЛІКИ УКРАЇНИ.....	142
Демидова С.А. ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ВИМІРІ.....	146
Діброва Д.В. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОГО РОДУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	151
Євменова К.М. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	156

Жакоміна Н.М., Данилюк О.Б. РОБОТА З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	161
Жолобова Л.П. ПОНЯТТЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	167
Жомер О.В. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	171
Завалій Т.С. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-МОВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	176
Коржина Я. В. НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ З МАТЕМАТИКИ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ ТА СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	182
Крупенко О.А. ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	186
Липіна О.А. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ Й НАСТУПНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	191
Малеш О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ У ХОДІ ГРИ.....	197
Матюха І.В. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБОМ ТЕКСТУ.....	202
Медведева К.О. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ.....	207
Мельник О.О. РОБОТА НАД ПЕРЕКАЗОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	212
Мироненко О.В. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ЗАЙМЕННИКОМ У ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ.....	217
Нагрибельна І.А. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	221
Ничик О.В. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ЧИСЛІВНИКОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	225
Огурцова С.О. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	231
П'ятак К.М. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД СЛУЖБОВИМИ ЧАСТИНАМИ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ.....	236
Пащенко К.С. ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	241

Перепьолка В.І. ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	249
Петрусенко Г.О.МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	254
Повжик Н.Г. МОВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ.....	259
Прокопенко С. О. ЕТАПИ РОБОТИ НАД УЧНІВСЬКИМ ТВОРОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	264
Рудь С. А. РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	269
Саарва Л. С., Лямичева В. М. НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У ПРОВЕДЕННІ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я У ПОЧАТКОВИХ ТА СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	274
Саввіна С.В. РОЛЬ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	279
Середа Н.Є. РОБОТА НАД МОВЛЕННЯМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО.....	284
Сидоренко Н.І. ЛІТЕРАТУРНА ГРА ЯК ЗАСІБ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	288
Степанюк І. В. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	293
Сугейко Л.Г. ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ПИСЬМА У 1 – 4 КЛАСАХ.....	298
Сухина І.С. ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ ЯК АКТУАЛЬНА УМОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ.....	304
Федорова Т.С. ОРФОГРАФІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ.....	310
Ферчук Т.В. НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	314
Цапко В.О. НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СТВОРЮВАТИ ВЛАСНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ.....	319
Швець Т.В. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	323

Шевчук Р.С., Шатохіна Н.Є. РЕАЛІЗАЦІЯ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	328
Штанько О.С. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	333
Явна В.В. МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	338
РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	342
Беломєстнова Н. А. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ.....	342
Боровська Ю.В. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	346
Валуєва І.В. ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	351
Жовко С.М. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МЕЖАХ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....	356
Кравцова В.С. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ.....	362
Крутіхіна А.О. ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ПИСЬМА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	367
Марченко С.М. ОКРЕМІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	372
Маслова О.В. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ.....	376
Осипенкова В.Л. ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	380
Познякова Н.А. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	385
Покорна Л.М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ ЯК КОМПОНЕНТА АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ.....	390
Пшенична І.П. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....	397

Сипко К.А. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	401
Скороход Г.А. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	406
Таран Н.В. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОГО КОМПОНЕНТУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	411
Фадєєва Я.І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	417
Федичева Г.Ю.ОРГАНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	423
Шевченко Т.Г. ІГРОВІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	427
РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....	434
Кіденко А.В. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ.....	434
Мельничук Ю.Ю. РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ З МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....	439
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	444

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі розвитку суспільства модернізація системи вищої освіти в Україні декларує нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців початкової школи та дошкільної освіти. Водночас, відбувається й удосконалення процесу професійної компетентності вчителів – практикантів.

Усе означене вимагає формування дослідницьких умінь, реалізуються в науковій діяльності фахівців.

Впевнені кроки на ниві наукових досліджень роблять і студенти, які навчаються за спеціальностями «Початкова освіта», «Дошкільна освіта».

У збірнику наукових праць уміщено наукові наробки науковців, учителів-практиків, студентів – майбутніх учителів початкової школи, присвячені актуальним проблемам сучасної лінгводидактики початкової та дошкільної освіти.

Представлений збірник переконливо свідчить про усвідомлення авторами проблеми наукового пошуку, доводить практичну значущість авторських досліджень.

Укладачі збірника «Лінгводидактична підготовка та професійний розвиток сучасного вчителя початкової школи» рекомендують його студентам педагогічного напрямку підготовки, учителями-практиками та всім, хто не стоїть осторонь нагальних проблем української лінгводидактики.

*Завідувач кафедри філології,
доктор педагогічних наук, доцент
Інна Анатоліївна Нагрибельна*

РОЗДІЛ І. СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В.О. Белоконь

РОБОТА НАД СЛОВНИКОВИМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі є актуальною проблема роботи над словниковими словами на уроках української мови у початкових класах. Існує необхідність розкрити особливості роботи над словами за допомогою сучасних методичних підходів на уроках у початковій школі.

У формуванні громадянина країни важливим інструментом виступає мова – не тільки як окремий навчальний предмет, а і як засіб спілкування, передачі загальнокультурних, історичних цінностей. Тому формування та розвиток мовленнєвої вправності школярів, зокрема правописних умінь, є одним із найважливіших аспектів мовної змістової лінії освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти. Українська мова – це не тільки окремий навчальний предмет, а й основний засіб опанування всіх інших дисциплін, адже від загальномовної і мовленнєвої компетентності школярів (уміння читати, слухати, запитувати, відповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки в усній і письмовій формі) залежить зростання їхнього загального культурного рівня та світогляду [1].

На уроках української мови в учнів початкових класів поповнюється запас спеціальних знань з різних розділів мовознавчої науки, виробляються навички усного й писемного мовлення, реалізуються виховні завдання шкільної освіти та збагачується їхній словниковий запас.

Однією з важливих та актуальних проблем сучасної методики викладання української мови в початкових класах є проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів. Тому що формування і розвиток навичок правильного, виразного, чистого мовлення учнів – одне з найважливіших завдань вивчення рідної мови, яке потребує розв'язання практично на кожному уроці. Слово

входить до активного словника школяра лише тоді, коли він добре розуміє його значення, усвідомлює правильність граматичних форм, структуру словосполучень і речень, тобто закріплюється у пам'яті учня лише через активне застосування у мовленні.

Сучасні методисти С. Дубовик, М. Крикун, А. Мовчун, Л. Павленко досліджують найрізноманітніші аспекти проблеми словникової роботи в початкових класах, зокрема, С. Дубовик - розвиток діалогічного мовлення учнів початкових класів, М. Крикун – роль слова в розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку, А.Мовчун – роботу над літературними термінами в початковій школі, Л. Павленко – слова мовного етикету і практичне їх використання молодшими школярами та ін. В.Бадер, М.Вашуленко, С.Дорошенко, О.Хорошковська розглядають збагачення словникового запасу учнів початкових класів, як основу розвитку зв'язного мовлення. Ними виділені такі напрями лексичної роботи: робота над засвоєнням лексичного значення слова, робота над усвідомленням прямого і переносного значення слова, багатозначністю й омонімією, робота над синонімами, антонімами, робота над крилатими висловами і фразеологією та ін.

Мета статті – з'ясувати сутність поняття «словникова робота» та теоретично обґрунтувати особливості роботи над словами за допомогою сучасних методичних підходів на уроках у початковій школі.

Програма з української мови виділяє головну мету вивчення у навчальних закладах - це формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями вільно, комунікативно доцільно використовувати лексичні, фразеологічні, граматичні та стилістичні засоби української мови в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо). Самі вчителі початкових класів несуть відповідальність за уміння школярів грамотно використовувати слова в усному і писемному мовленні.

Серед вітчизняних методистів немає єдиного, загальноприйнятого розуміння словникової роботи. Словникову роботу дослідники називають системою, засобом, методом навчання, систематичною навчально-виховною роботою, комплексом методів і навіть сферою методики. Розглянемо детальніше сутність поняття «словникова робота» у науково-методичній літературі. У методиці словникова робота розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, яка забезпечує активне засвоєння словникового складу рідної мови. Розвиток словника розуміють як подовжений процес кількісного накопичення слів, засвоєння їх соціально закріплених значень і формування уміння використовувати їх у конкретних умовах спілкування.

За словами Ходиревої К.С. словникова робота в початковій школі - це планомірне розширення активного словника дітей за рахунок незнайомих або важких для них слів. Відомо, що розширення словника молодших школярів іде одночасно з ознайомленням їх з навколишньою дійсністю, з вихованням правильного ставлення до природи. Роботу доцільно розпочинати з першого дня перебування дитини в школі, надаючи при цьому перевагу доборові навчального матеріалу, практичній мовленнєвій спрямованості змісту уроку, врахуванню особливостей словникового складу у першокласників та його обсягу.

Словникова робота – не епізод в роботі вчителя, а систематична, добре організована, педагогічно доцільно побудована робота, пов'язана з усіма розділами курсу російської мови [2]. Словникова робота – це копітка робота зі словом і над словом, починаючи від його сприймання на слух, відтворення через з'ясування основних властивих йому значень, граматичних ознак, взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, особливостями сполучуваності та правопису до правильного вживання у мовленні [4]. Словникова робота розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне освоєння словникового складу рідної мови. Розвиток словника розуміється як тривалий процес кількісного накопичення слів,

освоєння їх соціально закріплених значень і формування вміння використовувати їх в конкретних умовах спілкування [1].

Отже, огляд лінгводидактичних джерел дозволяє стверджувати, що в науково-методичній літературі можна спостерігати розуміння словникової роботи у вузькому і широкому значеннях. У вузькому розумінні словникову роботу пов'язують із орфографічною роботою (роботою над правописом слів із традиційним написанням). У широкому значенні словниковою вважають будь-яку роботу зі словом із метою адекватного його використання в чотирьох видах мовленнєвої діяльності [4].

Ефективність словникової роботи значною мірою визначається вмінням дитини встановлювати зв'язки між словом і предметом, процесом, властивістю, які воно називає. К. Д. Ушинський слушно зауважував, що вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і завжди виражається у формі слова. Якщо ж учень не звик вникати у зміст слова, погано розуміє або зовсім не знає його справжнього значення і не володіє навичками вільно оперувати ним в усному й писемному мовленні, то завжди страждатиме від цього недоліку. вивчаючи будь-який інший предмет.

На думку В.О. Сухомлинського. правильний розвиток мовлення дитини - це шлях від дійсності до слова і, навпаки, від слова до дійсності. Видатний педагог не тільки пристрасно пропагував, а й організовував подорожі дітей до джерел живого слова. Об'єктом словникової роботи є слово як складна й багатогранна мовна одиниця, що охоплює лексичне значення, граматичні властивості, вимову і правопис, можливості сполучатися з іншими словами. Саме тому словникова робота має супроводжувати вивчення молодшими школярами всіх розділів початкового курсу української мови. Учні початкових класів постійно поповнюють свій словник. Джерелом його поповнення, як зазначає М.Вашуленко, «навколишнє середовище, в якому перебувають діти: мова батьків, інших дорослих, товаришів, мова літературних творів, кіно- і мультфільмів, радіо- і телепередач та ін.» [4].

У методиці навчання української мови в початкових класах подано основні напрями словникової роботи, а саме: 1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його новими значеннями уже відомих лексем; 2) уточнення словника, яке передбачає роботу над паронімами, синонімами, антонімами, омонімами; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, зокрема, у фразеологічних одиницях; 3) активізація словника – переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний; 4) витіснення із вживання нелітературних слів, виправлення вад вимови, переведення їх із активу в пасив [4].

Відомо, що розширення словника молодших школярів іде одночасно з ознайомленням їх з навколишньою дійсністю, з вихованням правильного ставлення до природи. Роботу доцільно розпочинати з першого дня перебування дитини в школі, надаючи при цьому перевагу доборові навчального матеріалу, практичній мовленнєвій спрямованості змісту уроку, врахуванню особливостей словникового складу та його обсягу. У кожному класі початкової школи програма з української мови передбачає вивчення слів, правопис і вимову яких потрібно запам'ятати. Поєднавши цю роботу із розвитком творчих здібностей, вчитель спроможний домогтися не «зазубрювання» слів, а свідомого запам'ятовування. Відповідно до оновлених програм списки слів за класами дещо змінилися і складають: 1-й клас - 34 слова, 2-й - 36 слів, 3-й - 40 слів, 4-й - 45 слів [5]. У сучасній методиці відома значна кількість способів прийомів пояснення значення слова, зокрема – прийомом демонстрації (малюнок, макет, діапозитив, слайд, муляж тощо), використання контексту (самостійне пояснення значення слова учнями, введення невідомого слова в контекст), найпростіший словотвірний аналіз (дозволяє не тільки пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю у значеннях спільнокореневих, ззовні схожих слів (паронімів)), тлумачення слів (розгорнутий опис, розчленування загального поняття на часткові, підведення часткових понять під загальні, добір синонімів, антонімів, самостійне з'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових

матеріалів) [4]. Отже, підвищенню ефективності засвоєння словникових слів значною мірою сприяє використання інноваційних технологій: інтерактивні технології навчання, технологія критичного мислення, заохочення, створення яскравих наочно-образних уявлень, навчально-пізнавальна гра, створення ситуації успіху, проблемної ситуації, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання різноманітних творчих завдань.

Таким чином, словникова робота на уроках української мови активізує діяльність учнів. збагачує їхній словниковий запас, виховує увагу до слова, його значення і вживання. розвиває логічне мислення. впливає на формування і розвиток особистості учня. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні та систематизації передового педагогічного досвіду закордонних практик роботи над словом в початкових класах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордієнко О.А., Шевчук Т.О. Словникова робота на уроках української мови в початковій школі // Педагогічна Житомирщина, 2008. – № 1. – С. 22 – 25.
2. Лавренова М.В. Робота над словниковими словами в початкових класах. Цікаві вправи та ігри для їх засвоєння /М.В.Лавренова. – Львів: Видавець ФОП Бадікова Н.О.2015. – 92 с.
3. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
4. Навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою 1-4 кл. – К.: Вид. дім «Основа», 2011. – 392 с.
5. Пристінська М. Українська мова. Методична система «Щоденні 5» (Робота зі словами) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=4BE3CBIsbeo>

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валуєвою.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема вивчення здібностей завжди перебувала в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів. Науковці і практики намагалися глибше осмислити закономірності і механізми розвитку в людини тих психічних властивостей, які безпосередньо впливають на досягнення високих результатів діяльності. Важливий доробок у цьому дослідницькому аспекті зроблений у педагогіці, а також у соціальній, віковій та педагогічній психології.

Основи наукового підходу до вивчення творчих здібностей заклали Б.Г.Ананьєв, Н.С.Лейтес, О.Я.Леонтьєв, Б.М.Теплов. І ось уже впродовж багатьох десятиліть головні концептуальні положення цього напрямку становлять методологічний зміст майже всіх досліджень у сфері розвитку і формування здібностей.

Найбільш чітко визначення здібностей, їх основних ознак і факторів розвитку сформульовано Б.М.Тепловим. В цілому ця концепція здібностей розділяється усіма вітчизняними вченими. Б.М.Теплов виділяє три основних ознаки здібностей як індивідуально-психологічних особливостей людини: вони становлять основу відмінностей однієї людини від іншої; визначають успішність виконання будь-якої діяльності або багатьох її видів; їх не можна зводити до наявних знань, умінь та навичок, але вони можуть пояснити легкість і швидкість їх набуття [2, с.34].

Важливою особливістю слід вважати й те, що між здібностями, з одного боку, і знаннями, уміннями — з другого, існує тісний діалектичний зв'язок: для оволодіння знаннями завжди потрібні певні здібності, а сам процес формування останніх передбачає засвоєння адекватних знань і вмінь.

В зарубіжній науці під здібностями розуміють або вроджені особливості індивіда, які фатально визначають усі майбутні досягнення суб'єкта, або набуті навички й уміння.

Вітчизняна наука щодо природних, вроджених чинників здібностей розглядає їх як анатомо-фізіологічні задатки, які лежать в основі формування здібностей. Самі ж спроможності - це завжди результат розвитку певних властивостей людини в конкретній діяльності. Ось чому здібності не тільки проявляються, а й формуються у діяльності. Крім цього, розвиток здібностей пов'язаний із виникненням у людини інтересу: чим більше її приваблює певна діяльність і чим активніше вона її виконує, тим відчутніше це позначається на актуальних здібностях.

Розвиненість творчих здібностей, як і будь-яких інших, залежить від задатків самого індивіда, але перш за все від особливостей навчання та виховання. Тому основна мета освіти полягає в тому, щоб спрямувати навчальний процес на оволодіння дітьми методами творчої діяльності, сформувати у них необхідні для цього уміння і навички.

Зрозуміти природу творчих здібностей без розуміння суті творчості неможливо, хоча саме з цього питання існує безліч протилежних теорій, думок, суджень[1, с.89].

Більшість з науковців вбачає у творчості особливу за характером, змістом, засобами дій діяльність зі створення нового, оригінального продукту (незалежно від його характеру), як людську діяльність вищого рівня пізнання й перетворення навколишнього природного і соціального світу. У процесі творчої діяльності (що найважливіше) змінюється й сама людина - форми, засоби її мислення, особистісні якості - вона стає творчою особистістю.

Психологію цікавить сам процес творчості, його першопричини, за яких умов він виникає, які зовнішні і внутрішні зміни відбуваються в особистості у творчому процесі. Сучасна ж педагогічна наука визначає творчість як “реальне перетворення предметної дійсності, культури і самого себе” [4, с.55]; як продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності, як важливу умову культурного прогресу суспільства і виховання людини.

Тому зрозуміло, що творчість в тій чи іншій формі не є справою “обраних”, вона доступна кожному. І дитина, що засвоює нові знання, розв'язує нову, незнайому задачу, і робітник, що виконує нове технічне завдання,— усі вони займаються творчістю, розв'язують творчі задачі.

При цьому для творчого стилю на всіх рівнях діяльності характерні, перш за все, самостійна постановка проблем, так звана інтелектуальна ініціатива, самостійний оригінальний спосіб розв'язання уже готових тем і проблем. Тобто, творча ініціатива характеризується відсутністю шаблону та ригідності в мислительній та виконавській діяльності.

Досліджуючи проблему розвитку дитячої творчості, представники прогресивної гуманістичної педагогіки відзначають, що суспільне педагогічна цінність творчості дітей очевидна (Т.І.Алієва, Е.В.Белкіна, Н.О.Ветлугіна, В.В.Давидов, О.В.Запорожець, Н.С.Карпинська, Т.С.Кома-рова, Н.П.Орланська, Т.Г.Постоян, А.Є.Шибицька та інші). Значення творчості в усебічному розвитку дітей полягає у становленні повноцінної особистості, здібностей дитини, її потреб, мотивів поведінки, у формуванні універсальних креативних можливостей, які забезпечують її успіх у найрізноманітніших видах діяльності [2, с.45].

Навчальна творчість дітей — це всі види навчальної діяльності, коли засвоюються нові знання, розв'язуються нові задачі і ця діяльність носить організований характер.

Отже, творча діяльність дітей - це вища форма їх активної самостійної навчальної діяльності. Специфіка її полягає в тому, що діти не відкривають нових законів, явищ, зв'язків між ними, а під керівництвом учителя здобувають уміння застосовувати практично вже відомі знання. При цьому, діяльність дошкільника можна вважати творчою, якщо він виявив ініціативу, самостійність, одержав невідомий раніше йому результат [3, с.20].

Отже, стає зрозумілим, що для розвитку творчої особистості старших дошкільників важливо розвивати не лише інтелект, а й творчі здібності, активність, мотиваційну сферу, і навпаки, під час розвитку цих компонентів, не

слід забувати про інтелект. Адже, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина частіше краще адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна.

Процес творчості вивчався багатьма дослідниками в основному в напрямі пошуків його загальної схеми, виділення основних ланок. Я.О.Пономарьов трактує творчість як взаємодію, яка веде до розвитку і вважає, що особливість психологічного механізму творчості виражена єдністю інтуїтивного та логічного. Тобто завдання або проблема сприймається людиною на усвідомленому, логічному рівні, а засіб до її вирішення здобувається на інтуїтивному рівні. При цьому цей засіб виникає як побічний продукт дії. Тому творчими здібностями Я.О. Пономарьов називає здатність розпізнавати й асимілювати в діяльності побічний продукт, що породжується в процесі діяльності і не має прямого відношення до її мети [5, с.34]. Н.С.Лейтесом творчі здібності розглядаються як окрема сторона загальних розумових здібностей і особистості в цілому. Схильність до творчості, на його думку, є характерною рисою дитинства. Саме у дослідженнях Н.С.Лейтеса відмічено своєрідність прояву творчих здібностей людини на кожному віковому етапі.

Оремо виділяється концепція Д.Б.Богоявленської, яка досліджуючи творчий потенціал особистості за допомогою власної методики “Креативне поле”, отримала результати, що свідчать про тісний взаємозв'язок між інтелектуальною активністю як комплексною характеристикою творчості особистості та загальними розумовими здібностями [1, с.37].

Л.О.Парамонова відзначає такі особливості дитячої творчості: суб'єктивність, новизну відкриттів та продуктів творчості, адже діти роблять безліч відкриттів і створюють цікаві, часом оригінальні продукти у вигляді малюнка, будови, вірша або казки. Другою особливістю автор вважає те, що саме творення творчого продукту для дошкільника має найголовніше значення. Діяльність дитини відрізняється великим емоційним включенням, прагненням шукати й багато разів випробовувати різні рішення, одержувати від цього особливе задоволення, навіть сильніше, ніж від досягнення кінцевого

результату. Учень легко й насамперед практично починає орієнтовну діяльність, яка поступово стає спрямованою, заохочує його до пошуком і часто має позитивний результат, - у цьому виявляється третя, на думку дослідника, особливість дитячої творчості [5].

Таким чином, бачимо, що у психолого-педагогічній науці існує досить велика кількість різноманітних підходів і напрямів з проблем творчості, кожен з яких приносить свої здобутки і висновки, вправи і завдання з розвитку креативних здібностей та вивільнення творчого потенціалу людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматыєва О. Особливості розвитку творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності / О.Аматыєва // Матеріали людинознавчих філософських читань. — Дрогобич, 2012. — Вип.6: Людина і творчість: гуманістичні вияви. — 456 с.
2. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О.Моляко, О.Л.Музика. - Житомир: Видавництво ПП «Рута», 2007. - 319 с.
3. Нікітін Б.П. Виникнення і розвиток творчих здібностей // Рад. шк. - 1994. - №4.- С.20-22.
4. Поклад І.М. Аналіз можливостей прояву творчого потенціалу особистості // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Сер. № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. - № 6 (30). — Ч. 1.- С. 174-180.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества / Пономарьев Я.А. - М.: Наука, 1976. - 303 с.

Рекомендовано до друку доцентом Н.І. Сидоренко.

К.О. Бояркіна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Добре відомо, що успіхи молодшої людини спочатку в навчальній роботі, а потім і в виборі життєвого шляху та досягненні поставленої мети в значній мірі

залежать від того, як вона вміє переборювати труднощі, чи вміє наполегливо й самостійно працювати. Навіть великі здібності людини та її обдарованість не можуть самі по собі забезпечити досягнення цілі, якщо здібна чи, навіть, талановита людина не звикла працювати систематично і самостійно.

Отже, самостійність учня є умовою успішного розвитку його особистості, лежить в основі активності в пізнавальній діяльності та інших сферах життя. Тому розвиток самостійності школярів у процесі навчання та виховання постає як одне з головних питань психолого-педагогічної науки, педагогічної практики та першочергове завдання сучасного вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про величезне значення проблеми самостійності, зростання інтересу до неї з боку вчених і учителів, теоретичну нечіткість та недостатню розробленість в психології.

Зацікавленість проблемою самостійності не випадкова: вона тісно пов'язана з інтересом до питань психології особистості, з одного боку, і з потребою вирішення в конкретно-психологічному плані філософської проблеми свободи волі і необхідності – з іншого.

Вивченням самостійності займалися і раніше, в основному педагоги і вихователі дитячих закладів. Психологи, хоч і приділяли увагу цій властивості, але лише як якості особистості і описували її за допомогою інших особистісних характеристик. Крім того, дослідження явищ самостійності мали переважно описовий характер [7, с.164].

За тлумачними словниками та характеристикою в науковій літературі “самостійність” визначаємо як властивість і стан, уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва, самостійної дії. Коли йдеться про значення слова “самостійний” як характеристику людини, людської діяльності, то вживаються такі синоніми: вільний, незалежний, рішучий, з власної ініціативи і здійснений своїми силами, без чужої допомоги, сторонніх впливів та керівництва. Із вказаних тлумачень значення слова “самостійність”, впливає її приналежність до вольової сфери особистості. Вона характеризує людину (учня), насамперед, з точки зору наявності чи відсутності у її діях вольових зусиль.

Поняття самостійності тісно пов'язане з поняттям пізнавальної активності, хоч вони і не тотожні. Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємно посилюють одна одну, виступають якісними характеристиками пізнавальної діяльності.

Ефективність оволодіння знаннями, уміннями і навичками вища тоді, коли цей процес спрямовується вчителем так, що в ньому залишається місце для доцільної самостійної пізнавальної активності учнів. Учбова самостійність – це здатність, яка проявляється в умінні власними силами, без сторонньої допомоги вирішувати поставлені вчителем чи самими учнями завдання, використовуючи при цьому нові раціональні способи роботи, та в стійкому бажанні та прагненні не лише на вимогу вчителя, а й за власним почином активно брати участь в учбовій роботі, що здійснюється на уроці ботаніки.

Пізнавальна самостійність включає дві сторони: суб'єктивну – мотиваційну (спонукальну) та об'єктивну – володіння узагальненими знаннями, уміннями та навичками. Ці сторони тісно взаємопов'язані і складають органічну єдність [7, с.165].

Відомо, що в початковій школі зміст освіти є багатокomпонентним. Він має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. З одного боку, вони стають більш доступними, а з іншого - одержання нових знань, умінь стає обов'язковим для людини впродовж усього життя, тому неможливо в школі дати освіту на все життя, а звідси випливає висновок: зберігаючи наші досягнення у фундаментальності шкільної й професійної освіти, ми повинні переорієнтувати навчальний процес на формування в учнів бажання і уміння самостійно оволодівати знаннями.

Головним в організації самостійної роботи є не її обсяг, а характер самої пізнавальної діяльності молодших школярів.

Самостійна робота може бути навчальною та виконувати функцію контролю. Її навчальна функція полягає в тому, щоб допомогти учневі краще засвоїти програмовий матеріал, орієнтуватися у виборі засобів залежно від мети

та умов, за яких відбувається спілкування. Функція контролю під час самостійної роботи реалізується у процесі роботи над тестами та завданням з навчальних дисциплін.

Психологи, дидакти і методисти відносять самостійну роботу до однієї із форм пізнавальної активності молодших школярів, яка більш характерна, на їх думку, для учнів середньої і старшої ланок школи (П.Блонський, О.Савченко, М.Вашуленко).

Е.Голант розробив теоретичні основи самостійної роботи школярів і виділив її три види: організаційну, технічну і практичну сторону самостійності та вказав способи проведення самостійної роботи у процесі пізнавальної діяльності [1, с.3].

Важливим у плані нашого дослідження є внесок М.Данилова в розробку окресленої проблеми. Він розглядав виховання у школярів самостійності і творчої активності у процесі їхнього навчання. Учений вважав, що самостійність має проявлятися в потребі та умінні учнів думати, мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, в умінні бачити проблему, завдання, знайти підхід до її розв'язання [2, с.11].

В.Стрезикозін стверджує, що самостійність учня під час навчання передбачає незалежність, ініціативу та його відповідальність [7, с.46].

Велику увагу самостійній роботі надавав В.Сухомлинський. Педагог вважав, що учні повинні знати мету, план, термін виконання завдань, пропонованих для самостійної роботи [1, с.53]. Самостійна робота, на його думку, має сформувати в учнів уміння працювати самостійно, здійснювати взаємоконтроль і самоконтроль, допомагати один одному [1, с.54].

П.Підкасистий розробив класифікацію самостійних робіт учнів, запропонував визначення таких понять, як задача, пізнавальна та дидактична задача, розкрив специфіку формування самостійних дій учня [5].

Вчені пов'язують розвиток пізнавальної активності і самостійності з загальним розвитком молодшого школяра. Ця проблема знайшла своє

відображення в навчальних програмах, посібниках, підручниках для початкової школи, починаючи з 80 - 90 років минулого століття і до сьогодення.

І.Чередов відзначає, що самостійність - це якість, яку потрібно виховувати у процесі навчання [7, с.69]. На думку Ю.Мальованого, самостійна робота учнів має основне місце на уроках формування умінь і навичок у практичній діяльності молодших школярів. Її бажано організовувати на операційно-пізнавальному етапі уроку, де вивчається новий матеріал [4, с.137]. Д. Луцик розглядає проблему самостійної навчальної діяльності учнів через площину самоосвіти і зокрема зазначає, що в основі самостійної навчальної діяльності лежить потреба в знаннях. Вона часто виходить за рамки виконання домашніх завдань, спрямована на самостійне поглиблення вивчення шкільних предметів і задоволення власних потреб з різних проблем [3, с.129].

Сьогодні в дидактиці та фахових методиках зазначається, що за формою організації і діяльності вчителя та учнів виділяється такий метод, як самостійна робота учнів. Цей метод знаходиться в такій ієрархії методів: розповідь (виклад, пояснення вчителя), бесіда, самостійна робота учнів.

Основною умовою успішної навчальної діяльності є висока активність і самостійність учнів. Неодмінною ознакою сучасного уроку є використання самостійних завдань у певній послідовності. У навчальному посібнику “Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів” О.Савченко розкрила суть таких понять, як “самостійність”, “пізнавальна самостійність”, “активність” [6, с.35]. На її думку, пізнавальна самостійність, яка формується в процесі пошукової діяльності дітей молодшого шкільного віку, передбачає одержання нових знань і способів дій [6, с.87].

Таким чином, у шкільному віці, як і на інших вікових етапах психічного розвитку людини, її шлях до самостійності є поступовим рухом від невміння самостійно приймати рішення і потреби в допомозі дорослого до вміння і здатності обходитися власними силами. Самостійність школярів розвивається через постійне розв’язання протиріч між прагненням дитини до спільної діяльності з дорослим – і тенденцією дорослих привчати учнів до

самостійності; між потягом дитини до волі вибору, незалежності у вчинках і судженнях – і обов’язком дорослих постійно вводити дитячу ініціативу в рамки норм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братанич О.Г. Педагогічні умови самостійного навчання учнів загальноосвітньої школи: Навч. посіб . / О.Г.Братанич – Кривий Ріг, 2001.– 380 с.
2. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А.Данилов. — М.: Просвещение, 1998. — С.11-13.
3. Луцик Д.В. Дидактика початкової школи / Д.В.Луцик. — Дрогобич: Посвіт, 2013. — 172 с.
4. Мальований Ю.І. Про сучасний урок // Молодому вчителю / Укладач Є.С.Березняк. — К.: Радянська школа, 2012. — С.137-140.
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. - К.: Вища школа, 2004.- 349 с.
6. Савченко О. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. факультетів / О. Савченко. - К.: Генеза, - 1999. - 368 с.
7. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О.Я.Савченко. — К.: Радянська школа, 1982. — 341 с.

Рекомендовано до друку доцентом Н.І. Сидоренко.

І.І. Карплюх

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа не ставить собі за мету випустити учня, який знатиме «все про всіх», але зростити людину, яка зможе зарадити собі в умовах сучасного динамічного та мінливого світу. Тому логіка навчального процесу буде будуватись не на тому, чим багата шкільна бібліотека, а на тому, які задачі доведеться вирішувати учням, вийшовши за стіни школи.

Важливою складовою навчального процесу є прагнення підготувати дитину до самостійного формування, реалізації та свідомої корекції своєї життєвої траєкторії, в тому числі навчальної та професійної. Постановка цілей, аналіз необхідних та наявних ресурсів, прокладання та контроль за виконанням «дорожньої карти» – ось лише деякі з тих навичок, які матимуть критичне значення в умовах непередбачуваного майбутнього. Учні мають відчувати себе не лише виконавцями, але й співавторами сценарію на шкільній, а згодом і життєвій сцені.

“Наше завдання – кожній дитині дати доступ до якісної освіти. Успіх України в тому, щоб побудувати суспільство освіченого загалу, бо кожна дитина, попри її здібності, має право на успіх у житті, на максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта” [5], – наголосила Лілія Гриневич.

Метою Національної стратегії розвитку освіти наступного десятиріччя є:

- підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина;
- забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя [3].

Згідно вимогам інноваційного сьогодення (постійних змін технологій, стилю життя, потоку нової інформації) основним завданням освіти є виховання людини, яка має бажання й уміння вчитися впродовж життя, уміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Для адаптування людини в оточуюче середовище важливу роль відіграють комунікативні здібності. Тому в освіті зараз змінюється спосіб включення людини в навчальний процес. На зміну об’єкт – суб’єктним відносинам між тим хто навчає і тим хто вчиться прийшли суб’єкт-суб’єктні відносини. Коли між учасниками учбового процесу встановлюються рівноправні стосунки, які базуються на взаємній

повазі, довірі, взаємній відповідальності. Авторитарна агресивна педагогіка замінюється на демократичну толерантну педагогіку в закладах освіти.

Важливим завданням навчального процесу є виховання людини, здатної жити в глобальному просторі. В її формуванні багато складових: від світоглядної підготовки, що адекватно відображає світ і місце в ньому України, до надання можливості і працювати, спілкуватися і взаємодіяти в такому просторі. Тому дуже багато уваги приділяється питанню мовної підготовки. Перш за все випускники закладів освіти повинні володіти державною українською мовою і обов'язково – англійською, як світовою. Важливим завданням освітян залишається формування ціннісних орієнтацій студентів. Серед них моральність, порядність, гуманність, почуття патріотизму, національної єдності. За умов глобалізації лише згуртовані нації – держави зможуть максимально усвідомити свій національний інтерес і відстояти, захистити його в процесі співпраці (конкуренції) з іншими державами. Освіта повинна об'єднувати націю.

Сучасний світ впровадження нових технологій поставив перед освітою нові завдання і нові можливості. Тому на даному етапі в освіті впроваджуються інформаційні технології. Це має підвищувати комп'ютерну грамотність учасників учбового процесу, інтенсифікувати освітній процес, застосовувати дистанційні форми навчання.

В Україні, як і у всьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або «діти тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Досить поглянути на організацію офісів провідних технологічних корпорацій, щоб зрозуміти, на що орієнтується креативний клас, який визначає обличчя сучасної економіки. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчанням і відпочинком. Робота не обов'язково має бути серйозною і нудною. Життя для них – це гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою.

На підході покоління Z. Цього року вперше підуть до школи діти, які народилися в 2010 році. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших. Яке життя оберуть сьогоднішні першокласники? Якою б не була відповідь, маємо запропонувати майбутнім поколінням українців школу, яка буде для них сучасною.

Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень.

Будуть широко застосовуватися методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволить успішніше оволодівати суспільним досвідом.

Буде змінено підходи до оцінювання результатів навчання. Оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і планування індивідуальної швидкості, а не ранжування учнів.

Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд.

Нова школа буде підтримуватися електронною платформою для створення і поширення електронних підручників і навчальних курсів для школярів та вчителів.

Нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих.

Насамперед учителю буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову

думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність.

Велика увага приділяється матеріальному стимулюванню. У проекті Закону «Про освіту» закладається норма про підвищення місця вчителя у єдиній тарифній сітці. Учителі, які пройдуть добровільну незалежну сертифікацію, будуть отримувати надбавку.

Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя.

На допомогу вчителеві буде створено освітній портал з методичними та дидактичними матеріалами, українськими енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами.

Буде кардинально скорочено бюрократичне навантаження, у тому числі завдяки переходу на систему освітнього електронного документообігу (замість, а не в доповнення до існуючої документації).

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Загальна тривалість повної загальної середньої освіти збільшиться до 12 років. Дитячий організм не сприймає більше, ніж відведено природою для його віку. Реформа передбачає суттєву зміну структури середньої школи, щоб максимально урахувати фізичні, психологічні, розумові здібності дитини кожної вікової групи.

Новий базовий Закон «Про освіту» передбачає три рівні повної загальної середньої освіти:

- початкова освіта (тривалість чотири роки);
- базова середня освіта, яка здобувається в гімназії (тривалість п'ять років);
- профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеї або закладах професійної освіти (тривалість три роки).

Початкова освіта нової школи поділятиметься на два цикли:

Перший, адаптаційно ігровий (1-2 класи) – навчання буде організовано через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами;

Другий, основний (3-4 класи) – оцінки не будуть виставлятися; найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання. В основному циклі буде запроваджуватися предметне навчання; частина предметів буде оцінюватися.

Державна підсумкова атестація здобувачів початкової освіти буде здійснюватися лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів і буде проводитися вчителями школи.

У початковій школі (як і в гімназії та ліцеї) не буде «одногородних» курсів або предметів. В одному класі не буде більше восьми обов'язкових предметів.

Отже, ідея Нової української школи має залучити молодих талановитих спеціалістів в освітню галузь. Вчитель зможе проявити себе не тільки як педагог, а й реалізатор творчих ідей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Офіційний веб-портал Верховної Ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua>
2. Веб-портал Урядовий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/>
3. Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>
4. Газета Сьогодні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukr.segodnya.ua>)
5. Osvita.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/>

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

ПРИНЦИПИ РОЗБУДОВИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі становлення державних стандартів освіти важливе місце посідає проблема засвоєння школярами знань взагалі та мовних знань зокрема, формування умінь і навичок учнів. Це стосується і процесу вивчення української мови у початковій школі, оскільки вона є базовою для подальшої освіти.

Як відомо, мовна компетенція – це засвоєння і усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою у конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Процес формування мовної та мовленнєвої компетенції передбачає врахування психологічних особливостей школярів, рівня їх інтелектуального розвитку, пошук нетрадиційних методів і прийомів навчання української мови.

Особливо багато труднощів, зумовлених даною проблемою, виникає на початковому етапі вивчення української мови. Це пояснюється тим, що неоднаковим є рівень розвитку молодших школярів, оскільки це діти різних вікових груп (6-7 років), а тому кожен учень має специфічні особливості засвоєння мовного матеріалу, отже, своєрідний характер має мовна та мовленнєва компетенція.

Серед важливих педагогічних проблем, які поставила перед нами сучасна школа, є застосування нетрадиційних методів та прийомів навчання української мови.

Особливо це стосується навчального процесу у початковій школі, яка є базовою для подальшої освіти.

Вчення про систему методів навчання склалося історично в працях відомих мовознавців Буслаєва Ф.І., Срезневського І.І. Проте розвиток науки не може стояти на місці. У наш час розробкою нових методів та прийомів навчання української мови у початкових класах займаються Вашуленко М.С., Хорошковська О.Н., Варзацька Л.О., Дорошенко С.І. та інші відомі методисти.

Пошуки шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в сучасній школі здійснюється у різних напрямках. Одним із найсуттєвіших є, на наш погляд той, що передбачає радикальні зміни у змісті і методах навчання.

Здійснені в останні десятиліття психолого-педагогічні дослідження в Україні (М.В. Богданович, Н.М. Бібік, Ю.З. Гільбух, О.Я. Савченко та інші) засвідчують значне просування молодших школярів у загальному розвитку. Це спонукає учителів початкових класів застосовувати відповідні форми і прийоми організації учнівської праці. Скажімо, на уроках української мови замість одноманітних тренувальних завдань, характерних для традиційного початкового навчання, слід ширше застосовувати різноманітні комплексні вправи, розраховані на індивідуальне та групове виконання, які б спонукали школярів знаходити найдоцільніші практичні способи розв'язання поставлених завдань, з опорою на здобуті теоретичні знання, врешті, вправи, яскраво діяльнісні, завдяки яким органічно розвивалося б мовлення.

Одним зі актуальних шляхів підвищення ефективності шкільного навчання у сучасній дидактиці вважається інтегрування навчальних предметів, під яким слід розуміти взаємне узгодження завдань окремих програм, щоб усунути дублювання, з одного боку, та створити умови для поглибленого засвоєння навчального матеріалу – з другого боку. Інтегрування завдань з різних предметів на змістовому, мотиваційному та процесуальному рівнях позитивно перебудовує весь навчальний процес, сприяє поєднанню в одному шкільному предметі узагальнених знань і вмінь, які раніше формувалися розрізнено – у двох або кількох предметах.

Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують об'єктивні причини й передумови. Однією з причин є необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу. Об'єктивною передумовою цього процесу є те, що інтегрований курс зможе вести сам класовод, оскільки йому доводиться навчати школярів цих предметів у традиційній ізоляції.

Однак у теорії та практиці початкового навчання немає однозначної думки щодо можливостей інтегрування. Так, відомий методист у галузі початкового навчання Н.М. Светловська на основі критичного аналізу невдач застосування у 20-х роках у наших школах комплексних програм застерігає, що “широка міждисциплінарна модель інтеграції вочевидь непродуктивна в молодших класах школи, оскільки не може дати учням елементарних, але міцних і системних умінь та навичок: вона вже передбачає наявність у них такої бази і, крім того, базується в рамках певного провідного спеціального предмета, тобто не раніше, ніж у середній ланці школи” [6, с.58].

Ми приєднуємося загалом до думки Н.М. Светловської, однак не сприймаємо її надмірної категоричності у висновках. Безумовно, говорити сьогодні про цілковиту інтеграцію тих чи інших предметів у рамках початкового навчання ще рано, оскільки для цього необхідні спеціальні експериментальні дослідження, в яких мають взяти участь і дидакти, і психологи, й методисти. Особливо продуктивно можна буде застосовувати такі інтегровані курси у системі диференційованого навчання, у класах з підвищеним рівнем і темпом засвоєння програм [4, с.13].

Особливо виразно можна побачити продуктивність застосування інтеграційного підходу до формування і удосконалення у молодших школярів мовленнєвої діяльності, яка в умовах початкового навчання відіграє провідну роль на всіх без винятку уроках, однак найвиразніше виявляється на заняттях з рідної мови і читання. Ці два предмети у початковому навчанні доцільно інтегрувати в один, наприклад, у “Рідне слово” тому, що вони ґрунтуються на

спільних дидактичних цілях і в їх основі лежать одні й ті ж види мовленнєвої діяльності - слухання, розуміння, читання висловлювання (усні і писемні).

Застосування інтеграції на уроках мови і читання, проведення інтегрованих уроків українського слова, позитивно позначається як на результативності формування школярів мовленнєвих навичок, так на літературно-читацьких знаннях і вміннях. Вони характеризуватимуться вищою системністю, набуватимуть узагальненості, комплексності, усвідомленості. У поєднанні з читанням підвищиться і роль мотивації загалом стосовно вивчення мови й опрацювання розділів, тем програм зокрема.

На думку М. Вашуленка, основними методичними принципами, які забезпечують інтеграцію завдань з мови й читання є такі: а) постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням; мовні знання у системі опанування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження й удосконалення думки; б) активний характер навчання: опанування мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності - слухання, аудіювання, читання і письмо; в) мовні знання, мовленнєві уміння й навички, у тому числі і читання, переказ прочитаного, слід розглядати як умову й компонент розливатального навчання [4, с.14].

Розглядаючи зміст освіти як системи, що складається з 4 компонентів (знання, уміння і навички, творча діяльність, емоційно-оцінювальне ставлення), доходимо висновку, що для інтегрувань завдань з мови і читання, необхідно застосовувати принцип наступності та перспективності.

Наступність у методах та організаційних формах навчання читати полягає в поступовому ускладненні методів і прийомів. Для забезпечення наступності у навчанні читати використовуємо репродуктивний, частково-пошуковий, творчий методи, в тому числі ситуацій пізнавальної новизни; пізнавальні ігри; завдання за аналогією, зіставлення і порівняння, визначення головного, узагальнення і конкретизацію знань, визначення і пояснення причинно-

наслідкових зв'язків, формулювання оцінних суджень; різноманітне уточнення та технічні засоби. Особливу роль для забезпечення наступності надаємо створенню творчого режиму розумової діяльності молодших школярів. Перспективнішою для досягнення високого розумового розвитку, успішності є така побудова навчальної діяльності, в якій учні засвоюють, закріплюють навчальний матеріал системою проблемних завдань, коли нарощуються самостійність і творча ініціатива дітей.

До методів, які стимулюють пізнавальну активність учнів, відносять:

Словесно-ілюстративний метод (бесіда-міркування, робота з текстом, розпізнавання знайомих епізодів за ілюстраціями, дійовими особами, відтворення змісту епізоду чи ситуації з опорою на ілюстрацію, використання в мовленні слів, фраз, уривків із прослуханого, робота над діалогом, заучуванням напам'ять, групові та індивідуальні відповіді на запитання за змістом прочитаного, словесне і графічне малювання і т.п.).

Різновиди самостійної роботи (читання мовчки, розгляд елементів книги, виділення головної думки твору, визначення змісту за назвою, ілюстраціями, логічні вправи на порівняння, спостереження, класифікацію).

Пізнавальні ігри (ігри-подорожі, літературні вікторини, ігрові ситуації за матеріалами прочитаних книг, драматизація текстів, інсценізація прочитаного, складання дітьми загадок і т.п.).

Аналізуючи новітні підходи у вивченні української мови передових учителів та методистів, звернемося до досвіду молодшого наукового співробітника Інституту педагогіки АПН України І.Безрукової.

Розглянемо ще один нетрадиційний метод навчання української мови засобами малих пісенних і речитативних фольклорних форм. На уроці усного мовлення опрацювання змісту малих речитативних і пісенних форм ефективно реалізується за умов творчого підходу. Так, позбувшись стандартизованих шаблонів роботи з учнями, вчителі, що прагнуть досягти конкретних показників, мовленнєву діяльність будують у різних формах залежно від особливостей жанру тексту, що вивчається, або поставленого конкретного

завдання. Діти активно беруть участь в усіх видах словесно-рольової діяльності: імітації та проговорюванні за вчителем реплік комунікативної ситуації до сюжетного малюнка підручника; складанні та розігруванні мікро діалогів за зразком з теми “Знайомство” ; розучуванні та проведенні дитячої народної гри “Кіт і миші” тощо.

Така методика роботи неусвідомлено позичена з дошкільної педагогіки. Необхідно зазначити, що запропоновані прийоми роботи мають подвійну користь: максимально наближують дидактику дошкільця з навчанням початкової школи та успішно розвивають усне мовлення учнів. Тим самим полегшується і психологічна адаптація молодших школярів до “статусу школярів”.

Позитивним зрушенням можна визначити інсценізацію різноманітних жанрів дитячого фольклору: гри, пісеньки, лічилки, скоромовки, а то двох і більше форм на уроці. На думку вчителів початкових класів така частотність зумовлена величезним потенціалом фольклорних текстів для розвитку умінь учнів спілкуватися, пізнавати традиції та звичаї українського народу. Кожен текст, як правило, супроводжується вступною бесідою, розповіддю з елементами українознавства.

Особливого значення з розвитку усного мовлення набувають дитячі ігри, хороводи. Цінним є те, що зміст ігрових жанрів містить готові конструкції для мовотворення та правила чи інструкцію - додаткову лексику, яку молодші школярі теж вживають перед проведенням. Оскільки тексти названих форм розповідаються учнями легко, невимушено, то вони багаторазово повторюються і вдома або з однолітками в годину дозвілля чи на прогулянці.

Результати спостережень І. Безрукової переконують, що будь-яка віршована форма засвоюється молодшими школярами швидше, якщо активізувати сенсомоторику.

Ефективними видами роботи на уроці виступають ігри та ігрові ситуації, оскільки їх впровадження викликано природними віковими потребами молодших школярів [1, с.33].

Таким чином, можна зробити висновок, що нетрадиційні методи та прийоми навчання української мови, які використовуються у початковій школі (передусім у першому класі), а саме: метод інтегрування навчальних предметів, стимулювання пізнавальної активності учнів (словесно-ілюстративний, самостійна робота, пізнавальні ігри), метод навчання засобами малих пісенних і речитативних фольклорних форм, сприяють розвитку пізнавальної активності молодших школярів, формуванню мовних здібностей. Новітні підходи у виборі методів навчання призводять до радикальних змін у початковій школі, удосконалюючи тим самим навчально-виховний процес в цілому.

Отже, нестандартні підходи забезпечують прогресивний розвиток у формуванні мовної компетенції учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безрукова І.А. Розвиток мовлення першокласників засобами малих пісенних і речитативних фольклорних форм // Рідна школа. – 2003. – №6. – С.31-35
2. Білоконна Н.І. Інтелектуальний розвиток школярів на уроках мови // Початкова школа. – 1998. – №1. – С. 12-13.
3. Біляєв О.М. та ін. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – №9. – С. 71-74.
4. Вашуленко М.С. Про співвідношення знань і умінь у мовній освіті молодших школярів // Початкова школа. – 1995. – №9. – С. 4-14.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.
6. Светловська Н.М. Про інтеграцію як методичну уяву та її можливості у початковому навчанні // Початкова школа – 1990. – №5. – С. 57-60.
7. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. – Інтегрований курс: Підручник для педагогічних вузів / За ред. А.П.Каніщенко, Г.О.Ткачук. – К.: Промінь, 2003. – 232 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

ЕФЕКТИВНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Проблема засвоєння різних типів речень за метою висловлювання і емоційним забарвленням учнями початкової школи на уроках української мови є дуже актуальною, оскільки тема «Речення» є наскрізною для всього курсу. Важливість систематичної роботи над реченням пояснюється тим, що на фоні речення (на синтаксичній основі) учні засвоюють лексичне значення слова, словотвір, фонетику, орфоепію і орфографію, морфологічні форми слів та їх синтаксичну роль, пунктуацію.

Саме в дитинстві закладаються основи комунікації, які вплинуть на подальшу роль дитини в соціумі, її вміння правильно викласти власні думки та зрозуміти інших, тому ця проблема є актуальною саме для молодшого шкільного віку, що зумовлено їх віковими особливостями сприйняття інформації, появою інтересу до навчання та спілкування з однолітками.

Опрацювання будь-якої синтаксичної теми – складний і багатоетапний процес. Починається він із спостережень над мовними фактами, які стають вихідним пунктом для узагальнень, для усвідомлення синтаксичних закономірностей, правил і визначень. У переважній більшості випадків синтаксичні явища, які підлягають аналізу, не є для учнів чимось чужим і незрозумілим: у процесі читання художніх творів, текстів підручників, періодичних видань діти практично ознайомлені з синтаксичними конструкціями, вживають їх у власному мовленні. Отже, треба подбати, щоб ця мовна практика ставала усвідомленою.

Учитель може обрати будь-який метод теоретичного опрацювання матеріалу – розповідь чи бесіду, спостереження мовних фактів чи роботу з підручником, але одна вимога залишається незмінною: у процесі роботи має бути сформоване в учнів поняття про виучуване явище.

Як відомо, поняття має охопити всі суттєві ознаки об'єкта. З урахуванням цієї вимоги має бути дібраний ілюстративний матеріал, який запобігав би

формуванню неправильних чи неповних уявлень про предмет. Наприклад, під час опрацювання підмета не можна допустити ототожнення його з називним відмінком іменника, тому приклади мають включати підмети, виражені різними частинами мови. Треба запобігати тому, щоб роль підмета пов'язувалася з позицією на початку речення. Через це в аналізованих реченнях розміщення підметів має бути різноманітне. Щоб в учнів не склалося уявлення, ніби підмет виражається лише одним словом, треба розглянути приклади вживання у цій ролі словосполучень. Але в кожному з розглянутих прикладів має бути представлений весь набір суттєвих ознак – підмет означає предмет, про який щось говориться, він пов'язується з присудком, разом з яким утворює граматичну основу речення.

Найбільш поширений засіб закріплення засвоєних відомостей з синтаксису – синтаксичний розбір, що охоплює всі диференційні ознаки вивчених конструкцій. «Явища, з якими учні ознайомились і які навчилися відрізняти від інших, вони повинні уміти пізнавати у тексті. Для цього застосовуються вправи на виписування прикладів із вказаного уривка, на самостійний добір ілюстрацій до кожного зі способів вираження і т. п.» [3, с.211].

Усі ці етапи опрацювання теми пов'язуються з аналізом готового мовного матеріалу. Бажано, щоб якнайчастіше ним був зв'язний текст. Це дасть змогу звертати увагу на функцію, на сферу застосування кожної конструкції.

Процес засвоєння знань починається зі сприймання матеріалу, що вивчається. Сутність принципу наочності – це збагачення почуттєвого сприйняття, що є вихідним для розумової діяльності. При оволодінні знаннями ми виходимо від самого предмета, чіткого уявлення про нього, від явища чи дії, а потім переходимо до узагальнень, висновків, понять. Педагогікою накопичений багатий арсенал методів навчання. Усі їх можна розділити на декілька груп, застосовуючи певний принцип підходу до їх виділення. Оскільки методи навчання можуть розглядатися у різних аспектах, то цілком природно існування декількох підходів до їх класифікації.

1. За джерелами передачі і характеру сприйняття інформації (С. І. Перовський, Е. Я. Голант, І. Т. Огородніков) – словесні (оповідь, бесіда, лекція та ін.), наочні (показ, демонстрація і ін.) і практичні (лабораторні роботи, твори та ін.).

2. У залежності від основних дидактичних завдань, що реалізуються на даному етапі навчання (М. А. Данілов, Б. П. Єсіпов) – методи отримання знань, формування умінь і навичок, застосування знань, творчої діяльності, закріплення, перевірки знань, умінь, навичок.

3. Відповідно до характеру пізнавальної діяльності учнів по засвоєнню змісту освіти (М. Н. Скаткин, І. Я. Лернер) – пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, або евристичний, і дослідницький.

4. З погляду участі вчителя та учня в навчальному процесі (Ю.К.Бабанський): а) методи організації і здійснення навчальної діяльності (словесні, наглядні, практичні, репродуктивні і проблемні, індуктивні і дедуктивні, самостійної роботи і роботи під керівництвом викладача); б) методи стимулювання і мотивації учіння; в) методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності [1, с.7].

Яскрава різноманітна наочність викликає у молодших школярів позитивні емоції, пізнавальний інтерес. Це сприяє розвитку спостережливості, мислення, довільної уваги, естетичних смаків, а також формуванню естетичних уявлень, понять, елементів наукового світогляду.

Наявність живих об'єктів, натуральних і образотворчих засобів урізноманітнюють гру, роблять її нестандартною. Головна цінність схем, таблиць, карток полягає в тому, що вони забезпечують індивідуальну роботу учнів, допомагають конкретизації природних уявлень і понять, виробленню довільної уваги, просторової уяви, мислення і естетичних смаків, підвищують ефективність уроку.

У існуючій системі навчання речення розглядається в двох аспектах: функціональному (за метою висловлювання) та емоційному (за вираженням

особливих почуттів під час вимовлення окремих речень). Найістотніші ознаки речення: 1) виражає закінчену думку; 2) для нього характерна змістова та інтонаційна завершеність; 3) слова пов'язані в ньому граматично і за змістом; 4) головні члени становлять основу речення.

Лінгвістичний опис класифікації речень в підручниках зорієнтований на формування в учнів поняття про речення як функціональну одиницю мовлення: речення, в яких про щось розповідається, повідомляється, – розповідне; речення, в яких про щось запитується, – питальні; речення, в яких висловлюється спонукання (прохання, запрошення, порада, наказ, заклик), – спонукальні [2, с.4].

Другокласники дізнаються, що в кінці розповідних та спонукальних речень переважно ставиться крапка. Але якщо в такому реченні виражено сильне почуття, то замість крапки ставимо знак оклику. Термін «окличне речення» з'являється в підручнику 3 класу, коли в учнів вже сформувалось чітке уявлення про три типи речень з метою висловлювання [1, с.13].

На фоні питальних і спонукальних речень другокласники засвоюють практично кличну форму іменників, що виступає у ролі звертань і форми наказового способу дієслів у спонукальних реченнях, засвоюють також інтонацію звертання. Це звертання до вчителя та своїх рідних (батьків, дідусів, бабусь, старших сестер та братів).

Наступне завдання полягає в тому, щоб навчити учнів відрізняти аналізоване мовне явище від інших, подібних до нього за значенням або за формою. Явища, з якими учні ознайомились і які навчилися відрізняти від інших, вони повинні уміти пізнавати у тексті. Для цього застосовуються вправи на виписування прикладів із вказаного уривка, на самостійний добір ілюстрацій до кожного зі способів вираження і т. п.

Усі ці етапи опрацювання теми пов'язуються з аналізом готового мовного матеріалу. Бажано, щоб якнайчастіше ним був зв'язний текст. Це дасть змогу звертати увагу на функцію, на сферу застосування кожної конструкції.

У процесі навчання синтаксису вчитель має дотримуватися таких методичних принципів.

1. Навчання синтаксису у зв'язку з морфологією та іншими розділами зумовлене тим, що саме на синтаксичному рівні всі мовні одиниці виявляють свої функції, певні граматичні особливості. Так, визначення частин мови іноді можливе лише в структурі речення на основі зіставлення члена речення й частини мови, вибір лексичних одиниць залежить від контекстуального оточення тощо. Тому усвідомлення синтаксичних понять можливе за умови засвоєння відомостей з інших розділів.

2. Навчання синтаксису у зв'язку з пунктуацією та інтонацією вимагає посиленої уваги до інтонаційних особливостей різних за структурою, метою висловлення емоційним забарвленням речень. Необхідно виробляти в учнів уміння актуального членування речень відповідно до комунікативного наміру, визначати смислові відношення між частинами складних безсполучникових речень залежно від розділових знаків (коми, тире, двокрапки), доречно користуватися логічним наголосом, відповідно до нього визначати члени речення.

3. Принцип навчання синтаксису в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії програми, що полягає в формуванні комунікативної компетентності школярів. Синтаксичні уміння й навички є основою оволодіння мовою як засобом спілкування. Розуміння структурно-смислових ознак речення як найменшої комунікативної одиниці має стати підґрунтям усвідомленого відбору мовних одиниць для реалізації мети спілкування в тих чи інших умовах.

Опанування учнями синтаксичних понять сприяє удосконаленню діалогічного й монологічного мовлення. Спостереження над функціонуванням синтаксичних одиниць в текстах різних стилів та жанрів мовлення має бути спрямоване на удосконалення гармонійного розвитку умінь і навичок учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності [3, с.312].

Отже, активне використання в навчальному процесі різних видів мовленнєвої діяльності, моделювання комунікативних ситуацій, залучення школярів до мовленнєвої практики сприятиме засвоєнню синтаксичних понять, виробленню синтаксичних умінь і навичок, передбачених програмою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі// Українська мова і література в школі. – 1991. – №8. – С. 5-20.
2. Гордуз Н. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови// Початкова школа. – 2003. – №4. – С.1-4.
3. Загнітко А.П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.
4. Організація індивідуальної та групової роботи на уроках у початкових класах/ за ред. О.П. Чечайлюк. – Тернопіль, 2002. – 16 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Н. В. Кравець

СПОСОБИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ)

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) передбачає формування всебічно розвиненої особистості як гуманістичного ідеалу виховання в період розбудови української державності на людських та національних засадах.

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення усіх сфер соціального і духовного життя в Україні потребують від загальноосвітньої школи активного використання існуючих форм і пошуку нових засобів розв'язання таких складних завдань, як розвиток розумових сил, пізнавальної активності, самостійності та

творчого мислення підростаючого покоління. У цьому зв'язку поряд з метою озброєння учнівської молоді глибокими і міцними знаннями, на перший план все більше висувається завдання максимально розвинути пізнавальні здібності школярів, уміння творчо застосовувати набуті знання, ефективно діяти в нестандартних обставинах, брати на себе повну відповідальність за прийняте рішення.

Однією з актуальних проблем сьогодення, що потребує вирішення, є надзвичайно складна проблема формування сучасної людини і нового суспільства, творення міцної, консолідованої української нації. Вирішення цієї проблеми під час навчання у загальноосвітній школі можливо за умови застосування в навчальному процесі сучасних педагогічних технологій. Уведення таких технологій доцільне уже в початковій ланці освіти, оскільки основою розвитку творчої особистості, формування пізнавального інтересу є ситуації активного пошуку, роздумів, суперечності суджень, здогадок. Такі ситуації створюються за допомогою застосування новітніх педагогічних технологій у початковій школі взагалі, й на уроках рідної мови зокрема. Цінність упровадження новітніх педагогічних технологій на уроках української мови зумовлюється тим, що, розв'язуючи їх, учні змушені оперувати різними прийомами логічного мислення. Знання, завдяки цьому, стають міцнішими й осмисленими. За таких умов діти працюють зацікавлено, активно. У процесі вивчення мови учні одержують відомості про звуки й букви, лексичну й граматичну будови мови, правила правопису, завдяки різним методам навчання, якими користується педагог. Сучасний зміст освіти потребує вдосконалення методів і форм організації навчального процесу. Ідеї, закладені в нових програмах, передбачають активізацію розумової діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності, творчих здібностей. Усе це можливо за умови застосування сучасних новітніх технологій на уроках української мови.

Питання про створення проблемно-пізнавальних ситуацій одне з важливих у педагогіці. У роботах провідних учених (І.Лернер, М.Махмутова, М.Матюшкіна) уточнюються поняття проблемної ситуації, визначаються основні способи її створення [2]. Проблемна ситуація на уроці - це постановка

перед учнями певного пізнавального завдання, яке містить суперечність, викликає дискусію, спонукає до власних роздумів, висновків. Вона має створюватися учителем, але сприйматися дітьми як власна. Не знаходячи у підручнику прямої відповіді на поставлене запитання, школярі змушені шукати вихід із ситуації самостійно, тобто міркувати, робити елементарні дослідження, аргументувати і доводити свої висновки, відмовлятися від помилкових стверджень.

Проблемна ситуація означає, що в процесі діяльності дитина зіткнулась з чимось новим, незрозумілим, невідомим, що тривожить її й дивує. Щоб учень сприйняв і усвідомив проблемну ситуацію, йому необхідні певні знання, вміння оперувати ними. Тільки за такої умови проблемна ситуація переростає в проблему. Визначаючи її, дотримуємось думки, висловленої І.Лернером: «Проблема - це є проблемна ситуація, сприйнята суб'єктом для розв'язання на основі наявних у нього засобів (знань, умінь, досвіду, пошуків)» [2].

Розв'язуючи проблемне завдання, учні засвоюють новий матеріал, оволодівають новими засобами набуття знань. Мета створення проблемної ситуації - засвоєння програмового матеріалу, розвиток розумових здібностей, цілеспрямований виховний вплив на особистість школяра. В умовах основної ланки мета створення проблемної ситуації полягає ще й у формуванні навчальної діяльності учнів, а на уроках української мови до того ж у вихованні вміння «працювати» зі словом (аналізувати, порівнювати слова, формулювати висновок і доводити його).

Основою проблемної ситуації є суперечність між тим рівнем знань, якого досягають учні, і тим, що є необхідним для розв'язання певного завдання. Поставлене завдання передбачає різні варіанти відповідей. Треба знайти серед них правильну. Це і є рушійною силою педагогічного процесу. Учні мають здобути нові знання, розвинути нову для них думку, користуючись наявним багажем знань, досвідом, новими джерелами знань: підручниками, таблицями, текстами з дібраними вчителем мовними фактами, явищами. У процесі аналізу, пошуків учні помічають зв'язки, виявляють залежність факторів, умов, а також

знаходять спільне й відмінне. Грукують, класифікують мовні явища на спільній основі й відмежують їх за відмінностями.

Навчання школярів української мови підпорядковується свідомому ставленню дитини до слова як мовної одиниці, тобто навчання охоплює і семантичний аспект слова, й ті форми, якими виражаються певні його значення. Для створення проблемної ситуації неодмінною умовою є постановка проблемного завдання у такій формі, щоб воно було сприйняте учнями як власне. Отже, сучасний підхід до навчання української мови визначається як основними функціями самої мови - бути джерелом спілкування, пізнання, так і замовленням суспільства - формувати різнобічно розвинену особистість, яка володіє способами самовираження рідною мовою. Основним спрямуванням нових планів і програм вивчення української мови є розвивальне навчання. Через те серед методів її опанування почесне місце належить проблемній ситуації для засвоєння знань.

Проблемні ситуації у навчанні, наприклад, при опануванні граматики, забезпечує більш високий ступінь засвоєння навчального матеріалу, дає можливість підвищення теоретичного рівня учнів, сприяє удосконаленню рівня мовленнєвої культури учнів, формуванню любові до рідного слова.

При створенні проблемних ситуацій враховуються суперечності між: розумінням слова і невмінням визначити у ньому морфему, особливості їхніх сполучень і змін або знання окремих морфем і невміння співвідносити їх зі словом; використанням слів у мовленні і невмінням з'ясовувати граматичне значення і роль у мові; нечітким і неправильним значенням слова і прагненням визначити його значення; намаганням чітко сформулювати думку і невмінням це робити; суперечність між змістом висловлювання і невідповідною йому формою.

Найдоцільнішими і найпоширенішими прийомами створення проблемних ситуацій є: показ помилок, до яких призводить незнання певної теми. (Учитель диктує слова *льотчик, район, батальйон, сьомий*. Виникає ситуація утруднення, коли писати *ьо*, а коли - *йо*); постановка перед учнем

дослідницьких завдань (Простежити за місцем наголосу в українських словах і зробити висновки тощо). Важливим прийомом створення проблемної ситуації є протиставлення. Його можна застосувати тоді, коли учень стикається з явищами, які легко переплутати. («Порівняйте слова *плаття* - *листя*, *зілля* — *земля*, *миттю* -*радістю*. Встановіть закономірність їх написання»), особливо корисно створити ситуацію, коли учні переконуються в недостатності своїх знань і відчують потребу набуття нових для того, щоб відповісти на поставлене запитання, тобто виявляють суперечності між раніше засвоєними теоретичними положеннями чи правилами і новими умовами їх застосування. («Виберіть слова одного кореня: *лисина*, *лисень*, *лис*, *лисий*, або *рік*, *ріка*, *річний*, *річковий*, *роковини*»).

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку методики початкового навчання української мови особливої популярності набувають елементи ситуативного навчання. Відомо, що принцип ситуативності є одним із важливих для комунікативного методу навчання мови. Адже, комунікативність у навчанні обов'язково передбачає створення проблемної ситуації. На сьогодні все більше методистів і вчителів визначають необхідність ситуативного забезпечення навчально-мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови. Особливо це стосується таких етапів уроку, як пояснення нового матеріалу і формування мовно-мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів. Вчителю необхідно пам'ятати про те, що ситуативна підтримка потрібна для слабших учнів, щоб допомогти їм у доборі мовних засобів. Вона має кілька рівнів: повний текст висловлювання за принципом «Прочитай і скажи...»; текст із незакінчених речень; ключові слова, словосполучення, що допоможуть учням уникати можливих помилок під час спілкування; зразок висловлювання, за яким учні самостійно будують своє висловлювання.

Таким чином, створення проблемних ситуацій починається з початкових класів, поступово удосконалюється з кожним роком навчання.

Пізнавальні завдання, поряд із тренувальними вправами, повинні якомога ширше застосовуватися у системі робіт з української мови. Безперечно,

самостійне оволодіння матеріалом є найефективнішим засобом у свідомому й міцному засвоєнні знань, виробленні вміння застосовувати їх у звичних і нових ситуаціях, сприяє мовному розвитку дітей.

Отже, створення проблемної ситуації на уроці є одним з найважливіших і водночас з найскладніших компонентів проблемного вивчення теми чи окремого її питання. В.Сухомлинський писав: «Створюючи проблемну ситуація, учитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності - перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями» [3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О. Зміст умови мови // Українська мова і література в школі. - 2003. - №4. - С. 2-7.
2. Кушнір А. Педагогические вопросы. // Народное образование 1999. - №7. - С.84.
3. Марун М. Рідна мова: принципи навчання // Рідна школа. - 2001.- травень. - С. 38-39.
4. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів - філологів /За ред. М. Пентилюк. - К.: Ленвіт, 2005. - 400 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А.Нагрибельною.

А.С. Кравченко

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зміна соціально-економічної ситуації в країні посилює необхідність пошуку надійних, оригінальних і ефективних способів навчально-виховної діяльності, впровадження таких освітніх технологій, які б забезпечили ефективну професійну підготовку студентської молоді.

В умовах конкурентоспроможного виходу України на міжнародну освітню арену, усе складніше забезпечити високий рівень освіченості студентів вищих навчальних закладів, застосовуючи для цієї мети тільки традиційні методи навчання. Потреба підготовки висококваліфікованих фахівців педагогічних спеціальностей для сучасного світового ринку праці актуалізувала в системі вищої освіти ті освітні технології, що забезпечують активну участь студентів в опануванні професійних знань.

Від сучасного вищого навчального закладу вимагається впровадження нових технологій навчання, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих і професійних умінь, які стимулюють потребу майбутнього фахівця у самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу [1, с. 89].

Впровадження новітніх інтерактивних технологій посідає чільне місце у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Застосування інтерактивних технологій навчання у вищих навчальних закладах залежить від певних умов:

- підготовка викладачів до організації навчального процесу за інтерактивними технологіями;
- минулого і теперішнього досвіду студентів;
- визначення цілей навчання;
- активного прилучення учасників до процесу навчання;
- врахування здібностей (темперамент, сприймання, спеціальність);
- учасники заняття керують навчальним процесом (погляд, ідея, тема реферату);
- надання можливості самореалізації і самоконтролю учасникам навчального процесу [2, с. 48].

Інтерактивні методи є працюючими методами, як в середині групи, так і за її межами. Хоча роль викладача в ході інтерактивних занять є другорядною, проте слід звернути увагу на процес підготовки та розподілення ролей для аудиторії. Завданням викладача є: створити сприятливі умови в групі для висловлювання власної думки кожного з учасників, ознайомити студентів із

чітко сформованими правилами інтерактивної гри та спрямувати студентів у правильний бік розвитку подій. З групи студентів, які дотримуються власних точок зору, необхідно зробити команду, частиною якої є викладач, поділити створену команду на групи, об'єднуючи студентів за інтересами або з власних міркувань викладача.

До інтерактивних методів навчання відносять презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, створення проектів, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм.

Сам принцип підготовки студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі полягає в тому, щоб процес навчання проходив плавно і послідовно. Під керівництвом викладача даються завдання з використанням інтерактивних технологій для виконання студентами, які потім перевіряються на парах. Таким чином, викладачі протягом читання лекцій і практичних занять у тренінговій формі навчають працювати студентів за інтерактивними технологіями.

Таке навчання студентів базується на ідеях:

- в основі змісту підготовки майбутніх вчителів початкових класів лежить оволодіння ними досвідом професійної діяльності;
- навчально-професійна діяльність студента виступає в якості інтегруючого фактора всієї системи підготовки;
- логіка освітнього процесу будується за схемою теорія + практика = практика, а не за схемою – від теорії до практики, як уже склалось традиційно;
- інтерактивне оволодіння досвідом професійної діяльності студентами починається з першого заняття, коли вони беруть участь у першому (вступному) тренінгу;
- суттєво змінюється співвідношення між теоретичним і практичним навчанням: студенти постійно перебувають в активному пошуці розв'язання певних методичних питань, вибирають найраціональніше рішення, переглядають велику кількість відеоматеріалу – уроків досвічених вчителів,

студентів практикантів; розігрують фрагменти, проектують і складають плани-конспекти уроків із застосуванням інтерактивних технологій і з певним досвідом приступають до педагогічної практики.

Наведемо програму тренінга для студентів по вивченню і засвоєнню інтерактивних технологій.

- Вступне слово, завдання заняття. Що таке тренінг як форма занять?
- Методика проведення структурних вправ.
- Правила.
- Знайомство.
- Очікування.
- Обговорення вправ.
- Методика проведення інтерактивної вправи. Представлення і обговорення типової програми тренінгового заняття.
- Порівняння моделей і технологій.
- Моделі навчання.
- Поєднання моделей навчання.
- Обговорення методики проведення роботи в малих групах.
- Інтерактивні технології групового навчання.
- Один-два-три-чотири-всі разом.
- Карусель.
- Акваріум.
- Обговорення методики проведення запропонованих технологій.
- Підсумки заняття, домашнє завдання [3, с. 82].

Для успішного проведення занять за інтерактивними технологіями необхідно дотримуватись певних правил і структури інтерактивного заняття.

Заняття за інтерактивними технологіями проводиться обов'язково в колі, щоб всі учасники навчального процесу (і викладач у тому числі) могли бачити один-одного. Ні в якому разі не можна допускати, щоб хтось знаходився за колом, був стороннім, чужим, не брав участі у роботі.

Всі учасники, а викладач у першу чергу, на заняття повинні бути позитивними (так краще сприймається і засвоюється інформація). Тому так важливо у спілкуванні обходитись без частки не, старатись замінити слово з не – на інше. Наприклад: «не перебивати один одного» – «бути толерантними». Учасники повинні намагатись уникати слова «розподілятись», «розділитись» у групи, пари, трійки... Треба запам'ятати, що при інтерактивному навчанні: учасники навчального процесу об'єднуються у пари, трійки, групи тощо. Вже на занятті закладається здатність учасників до об'єднання, до праці «разом». Все, що пропонують учасники навчального процесу, має бути прийняте і обговорене. Не дається оцінка у вигляді «правильна відповідь», «неправильна відповідь», «добре», «погано».

У процесі навчання за інтерактивними технологіями треба уникають закритих запитань, тобто таких, на які можна дати відповіді «так» або «ні». Тому треба вживають відкриті запитання, які починаються зі слів «як», «чому», «який» [4, с. 86].

Викладач заохочує всіх учасників навчального процесу до висловлення своїх думок, ідей тощо; демонструє увагу до всіх, дякуючи кожному за запитання і за відповідь. Це стимулює присутніх і надалі ділитись своєю інформацією, яку в інший спосіб вони б вагались висловити, або вважали за недоцільну.

Треба знати також, що за інтерактивними технологіями найкраще працюється з аудиторією у 20-26 осіб, так як ефективною групова робота вважається організована з групою у 5-6 учасників. Проведення дискусії, дебатів (об'єднання у 2, 3, 4 групи) – відповідно 12-14 осіб, 8-9 осіб дає можливість досконало вивчити певне питання, або розглянути проблему. Відповідно, всі учасники братимуть активну участь у навчальному процесі, що позитивно впливає на результати засвоєння знань.

Таким чином, працюючи в групі, у студентів формуються комунікативні навички, створюються умови для індивідуального самовираження всередині групи, вміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє

мотивації студентів до розширення знань для покращення комунікації та словесного закріплення своїх позицій, вчить майбутнього фахівця активному самостійному пошуку відповіді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 350 с.
2. Козлова О. Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник / К.І. Бондарева, О.Г. Козлова. – Суми, 2001. – 129 с.
3. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах: навч. посіб. для філолог. спец. вищ. навч. закладів / О.І. Потапенко, Г.І. Потапенко, Л.П.Кожуховська та ін.; за заг. ред. О.І. Потапенка. – К.: Міленіум, 2006. – 142 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібник / Авт. укл.: О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.

Рекомендована до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

І.В.Матвєєва

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

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

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

Технології інтерактивного навчання описано в методичному посібнику О. Пометун та Л. Пироженко «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» [4].

Розглянемо найпродуктивніші інтерактивні технології:

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

Проекти мають індивідуальний, груповий чи колективний характер.

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

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

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

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

6. *Акваріум* є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в такій групі, для вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички групової роботи [3].

Кожен метод має свою структуру і передбачає використання різних прийомів.

На уроках української мови використовуються такі *методичні прийоми*:

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

У лінгводидактиці вищої школи останнім часом актуалізується роль самостійної фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Досліджуючи нормативне підґрунтя цієї проблеми, І.Нагрибельна зазначає, що у процесі підготовки майбутніх учителів до самостійної роботи модулі вивчаються концентровано із зазначенням конкретної кількості годин (1 кредит – 30 годин, яким передбачено майже третину від загальної кількості, тобто 12 годин самостійної роботи; тому доцільно матеріал, передбачений одним кредитом, засвоювати в аудиторії, зміст іншого – дистанційно). Позитивний ефект виявляється також у тому, що одержаний у короткі терміни студентами результат мотивує їх до продуктивної організації самостійної роботи [4].

Саме тому звернемося до засобів, що сприяють оволодіти студентам фаховими знаннями самостійно або за опосередкованого керівництва викладача.

Аналіз наукового перспективного досвіду та науково-методичної літератури дозволив визначити, що в лінгводидактиці вищої школи накопичується певний практичний досвід з означеного питання. Так, І.Нагрибельна зазначає, що використання проблемно-модульної технології в процесі вивчення теми “Мовленнєва креативність учителя початкових класів”, мету якої в систематизації знань студентів про комунікативні якості мовлення, розширення уявлень майбутніх учителів початкових класів про роль і місце культури мовлення в житті людини загалом і вчителя початкових класів

зокрема [4]. У межах дослідження нашої проблеми актуальними є завдання, що спрямовують діяльність студента:

1. Самостійне поглиблення знань студентів про стилі, типи, жанри мовлення і їхнє використання в мовленнєвих ситуаціях, забезпечення усвідомлення ними значення мовленнєвого іміджу, мовленнєвої креативності для майбутніх учителів початкових класів;

2. Розширення відомостей студентів про такі комунікативні ознаки мовлення, як правильність, чистота, точність, доречність, лаконічність, доступність, логічність лексичне і фразеологічне багатство, поглиблення знань про норми літературної мови (орфоепічні, морфологічні, синтаксичні і лексичні, орфографічні, пунктуаційні), збагачення активного словника студентів шляхом звернення до фольклорних джерел і зразків української класичної літератури;

3. Поглиблення знань студентів про матеріальну сторону мови, про зв'язок мовлення з мисленням, інтеграція знань, здобутих у процесі опанування мовних, лінгводидактичних і психолого-педагогічних дисциплін задля формування мовленнєвої креативності, розвитку мовного чуття, мовного смаку;

4. Акцентування уваги студентів на важливості підготовки публічних виступів, продукування спонтанних діалогів та полілогів, пов'язаних з професійним контекстом [4].

Спрямовуючи навчальну самостійну діяльність студентів, дослідниця пропонує моделювати ймовірні професійні ситуації, вирішувати проблемні питання й ситуації, занурюватися в педагогічне середовище. Наприклад, йдеться про таке: «... прикметними ознаками проблемно-пошукового модуля стало моделювання ситуацій взаємодії з реальними чи віртуальними суб'єктами (учнями, колегами, батьками учнів) у межах комунікативного тренінгу (установлення контакту, транслювання відомостей, передачу відповідних емоцій тощо), що сприяло формуванню мовленнєвої креативності майбутніх учителів початкових класів.

Проблемним модулем передбачалося застосування таких методів і форм активного залучення майбутніх учителів початкових класів до навчальної діяльності після виконання самостійної роботи як: обговорення конкретних навчальних ситуацій і участь у ділових іграх; участь у навчально-методичній та дослідній роботі творчих груп; виконання індивідуальних та мікрогрупових творчих завдань, залікових і тестових завдань, проектних робіт тощо»[4].

Підкреслюючи роль самостійності у здобутті фахової підготовки засобом технології проблемно-модульного навчання, І. Нагрибельна пропонує такі види роботи: 1) ділові і рольові ігри (“Свобода і відповідальність у професійній діяльності”, “Ремісник чи майстер”); 2) круглі столи “Методика – наука чи мистецтво?”, “Мовленнєва креативність учителя”; 3) дидактичні ігри “аукціон” методичних ідей, “скарбничка” слухних методичних рекомендацій[4].

Така робота сприяє активізації набутих студентами теоретичних знань та стимулює до ефективного їх використання в практичній діяльності. Отже, чим більше різноманітних форм самостійної роботи передбачено, тим активніше відбувається набуття досвіду студентами. Усвідомлюючи означене, акцентуємо увагу на аналіз видів роботи, що сприяють формуванню професійних якостей майбутнього вчителя початкової школи в процесі підготовки до навчання української мови взагалі та до розвитку мовної особистості молодшого школяра зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової державної освіти // Початкове навчання та виховання-№4(80). 2006. – С. 2 – 4.
2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
3. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія] / І. А. Нагрибельна. – Херсон, 2016. – 344 с.

4. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2004. – С.160-180.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Л.М. Мокринська

СУЧАСНИЙ УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Концепція Нової української школи передбачає зміни у змісті навчання, формах і методах. Компетентнісний, особистісно орієнтований підхід до навчання націлюють учителя на застосуванні педагогіки співробітництва. Формулою нової школи мають стати: дитиноцентризм, компетентнісний зміст освіти, вмотивований і кваліфікований учитель, сучасне освітнє середовище, наскрізний процес виховання, що базується на цінностях та інш. Це вимагає удосконалення структури, змісту уроку, його спрямованості.

Важлива лінгводидактична проблема теорії та методики сучасного уроку української мови в системі загальноосвітньої школи ХХІ ст. передбачає осмислення чинних та пошуку нових шляхів і технологій навчання. Системного вивчення потребують такі аспекти, як проектування й реалізація цілей та змісту навчання, декларованих чинними стандартами, програмами через систему форм, методів, прийомів, засобів навчання, що забезпечують досягнення основної мети мовної шкільної освіти; урахування традиційних й нових підходів та принципів проведення уроків української мови; визначення класифікаційних ознак і типології уроків української мови; удосконалення загальноприйнятої класифікації уроків мови; визначення структури й організації уроків.

Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи вимагає нових підходів до формулювання поняття «сучасний урок». Закон України «Про освіту» чітко визначив мету, завдання, основні напрями діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і

необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян [6].

За словами В.Сухомлинського, «...початкова школа насамперед повинна навчити вчитися...Уміння вчитися включає в себе ряд умінь, пов'язаних з оволодінням знаннями: вміння читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку. Ці вміння є, образно кажучи, інструментами, без яких неможливо оволодіти знаннями» [4, с.100].

Концептуальні засади навчання і виховання у початковій школі, які сформульовані В. Сухомлинським, мають стати підґрунтям для розуміння сучасних підходів до змісту уроку української мови.

Важливого значення в розробленні педагогічного підґрунтя сучасного уроку набули ідеї дидактів і лінгводидактів (А.Алексюк, О.Біляєв, М.Вашуленко, М.Захарійчук, С.Караман, М.Наумчук, М.Пентиліук, К.Пономарьова, М.Наумчук, О.Савченко, І.Хом'як та ін.) щодо визначення пріоритетних закономірностей, підходів, принципів навчання, що забезпечують ефективну організацію навчального процесу і є вихідними позиціями проектування й проведення уроків рідної мови з метою формування мовленнєвої особистості учня. Концепція Нової української школи вимагає формулювання нових підходів до розуміння поняття «сучасний урок української мови», застосування принципу інтеграції в його змісті.

Мета статті – з'ясувати поняття «сучасний урок української мови», визначити окремі педагогічні й методичні умови його ефективності.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури показав, що означена проблема досліджується за різними напрямками. М. Вашуленко акцентує увагу на важливості уроку як основної форми навчально-виховного процесу. «Урок — організаційний елемент навчального процесу, об'єднаний у смисловому, часовому та організаційному аспектах. Саме на уроці вирішується, наскільки ґрунтовними будуть знання, наскільки сталими будуть сформовані в учнів на основі знань практичні навички, як навчання поєднуватиметься з життям, вихованням, як розвиватимуться їхня пізнавальна активність, самостійність,

спостережливість, увага, воля, мислення і мовлення. Якість уроку залежить від майстерності вчителя, від його теоретичної і методичної підготовки, розуміння педагогічних ідей нової програми, осмислення проблем типології, структури і методики уроку» [1, с.17].

Науковцем розроблено типологію уроків української мови, методи і прийоми, форми організації навчальної діяльності учнів. Ми дотримуємося думки М.Вашуленка, що «учителеві не обов'язково дотримуватися формального поєднання послідовності етапів уроку, однак він не може порушувати закономірностей пізнавальної діяльності учнів. Важливим сучасним твердженням є те, що доцільність тих чи інших типів уроків та їх структур пропонується оцінювати за кінцевим результатом процесу навчання» [1, с.18].

О. Савченко формулює поняття «сучасний урок», виходячи з проблеми компетентнісного підходу до навчально-виховної діяльності в початковій школі. Для сучасної дидактики характерним є перехід від переважання об'єкт-суб'єктної парадигми освіти до утвердження суб'єкт-суб'єктної [3].

М. Наумчук [2, с.6] вважає, що сучасний ефективний урок – це добре підготовлений, розрахований відповідно до поставлених цілей та наявних можливостей.

Основними методичними умовами сучасного уроку української мови є створення вчителем мовленнєвого середовища, переважання діалогічної форми спілкування, індивідуальної, парної та групової роботи; визначення системи мовних, мовленнєвих, комунікативних вправ і завдань з метою формування мовленнєвої особистості. У нашому розумінні, сучасний урок української мови – це урок, що характеризується чіткістю навчальної, розвивальної, виховної мети, застосуванням різноманітним методів навчання, що спрямовані на формування в молодших школярів комунікативної компетентності, виховання національно свідомої мовленнєвої особистості.

Компетентнісно орієнтоване навчання української мови вимагає застосування методів, які передбачають активну діяльність учнів. До таких

відносимо: продуктивні (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці); евристичні або частково-пошукові (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань); проблемні (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення); інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність); ігрові (пізнання, комунікація через гру).

Інтерактивні методи (за О. Пометун) орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу більш мобільні, більш відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Інтерактивні методи навчання відображають постійне спілкування вчителя з учнями, учнів з учнями. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за ознакою моделлю застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, круглий стіл, дебати. Розроблені дидактичні ігри для уроку української мови, спрямовані на вивчення окремих мовних тем, формування мовленнєвої особистості, виховання в молодших школярів національно-патріотичних почуттів [5]. Серед них:

Гра «Український віночок»

Обладнання: різнокольорові пелюстки із паперу, український вінок.

Хід гри. Учитель роздає учням різнокольорові пелюстки із словами – іменниками, що належать до чоловічого, жіночого, середнього родів. Школярі за завданням учителя, працюючи в групах, умовно сплітають «іменниковий віночок». Перемагає та група, яка швидше сплете віночок.

Гра «Це моє, це українське»

Обладнання: на дошці карта України, картки із словами.

Хід гри. До визначених учителем слів – добрий, щирий, відданий, працьовитий, шанобливий, мужній – учні в групах добирають синоніми та

слова-іменники відповідно до тематики соціокультурної лінії Державного стандарту загальної початкової освіти галузі «Мови і літератури». Виконавши це завдання, складають речення про рідну Україну. Перемагає група, яка виконала безпомилково.

Сучасний урок української мови вимагає формування в учнів комунікативних умінь. Для володіння рідною мовою важливим є знання учнями побудови зв'язних висловлювань. Формування та розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних текстів – усних і письмових. Методика пропонує застосування таких видів вправ: переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми (на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей друзів про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів), побудова діалогів, створення мовленнєвої ситуації тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів /За наук.ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364с.

2. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (методика і технологія навчання) / М.М.Наумчук. - Тернопіль «Астон», 2002.- 352с.

3. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб'єктивність навчання і варіативність структури/ О.Я Савченко// Науково-методичний збірник «Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактично-методичні аспекти. Серія «Бібліотека педагога. Випуск 21, 2012. - С.9-16.

4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори. В 5-ти т., Т.3. – К.: Рад. школа, 1977.– 670с.

5. Хома О.М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі /О.М.Хома // Педагогічні

науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Науковий журнал. – Суми, СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – С.111-121.

6.Закон України «Про освіту»: [Електронний варіант] Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Н.О. Нескоромна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства освіта потребує нового рівня, який відповідав би міжнародним стандартам і був орієнтованим на особистість. За останні роки використання інноваційних технологій у навчальному процесі набуло особливого значення. Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має навчитися правильно їх застосовувати, передусім, в освіті.

Навчання грамоти в початковій школі має сприяти розвитку інтелектуальної сфери особистості молодшого школяра, а також розвитку акуратності, працьовитості, старанності і сумлінності.

Проблема використання інноваційних технологій в навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників як: О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, Г. Кривчикова, О. Пометун. Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням суті інноваційних методів, їх класифікації, їх найбільш поширених типів для розв'язання навчальних завдань були висвітлені у працях українських учених А. Мартинець, М. Скрипника, Л. Пироженко та інших.

Інноваційне навчання зорієнтоване на динамічні зміни в навчальній та освітній діяльності, яке ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості молодшого школяра.

У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і отримання результатів навчально-виховного процесу. Інновацію

розглядають як процес і продукт навчальної діяльності. Характерною ознакою педагогіки нового часу є інноваційність. Отже, інноваційні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [2, с.23].

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій у початковій школі неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій.

Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором.

Значна кількість основних методичних інновацій на уроках навчання грамоти пов'язана сьогодні із застосуванням інтерактивних методів навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає досить часто використання наочних прикладів та демонстрації певних процесів, що практично не можливо без використання демонстраційного екрану. Саме демонстрація процесу написання букви спростить сприйняття учнями матеріалу і призведе до кращого його засвоєння.

Інноваційне навчання, при правильному застосуванні, збільшує рівень засвоєння матеріалу, оскільки запам'ятовування відбувається не лише через

«зазубрювання», а й в значній мірі завдяки зоровій пам'яті та використанні аналогій.

Інноваційне навчання у початковій школі може відбуватися : у парах (2 учні); у групах (3-4 учні); у малих групах (5-7 учнів) разом з учителем. Враховуючи вікові психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, треба зазначити, що не всі інноваційні педагогічні технології можна використовувати одночасно.

Необхідно застосовувати принцип послідовності та поступово переходити від простих до складних технологій. У 1 класі на уроці навчання грамоти доцільно використовувати такі інноваційні технології: «Робота в парах», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Листоноша», «Два–чотири – всі разом».

Інтерактивні технології можуть використовуватися майже на всіх структурних етапах уроку навчання грамоти в початкових класах, як під час перевірки домашнього завдання, так і під час узагальнення та систематизації знань.

Розглянемо застосування інноваційних технологій «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Сумка листоноші» на уроках вивчення грамоти з різних тем.

Тема: Звук «в», позначення його буквами В, в.

Учитель за допомогою інноваційної технології «Мікрофон» називає перший склад, учні по черзі придумують слова з цим складом.

Ва – [ва] – (Ваня, Валя, вафлі,...)

Во – [во] – (Вова, воля, вода, волосся...)

Ві – [ві] – (Вітя, віник, відро, Віра, вісник...)

Ве – [ве] – (весна, велосипед, весло, вечір...)

Ву – [ву] – (вудка, вулиця, вулик, вуж...)

Тема: Перевірка навичок письма великих і рядкових літер (застосування інноваційної технології «Незакінчені речення»).

Перевіримо, чи добре ви знаєте букви та звуки. Продовжіть речення.

- ✓ Букви можуть позначати приголосні і ... (голосні звуки).
- ✓ Крапочною позначають ... (голосні).
- ✓ Голосні звуки на письмі позначають такі букви... (а, и, і, е, о, у).
- ✓ Однією рисою позначається ... (тверді, приголосні звуки).
- ✓ Двома рисками позначають ... (м'які приголосні звуки).
- ✓ Назвіть пом'якшені звуки (м, п, ш, к, в).
- ✓ Завжди м'який звук позначає буква... («йот»).

З метою повторення вивчених літер, розвиток навичок читання, мислення на уроках навчання грамоти можна застосовувати технологію **«Сумка листоноші»**:

Роль листоноші виконує один учень. Одягає сумку листоноші наперед через плече і роздає «телеграми». На кожній із них написаний склад на вивчену букву. Якщо «телеграму» учень прочитав, вона залишається на парті. Якщо ні — вкидає назад в сумку. Роль листоноші виконується по черзі згідно з прочитаними дітьми словами. Хто з дітей правильно прочитав слово, той бере сумку листоноші.

Виходячи з вищезазначеного, на практиці необхідно використовувати інноваційні форми роботи в цілому або ж узявши елементи, більш доцільні для певного класу та теми. Інноваційні педагогічні технології забезпечують процес формування компетентностей, дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика застосовуються одночасно, а це дає змогу учням:

- полегшити процес засвоєння знань;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати;

- моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації й переживати їх;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси;
- знаходити спільне вирішення проблем.

Таким чином, застосування інноваційних технологій є надання учням початкової школи можливості під час уроків навчання формулювати та висловлювати свою думку. Так одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоденному етапі модернізації освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів.

Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання у початкову школу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабовська Т.І., Талапканич М.І., Химинець В.В. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи: навчальний посібник / Т.І. Грабовська. – Ужгород: 2006. – 232 с.
2. Дячківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М.Дячківська. – К: Академвидав, 2004. – 268 с.
3. Стребна О.В., Сошенко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи: навчальний посібник / О.В. Стребна – Харків: 2004. – 173 с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
5. Телячук В. П., Лесіна О. В. Інноваційні технології в початковій школі: навчальний посібник / В. П. Телячук. – Х.: Основа, 2007. – 240 с.

Рекомендовано до друку доцентом О.В. Мироненко

МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ТА ФОРМИ РОБОТИ НАД СЛОВОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Сучасна методика викладання української мови у початковій школі передбачає використання різних методів опрацювання програмових питань лексики: слово вчителя, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником. Крім цих пояснювально-ілюстративних і частково-пошукових методів, можливе застосування пошукового методу та елементів дослідницького.

Оскільки питання з лексики, що вивчаються у початковій школі, є переважно новими, невідомими для учнів, то слово вчителя як метод теоретичного вивчення посідає важливе місце. До цього методу слід вдаватися в усіх випадках, коли матеріал складний і непосильний для самостійного опрацювання учнями. Яскрава розповідь учителя на основі глибокого аналізу мовних явищ дасть змогу учням зрозуміти матеріал, викличе потребу глибше вникнути в значення слова, пізнавати слово як назву реалій і засіб художньої виразності. Проте й бесіда може вільно застосовуватися під час опрацювання таких питань з лексики, коли учням посилено відшукати в дидактичному матеріалі виучувані категорії слів і виявити їх ознаки. Цим методом, наприклад, можна користуватися, вивчаючи омоніми, антоніми тощо [3, с. 3].

Спостереження над мовою під час вивчення лексики також може застосовуватися, проте, як правило, в поєднанні з бесідою і словом вчителя. Це ж стосується й проблемного методу та роботи з підручником. Однією з перших вивчається тема «Багатозначні й однозначні слова». Ознайомлення учнів з багатозначністю слів дає велику практичну користь у справі збагачення їх активного словника. Адже словник учнів поповнюється і завдяки засвоєнню нових слів, і шляхом пізнання нових значень уже відомих багатозначних слів. Знайомство з багатозначністю слів приведе до розуміння того, що багатство рідної мови визначається не тільки великою кількістю слів, а також і тим, що ці слова використовуються для найменування двох і більше

реалій. Уміння розпізнавати значення багатозначних слів необхідне для роботи з антонімами і синонімами, адже в антонімічні чи синонімічні зв'язки входять не слова, а окремі значення їх [2, с. 78].

Усі теми, присвячені вивченню семантики слова, нерозривно між собою пов'язані, і шляхи вивчення кожної з них дуже близькі. Так, під час вивчення прямого і переносного значення слів також подаємо ряд речень або уривок з тексту, де одне й те ж слово вжите в прямому і переносному значеннях.

У вивченні лексики взагалі чільне місце має посісти робота над лексичною синонімікою. Мета цієї роботи, по-перше, збагатити словник учнів лексемами з спільним основним значенням і навчити відчувати та розрізняти змістові й емоційні відтінки цих слів; по-друге, познайомити учнів з різною сферою вживання синонімів відповідно до ідейно-тематичного змісту і цільової спрямованості висловлювань; по-третє, виробити вміння і навички користуватися синонімами для точнішої, виразнішої і яскравішої передачі думок і почуттів. Значення синонімів і вміле їх використання роблять мову багатшою, здатною висловлювати найтонші відтінки думок, найглибші почуття і переживання.

Велика стилістична роль синонімів притаманна їх природі. Синоніми – це слова, що означають назву однакових понять, спільні за своїм основним значенням, але відрізняються значеннєвими відтінками, емоційно-експресивним забарвленням, сферою стилістичного вживання або можливостями поєднання з іншими словами. Наявність відмінностей між синонімами й забезпечує їм велику стилістичну значущість, адже в кожному конкретному випадку вживання можна знайти найбільш відповідне слово. Усі слова синонімічного ряду – велетенський, гігантський, колосальний, титанічний – означають «дуже великий за розміром, силою прояву і т. д.», проте кожне слово має певну своєрідність, що й дає можливість передати в найтонших відтінках цю ознаку. Різну міру прояву фізичної чи моральної сили можна передати, тільки вміло використовуючи синонімічні прикметники сильний, всесильний, могутній, дужий, потужний тощо, оскільки однією з

основних прикмет синонімів є здатність визначити одне й те саме поняття, то й існує потенціальна можливість заміни одного слова іншим [6, с. 32].

Основні види тренувальних вправ з лексики такі [1, с. 24]: лексичний розбір, що передбачає визначення в тексті для аналізу слова, розкриття його лексичного значення, віднесення до певної групи й характеристику найважливіших його ознак; віднаходження у словосполученні, реченні чи тексті відповідних лексичних явищ і характеристика їх за певним зразком чи без нього; добір прикладів з названих джерел, які б ілюстрували дане лексичне явище; самостійний підбір слів певної категорії. Наприклад, підібрати аноніми чи синоніми до поданих слів. Такий підбір необхідно здійснювати, враховуючи багатозначність слів, наприклад: свіжий (хліб) – черствий, свіжий (огірок) – маринований тощо; самостійне складання речень із словами різних лексичних категорій (омоніми, синоніми, антоніми тощо), значення яких попередньо з'ясовується; розташування поданих синонімів у порядку градації (зростання міри якості, інтенсивності дії, ступеня емоційності тощо). Наприклад, пропонуємо синоніми гарний, чарівний, славний, хороший, прегарний, прекрасний, чудовий, чарівний розташувати в такому порядку, кожний наступний визначав більшу міру ознаки й емоційності, тобто таким чином: гарний, хороший, славний, прегарний, прекрасний, чудовий, чарівний. Завдання може бути й іншим: розташувати слова в порядку зменшення інтенсивності дії, міри ознаки і т. ін. Наприклад, подаємо синоніми швидко, хутко, прудко, шалено і розташовуємо їх так: шалено, прудко, хутко, швидко; групування поданих слів за певними ознаками, а також складання таблиць у процесі такої роботи. Наприклад, закріплюючи відомості про короткі й повні прикметники, про поділ їх на тверду й м'яку групи, подаємо учням ряд слів: широкий, хоробрий, красен, безкрай, мужній, лагідне, радісна, важкі, безмежний, гарний, ласкавеє, тяжкії, веселая, славний.

Реформа школи вимагає активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку в них творчого мислення [4, с. 386].

Отже, на думку науковців, у процесі вивчення курсу української мови, зокрема в початкових класах, має формуватися комунікативна компетентність учнів, яка трактується як здатність успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу та вирішення життєво важливих завдань. А набуті в початковій школі особисті якості, пов'язані з мовленням, лексикологією, забезпечать основу подальшого успішного навчання.

Важливо, що в процесі опрацювання розділу «Слово» вивчення кожної частини мови, що передбачено програмою, здійснюється практично: учні засвоюють лексичні характеристики, наприклад, що серед іменників є синоніми, омоніми, антоніми, а потім спостерігають за функціональними особливостями в реченні чи тексті. До того ж, що є важливим, за новою програмою теоретична інформація та правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння.

Ефективними у процесі вивчення лексичного матеріалу є дидактичні ігри, елементи цікавої граматики; вправи, що стимулюють до пошуку, роздумів, до роботи з додатковою літературою, до спостереження над фактами мови, над виразністю; самостійне складання вправ; завдання творчого характеру; лінгвістичні задачі, шаради, ребуси; елементи змагання, проблемно-пошукові завдання; нестандартні уроки [4, с. 387]. Цікавою є вправа, у якій пропонується змінити лексичне значення слів за допомогою наголосу (брати, на березі, замок, сходи, насип, коси), за допомогою великої літери (віра, надія, соня, люба, земля). Ефективним є завдання «Вибери одне з двох»: (приймаю, беру) участь, (перегортаю, перевертаю) сторінки, (на протязі, протягом) весни тощо. Також велику ефективність мають завдання, в основі яких лежить ігровий елемент, використовується цікава граматика, народознавчий матеріал, що спонукають до роздумів, до використання додаткових джерел; які залучають учнів до творчої діяльності, до спостереження над фактами мови, над виразністю, логічністю; завдання, які формують в учнів уміння застосовувати знання в нестандартних умовах.

У процесі вивчення лексичного матеріалу треба розвивати інтерес до навчання, проводити роботу над формуванням пізнавальної потреби; удосконалювати навчальні можливості школярів; забезпечувати систематичну роботу над засобами виразності та оптимальне співвідношення навчання з творчими можливостями учнів; утверджувати пізнавальну й комунікативну мотивацію; перетворювати учня на співавтора уроку. Як бачимо, володіння лексичним багатством рідної мови – вагома ознака високої мовної культури. Робота над вивченням лексики в початковій школі спрямована на збагачення активного словника учнів, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих слів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пономарьова К. І. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2001. – № 4 – С. 23 – 26.
2. Седеревічене А. О. 100 завдань з лексики : методичний посібник / А.О.Седеревічене. – Біла Церква: КОППОК, 2012. – 60 с.
3. Тофан Р. Формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови / Р. Тофан // Початкова освіта. Сер. Шкільний світ. – 2012. – № 7(лют.). – С. 3 – 5.
4. Форостюк Т. В. Дидактичні й лінгвістичні основи вивчення лексики в початковій школі / Т. В. Форостюк // Молодий вчений. – 2016. – № 5. – С. 386.
5. Хом'як І. Вивчення лексики у поєднанні з орфографією / І.Хом'як // Дивослово. – 2002. – № 6. – С. 20 – 24.
6. Шляхова В. Опанування способів тлумачення лексичного значення / В.Шляхова // Українська мова і література в школі. – 2003. – №3. – С. 30 – 34.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Слова є спосіб думки й
вираження наших почуттів.
Отже, зі слів легко може
пізнаватися внутрішній,
душевний стан людини.

Ж. де Сталь

Мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи є актуальною проблемою сьогодення, адже від того, на якому рівні будуть розвинені мовленнєві вміння майбутнього вчителя, залежить рівень розвитку мовленнєвої компетентності його учнів. Закономірно, що в цій ситуації необхідними є нові рішення у царині мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи, що, у свою чергу, спонукає до оптимізації змісту організації та управління процесом формування їхньої мовленнєвої компетентності.

«Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби вираження мовлення» [2, с.18].

Мовлення є одним із основних засобів професійної діяльності педагога, в основі якої лежить спілкування з людьми. За допомогою мовлення відбувається обмін інформацією, думками, життєвим досвідом, передача певних знань однією людиною іншій.

Проблема розвитку мовлення майбутнього викладача викликає безпосередній інтерес і постійно перебуває у полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Так, у дослідженнях Л.Виготського, І.Зязюна, І.Зимньої, В.Кан-Калика, А.Канської, О.Леонтєва, Г.Рогової та інших, провідна роль належить мовленнєвому компоненту. Думки про те, що сформовані мовленнєві вміння є об'єктивною ознакою готовності вчителя до

професійної діяльності висловлювали також Ш.Амоношвілі, Н.Бабич, В.Завіна, І.Лернер, К.Левітан, С.Мартиненко, Л.Паламар, Г.Сагач та інші.

На думку В.О.Сухомлинського, мистецтво мовлення педагога – це мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Автор численних праць і наукових статей доводить, що слово є «могутнім інструментом, без якого немає школи і педагогіки». Славний педагог влучно визначає роль слова вчителя у розвитку особистості дитини: «Слово – це ніби той місточок, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність».

Так, слово – це дійсно той інструмент, завдяки якому можна проникнути до найпотаємніших глибин людської душі. Тому дуже важливо, щоб у кожному слові викладача жила душа, пристрасть, схвильованість. Тільки тоді він зможе збудити думки, почуття вихованців і вплинути на них.

Сучасна практика доводить, що педагогу необхідно навчитися діяти за допомогою слова, не розраховуючи на авторитетну соціальну роль учителя, що дає йому право навчати. Педагогічна діяльність у своїх різноманітних формах і проявах повинна орієнтуватися на свою словесну дію та співрозмовника.

Високий рівень техніки мовлення педагога – це не лише показник його професійних якостей, але й важливий чинник, що впливає на визначення його в педагогічному середовищі як майстра своєї справи.

Учитель є ключовою фігурою в навчально-виховному процесі. Адже від його обізнаності, мобільності, професіоналізму, бажання й уміння працювати по-новому залежить, як швидко відбуватимуться зміни в освіті, чи відповідатиме початкова школа сучасним вимогам, чи зможе підготувати молодшого школяра до подальшого розвитку. Нині педагог повинен фахово володіти технікою мовлення, що і є основною вимогою часу.

Майбутній учитель може стати компетентним фахівцем тільки за умови, якщо його теоретичні знання вміло взаємодіють із практикою навчання, виховання та професійного розвитку. Саме тому в навчальних планах підготовки фахівців напряму «Початкова освіта» важливе місце

відводиться педагогічній практиці, під час якої студенти повинні закріпити набуті під час теоретичного навчання знання, уміння й навички в професійній діяльності. Незаперечна її роль полягає й у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження вимог Державного стандарту початкової загальної освіти в навчання української мови молодших школярів.

Професійно-практична підготовка як ефективний чинник формування висококомпетентного вчителя початкових класів постійно перебуває в колі наукових інтересів учених, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищих навчальних закладів, провідних методистів. Різні аспекти її організації та науково-методичного забезпечення досліджували О.Біда, В.Вирхуц, І.Жаркова, В.Ковальчук, М.Наумчук та ін.

«Оволодіння вимовними вміннями передбачає додержання вчителем початкової школи фонетичних та орфоепічних норм мовлення, вимог інтонування, темпу, тембру, висоти голосу, пауз тощо як засобів передачі смислу висловлювання та впливу на учнів, доречне використання міміки» [8, с.12]. Опанування зазначеними попередньо вміннями стає підґрунтям для формування у майбутнього вчителя початкової школи мовленнєвої компетентності.

«Мовленнєва компетентність найповніше та найточніше репрезентує особистість учителя початкової школи, його розумовий розвиток, рівень можливостей, стан загальної та мовленнєвої культури» [8, с.11].

Таким чином, мовленнєва компетентність учителя початкової школи є складовою його професійно-комунікативної компетентності, необхідним елементом оволодіння професією, способами та прийомами вирішення фахових завдань на основі сформованих умінь практично застосовувати мову відповідно до потреби, особливостей та мети педагогічного процесу.

Визначено, що на останньому етапі процесу спілкування необхідно обрати стиль. Акцентуємо нашу увагу на класифікації стилів педагогічного спілкування В.Кан-Калика:

1.Спілкування на основі дружнього ставлення (припускаємо захопленість спільною справою).

2.Спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до професійної діяльності в цілому.

3.Спілкування «Дистанція» (припускає дотримання дистанції між учителем та учнями у всіх сферах виховання та навчання).

4.Спілкування «Залякування» (антигуманна форма спілкування, що виявляє неспроможність особистості вчителя).

5.Спілкування «Загравання» (забезпечує помилковий авторитет учителя) [5, с.67-69].

Проаналізувавши структуру мовленнєвої діяльності, вважаємо, що формування мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи буде ефективнішим за умови активізації усвідомленого сприйняття студентами мовленнєвої діяльності як процесу і як результату та поетапного навчання з цільовою спрямованістю особистості на мовленнєві акти.

Отже, мовленнєва компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку майбутнього вчителя початкової школи. Тож, мовити – означає діяти, але діяти думаючи та народжуючи образне бачення. Тільки за таких умов словесна дія стає продуктивною та цілеспрямованою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація : підруч. / С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарькова.-К.: Центр навч. Літ., 2004.-472с.

2. Капська А.Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посіб./ А.Й.Капська.-К. :ІЗМН, 1997.-140с.

3. Лимаренко Л.І. Тренінг із техніки мовлення : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Лідія Лимаренко; Херс. держ. ун-т.-Херсон : ХДУ, 2014.-210с.

4. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика / М.І. Пентилюк .- К. : Вежа.- 240с.

5. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.пос. / М.С.Вашуленка.- К. : Література ЛДТ, 2011.- 367с.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Г.В. Прилипко

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У наш час, коли створюються передумови для становлення нової української школи – навчально-виховного закладу, зорієнтованого на перспективу розвитку духовного й інтелектуального потенціалу української нації, кожен учень має здобути міцні знання і риси сучасної, грамотної, інтелектуально розвинутої людини. Кабінетом Міністрів затверджений план заходів на 2017—2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Документом передбачена реалізація заходів у 23 напрямках, які мають здійснюватись різними інституціями, що є відповідальними за реалізацію державної політики у сфері освіти. Зокрема, план передбачає розроблення нових проектів державних стандартів загальної середньої освіти та нових типових освітніх програм, запровадження навчальних програм на основі нового державного стандарту початкової освіти. Також планується розробити нові професійні стандарти педагогічної діяльності вчителя початкової школи, шкільного вчителя-предметника та керівника школи.

Навчання починатиметься, як правило, з шести років. Діти з особливими потребами зможуть вступати до школи у віці фізичної готовності. Тривалість перебування в початковій школі для таких дітей можна буде продовжити з доповненням корекційно-розвивального складника.

Якість освіти, зокрема з іноземної мови, буде підвищено в кожній школі. Навчання буде організовано за єдиним стандартом без запровадження предметів із поглибленим рівнем. Це також дозволить уникнути соціального розшарування та відбору дітей у молодшому шкільному віці.

Перший цикл початкової освіти допоможе учневі звикнути до шкільного життя. А саме:

- навчальні завдання і час на їхнє виконання будуть визначатися відповідно до (із урахуванням) індивідуальних особливостей школярів;
- навчальний матеріал можна буде інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів;
- обсяг домашніх завдань буде обмежено;
- навчання буде організовано через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами;
- учитель матиме свободу вибору (створення) навчальних програм у межах стандарту освіти;
- буде запроваджено описове формувальне оцінювання, традиційних оцінок не буде; найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання [1].

У другому циклі початкової освіти в учнів буде формуватися почуття відповідальності й самостійності.

У процесі навчання будуть використовуватися методи, які вчать робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня; запроваджуватиметься предметне навчання; частина предметів передбачатиме оцінювання.

Після закінчення початкової школи навчальні досягнення кожного учня повинні відповідати стандарту освіти на цьому рівні.

Державна підсумкова атестація здобувачів початкової освіти буде здійснюватися лише для моніторингу якості освітньої діяльності закладів.

У початковій школі (як і в гімназії та ліцеї) не буде “одногодинних” курсів або предметів. В одному класі не буде більше ніж 8 обов’язкових предметів

Розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, яка вже розпочалась. План її упровадження передбачає наступність дій і відповідне

ресурсне забезпечення на кожному етапі, а також враховує загальний контекст суспільних змін.

Сьогоднішні школярі також повинні відчувати зміни й отримати кращу якість освіти. Саме тому вже до початку 2016/2017 н.р. було оновлено програми початкової школи.

Паралельно зі структурними змінами будуть удосконалюватися методи навчання в школі, підвищуватиметься кваліфікація вчителів, педагогічна освіта переорієнтовуватиметься на компетентнісні засади, педагогіку партнерства, індивідуальний підхід. Розглянемо перспективний план реалізації реформи загальної середньої освіти детальніше.

Перша фаза (2016-2018 рр.)

- Уже здійснено перегляд навчальних планів і програм з метою розвантаження, запровадження компетентнісного та антидискримінаційного підходу в початковій школі.
- На пілотному етапі створено опорні школи базового рівня в сільській місцевості, відпрацьовано взаємодію із громадами та початковими школами.
- Прийнято новий Закон України «Про освіту».
- Розроблено план дій із запровадження Нової української школи.

У процесі реалізації знаходиться:

- розробка і затвердження стандартів початкової освіти на компетентнісній основі;
- підвищення кваліфікації вчителів початкової школи;
- створення школи підручників нового покоління (навчання авторів, підготовка експертів);
- формування національної Е-платформи електронних курсів та підручників;
- дебюрократизація школи. Спрощення документообігу. Визнання електронних форм документів;

- розробка нового Закону “Про загальну середню освіту”;
- створення системи освітньої статистики й освітньої аналітики;
- планується участь у міжнародному обстеженні якості середньої освіти PISA в 2018 році;
- формування системи забезпечення якості освіти на заміну системі контролю (інспектування) освіти;
- забезпечення різноманітності форм здобуття початкової освіти [2].

Початок роботи початкової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі передбачено в 2018 році.

Під час реалізації другої фази (2019-2022 рр.) планується:

- розроблення і затвердження стандартів базової середньої освіти на компетентнісній основі – 2019 рік;
- формування нової системи підвищення кваліфікації вчителів і керівників закладів освіти;
- інвентаризація мережі шкіл та закладів професійної освіти для проектування мережі закладів III рівня (профільної школи);
- забезпечення якісного вивчення іноземних мов у старшій школі відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна-2020»;
- формування мережі опорних шкіл базового рівня;
- створення професійних стандартів педагогічної діяльності в початковій та середній школах;
- створення мережі установ незалежної сертифікації вчителів;
- створення регіональних органів забезпечення якості освіти;
- формування систем внутрішнього забезпечення якості освіти в школах (2022 рік);
- створення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової школи;

- початок роботи базової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі (передбачено Законом України “Про освіту”) – 2022 рік [2].

Розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, яка розпочинається вже зараз. Завтрашні першокласники вже відчують перші її кроки. Сподіваємось, що започатковані зміни допоможуть отримати кращу якість освіти, оскільки, безумовно, підвалини цих знань закладаються в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриневич Л. Нова українська школа / Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. /за ред. Грищенко М. - 2016. – 40 с.

2. Софій Н. З. Нова українська школа: Порадник для вчителя/ Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Пристінська М. С., Большакова І. О. –Київ, 2017. – 205 с.

3. Osvita.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/>

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Н.С. Шепорда

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реалії сьогодення вимагають нових підходів до організації навчального процесу в школі, зокрема, проведення уроку. Як побудувати сучасний урок? Як зробити так, щоб урок не тільки озброював учнів знаннями та вміннями, а й викликав би у дітей щирий інтерес, природню зацікавленість, формував би їхню творчу свідомість? Треба зібрати найкращі ідеї, які були втілені в життя, і далі застосувати те, що найбільше відповідає вашим потребам.

В.О.Сухомлинський вказував, що «однією з найсерйозніших хиб нашої шкільної практики є те, що навчаючи дітей, працює переважно вчитель» [1].

Отже, сучасний урок має бути демократичним. Він проводиться не для учнів, а разом з ними. Це урок, на якому присутній демократичний стиль спілкування, де діти вчаться здобувати знання, а не отримувати готові, де жоден з них не боїться висловлювати свою думку і доводити її.

Тому основне завдання сучасного уроку в початковій школі вбачаємо в розвитку творчого потенціалу кожного учня. Учень має бути цілісною, активною, діяльною істотою. На уроці учень не об'єкт, а насамперед, творець власного «Я». Отже, навчальний процес слід побудувати так, щоб сприяти свідомій співучасті особистості, що сприймає предмет.

Педагогічний пошук методик спонукає вчителя до вивчення інноваційних педагогічних технологій, що дозволяє підвищити якість освітнього процесу

Нова українська школа пропонує звернути увагу на такі педагогічні методи та прийоми, як:

- Сторітеллінг;
- Критичне мислення;
- Ранкове зустріч ;
- Щоденник вражень.

Сторітеллінг - це ефективний метод донесення інформації до аудиторії шляхом розповіді смішної, зворушливої або повчальної історії з реальними або вигаданими персонажами[2].

Сторітеллінг доцільно використовувати саме в початковій школі, бо діти люблять слухати історії більше, ніж доповіді, описи чи визначення, тому що вони легше сприймаються (задіяна не лише раціональна сторона сприйняття інформації, а й образна). Історія впливає на почуття дитини, а це підвищує рівень концентрації уваги. Тому всі уважно слухають навчальний матеріал, сприймають його, а потім з легкістю можуть відтворити. Сучасні діти з кліповим мисленням краще сприйматимуть історію, ніж текст іншого виду. В історії є герой, який змінюється. Ці зміни відбуваються в процесі боротьби,

наполегливої праці, виконання складних завдань тощо. Молодші школярі вчаться тому, що можна подолати труднощі. А якщо діти ще будуть «включені» в історію, вони навчатися бути наполегливими. Наприклад:

У 1 класі діти опрацьовують текст Букваря «На полонині». Першим питанням, що виникає у дітей є «Що таке полонина». Розглянемо два варіанти подання інформації:

Варіант 1. Полонина — безліса ділянка верхнього поясу українських Карпат, що використовується як пасовисько та для сінокоосу. Назва «полонина» місцевого походження, що у гуцулів, бойків означає гірські поверхні, поверхні гірських пасовищ вище від верхньої межі лісу. (З Вікіпедії)

Варіант 2. Двоє чоловіків, що жили в селі, яке було розташоване у Карпатських горах. Вони щодня виганяли випасати своїх овець. Одного разу вони гнали стадо так довго по гірських лісах та стежках, що їх застала ніч. Переночували вівчарі у лісі під старою смерекою, а вранці один з них піднявся стежкою вище і побачив там велике поле, на якому росло багато лугових соковитих трав, барвистих квітів і зовсім не було дерев. -
Оце полонина! - закричав чоловік. З тих пір на полонинах випасають овець та косять сіно [2].

Інформація у вигляді розповіді більше зацікавила учнів і викликала бажання поділитися власними враженнями про поїздку до Карпат.

Технологію сторітелінг можна використовувати на будь-якому етапі уроку та на уроках різних типів.

Упровадження методів критичного мислення на уроках української мови в початковій школі – це передумова активної пізнавальної діяльності учнів: нестандартна, цікава, творча робота, яка пробуджує інтерес до знань і сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку школярів. Критичне мислення – це інтерактивні стратегії, що занурюють учнів у справжній процес навчання, сприяють формуванню в учнів умінь вирішувати складні проблеми, критично ставитися до обставин. За її допомогою вчитель може залучити всіх

учнів до активного набуття знань, до творчої діяльності, де всі учні стають учителями, а клас-діяльною громадою тих, хто вчиться [3].

Ранкова зустріч – це щоденна практика, під час якої вчитель із учнями об'єднуються в коло та виконують декілька пізнавальних різнопланових діяльностей. Вони допомагають налаштуватися на навчання й формують відповідальну турботливу класну спільноту [4].

Ранкова зустріч – це запланована, структурована зустріч, яка посідає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, коли панує атмосфера піклування та відповідальності. Педагоги визнають особливу роль ранкової зустрічі в житті дітей і присвячують 20–25 хвилин на початку дня, аби створити позитивну атмосферу у групі на весь день перебування дітей у початковій школі [4].

Ранкова зустріч складається з чотирьох основних компонентів: привітання, обмін інформацією, групове заняття, щоденні новини. Щоранку діти збираються в коло. Усі вітаються, і це забезпечує розуміння, що вони є важливими членами групи. Після вітання відбувається обмін інформацією. Діти висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Діти мають змогу дізнатися щось один про одного. Третій компонент ранкової зустрічі – це групове заняття. У групі створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидких заняттях. Такі групові заняття здебільшого пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час вивчається у класі. Щоденні новини – завершальний елемент ранкової зустрічі. Це оголошення письмової об'яви, яка щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове оголошення налаштовує на те, що треба вивчати цього дня, а також дає можливість обмірковувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини допомагають дітям тренувати навчальні навички, що сприяють розвитку математичних і мовленнєвих здібностей.

Такі заняття дають дітям змогу розвивати різноманітні соціальні та навчальні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний

розвиток кожної дитини. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та інклюзії, а також дає надзвичайні результати як у спільноті класу, так і поза їх межами. [4].

Цікавою формою роботи є «Щоденник вражень», який допомагає організувати практику з письма, щоб кожна дитина відчула себе не лише учнем, що пише за правилами граматики, а й письменником. Це особистий простір дитини, створений за допомогою вміння записувати слова і речення. На уроках української мови учні вчаться передавати на письмі власні думки, почуття, враження, спостереження. Отже, «щоденник вражень» - це власний щоденник вражень, де писатиме лише дитина. А інші, вчитель, батьки, однокласники, можуть подивитися лише з дозволу власника. «Щоденник вражень» – звичайний зошит, альбом для малювання чи блокнот, у якому учні ведуть власні записи. Учні самостійно обирають тему для письма, визначають чим писати: олівцем чи фломастером, звичайною кульковою ручкою чи кольоровою. «Щоденники» не перевіряються вчителем. Робити записи у «Щоденнику вражень» можна у будь-який навчальний час. Починаючи з 1 класу вчитель має моделювати, як відбуватиметься процес підготовки до письма в «щоденнику вражень», за такими правилами:

- робити записи щодня;
- змоделювати ситуацію вибору теми;
- змоделювати ситуацію вибору матеріалу;
- змоделювати, як учень має робити записи в «Щоденнику вражень»;
- вчитель створює ситуацію успіху;
- вчитель має добирати теми цікаві і важливі для учнів або учні самостійно обирають, про що вони будуть писати [5].

У 1 класі можна запропонувати учням такі теми: «Сьогодні вранці я думав про...», «Моя улюблена гра – це...», «Я хочу навчатися в школі тому, що», «У школі весело тому, що» та інші.

Якщо діти робитимуть записи у «Щоденнику вражень» щодня упродовж року, то повірять, що писати цікаво і будуть виконувати цей вид діяльності з бажанням.

Процес формування вмінь і навичок стає набагато цікавішим і результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності і взаєморозумінні вчителя й учнів. Пошук найбільш результативних методів роботи сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Том 3 / В.О.Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1997. - 670 с.
2. dnevnyk-uspeha.com
3. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О. І. Пошетун, І.М.Сущенко. – Київ, 2017. – 96 с.
4. <http://www.ussf.kiev.ua>
5. <https://www.ed-era.com/books/>

Н.В. Ярошович

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ КАЛІГРАФІЧНОГО ПИСЬМА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ми живемо в епоху науково-технічного прогресу і бурхливого потоку інформації, тому сучасній людині доводиться багато займатися освітою і самоосвітою. Унаслідок чого й виникла потреба у розбірливому, швидкому, красивому письмі, основи якого закладаються саме у початковій школі. Вміле володіння каліграфічно писати – це виток інтелігентності, вишуканості, краси, що спонукає студентів до підвищення культури усного і писемного мовлення.

Підвищення якості освіти — одна з актуальних проблем не тільки України, а й усього світового співтовариства, вирішення яких пов'язано з

підготовкою висококваліфікованого, компетентного вчителя, модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, з переосмисленням мети і результату освіти.

Величезне значення в процесі навчання має саме система початкової освіти. Завдання, які ставляться сьогодні перед вищими і школою життя, мають бути виконані, тому найважливішу роль у цьому має відіграти активна і висококваліфікована праця вчителя.

Значний внесок у розробку методики навчання письма зробили українські вчені-методисти М.С. Вашуленко, І.Ф. Кирей, О.М. Палійчук, О. Ю. Прищеп, Н.Ф. Скрипченко, В.І. Таран, В.А. Трунова, М.І. Чабайовська. Питаннями каліграфічного письма займаються вчителі-практики: А.М.Заїка, А. П. Мовчун, В.Г. Лук'яненко, І.Г. Пальченко, О.М. Сафонова та інші.

Проте в практиці сучасної школи спостерігається послаблення якості письма, відсутність належного контролю щодо письмових робіт учнів. І, як наслідок, значно збільшилася кількість учнів, що мають індивідуальні хиби у почерку.

Метою статті є дослідження шляхів удосконалення навичок каліграфічного письма майбутніми фахівцями початкової школи.

Головне завдання курсу каліграфії – навчити кожного студента правильного, чіткого, швидкого і красивого письма, виправити хиби і удосконалити власний почерк, виробити техніку письма крейдою на класній дошці, оволодіти знаннями методики навчання каліграфії.

Мусимо констатувати, що сьогодні у педагогічних колах каліграфічне письмо часто вважається необов'язковим. Вчителі забувають, що невідповідність форми літер, їх з'єднань загальноприйнятим технічним характеристикам сучасного рукописного шрифту призводить до орфографічних помилок. З іншого боку, недооцінювання важливості формування у молодших школярів каліграфічного письма свідчить про нерозуміння педагогами величезного виховного потенціалу навчального процесу з письма. Передусім йдеться про виховання уважності, акуратності, старанності, наполегливості,

працелюбності, уміння переборювати труднощі, планувати власну роботу, доводити справу до кінця. Постійне наголошування вчителя на тому, що письмо віддзеркалює наше ставлення до самих себе і читача (батьків, учителів, друзів тощо), сприяє вихованню в учнів самоконтролю, зібраності, поваги один до одного, відповідальності за написане. Як бачимо, навчальний процес з письма має великі можливості для реалізації різноманітних завдань естетичного та морального напрямів виховання

Поняття «графічна навичка письма» включає каліграфічний компонент – уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на папері, і орфографічний – знання правил використання рукописних знаків і вміння застосовувати ці правила під час письма. Усе це формується поступово.

Успіх у роботі учнів залежатиме значною мірою від підготовки вчителя до роботи, від його власного письма, він має бути взірцем для учнів, бо почерк його унаслідують його вихованці. Якщо він сам не порушуватиме правил письма, гігієнічних вимог до нього, буде взірцем для учнів, то почерк вчителя унаслідують і його вихованці. Тільки систематична, уважна й послідовна робота, що сприяє виробленню та збереженню правильного та каліграфічного письма, дасть позитивні наслідки [2, с. 12].

Питання виправлення хиб у почерку тих, хто навчає каліграфії, займає надзвичайно важливе місце. Одним із основних недоліків у формуванні почерку є недостатня загальна підготовка з графіки письма. Для успішного опанування методикою каліграфічного письма перш за все майбутнім педагогам слід виявити хиби у власному повсякденному почерку, з'ясувати причини і усунути їх, оскільки певні відхилення від взірця впливатимуть на письмо учителя у зошиті і на класній дошці.

Найчастіше у почерку студентів трапляються такі порушення: нахил ліворуч, нерозбірливість, неохайність, поєднання рукописних і друкованих букв, порушення санітарно-гігієнічних правил письма – уміння тримати ручку, правильне сидіння за столом тощо.

Проблема поганого письма у студентів виникла внаслідок ряду причин: відсутність уваги до графічної правильності написання у середній і старшій ланці освіти; вимоги вчителів загальноосвітньої школи щодо швидкості письма; ставлення самого студента до якості свого почерку. Останнім часом проблема поганого письма пов'язана і з появою комп'ютера [3, с. 109].

Тому майбутні учителі початкових класів за короткий час повинні виробити навички чіткого, розбірливого, усталеного письма, що відповідає вимогам сучасної початкової школи.

На практичних заняттях студенти мають вивчити методику пояснення написання малих і великих літер у зошиті та на дошці, засвоїти правильне поєднання їх в склади та слова. Навчившись цьому, вони можуть поступово замінювати у своєму почерку неправильні за формою написання букви або цифри правильними, каліграфічними. Тільки поступовою заміною неправильних за формою написання літер можна витіснити все негативне, що псує почерк [1, с. 126].

Велику допомогу в удосконаленні каліграфічного письма студентів надає посібник М. І. Чабайовської «Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр». Посібник повністю зорієнтований на нову мету шкільної мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння українською (державною) мовою як в усній, так і в писемній формах її вияву. Також він є важливим чинником інтелектуального розвитку особистості вчителя, стимулом його творчої самореалізації [5, с. 67]. Розроблено навчально-методичний посібник «Каліграфія» (Сугейко Л.Г.) відповідно до програми курсу рівня вищої освіти «бакалавр» за кредитно-модульною системою, який займає особливе місце в системі фахової підготовки учителів початкових класів [4].

Саме цей посібник подає уніфіковану графіку та методичний апарат написання цифр, букв та їх з'єднань, оскільки на сьогоднішній день відомо більше 10 різновидів прописів для студентів та учнів початкової школи.

У 2009 році М. І. Чабайовською видано зошити з каліграфії для студентів зі спеціальності «Початкова освіта» . У них подано написання великих і малих букв українського алфавіту, а також цифр за інноваційними технологіями. Формування навичок письма ґрунтується на поєднанні різних методів навчання краснопису: генетичного, лінійного, копіювального, ритмічного (тактового) (у вищих педагогічних навчальних закладах пропонується застосовувати генетичний метод в оволодінні письмом букв нової графіки, згідно з яким написання літер базується на основі генезису). [5, с. 23].

У ньому вміщено завдання, завдяки яким можна виправити вади власного почерку, навчитися каліграфічно писати, щоб у майбутньому використати набуті практичні навички у педагогічній діяльності. Мовний матеріал (вислови видатних письменників, педагогів тощо) сприяє формуванню особистості майбутнього вчителя початкових класів, який досконало володіє українською мовою.

Зошит з каліграфії є посібником нового типу, який відповідає завданням, що стоять перед сучасними вищими педагогічними навчальними закладами у підготовці вчителів початкових класів високого кваліфікаційного рівня, його видрукувано з грифом «Рекомендовано МОН України» як навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Крім методичних посібників існує безліч відеоматеріалів щодо методики написання малих і великих букв, які студенти використовують у підготовці до практичних занять, під час проходження виробничої практики: це і уроки тітоньки Сови, абетка-малятко, мульт-абетка, мультипедія, уроки навчання грамоти, показ письма букви з коментуванням тощо.

Отже, оволодіння методикою каліграфії та самою каліграфією, вміння каліграфічно писати в зошиті та на дошці, упевнено знати звукову сторону мови, способи позначення звуків на письмі, вміти коментувати написання букв та їх поєднань, користуватися всіма видами та прийомами письма, знаходити графічні помилки у своєму письмі та в письмі своїх однокурсників є одним із

найголовніших завдань каліграфії, що покликане формувати майбутнього вчителя початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій школі / І.Ф. Кирей, В.А. Трунова. – К.: Вища школа, 1994.
2. Кирей І.Ф. Методика сприяння успішності з каліграфічного письма / І.Ф.Кирей // Початкова школа, 1999. – № 11.
3. Палійчук О.М. Методика навчання каліграфічного письма / О.М.Палійчук // Навч. посібник. – Чернівці: Букрек, 2010 – 344с.
4. Сугейко Л.Г. Каліграфія: навчально-методичний посібник / Л.Г.Сугейко. – Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2015. – т
5. Чабайовська М. І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр : навч.- метод. посіб. / М.І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 116 с.
6. Чабайовська М. І. Зошит з каліграфії в II частинах / М.І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 56 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

О.С.Антюшина

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ОСНОВА ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Вивчення української мови та утвердження її як основної форми спілкування є одним із стратегічних завдань реформування загальноосвітньої школи, передбаченого Законом про мови, Національною доктриною розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, стандартом мовної освіти.

Розроблені на виконання означених документів нові концепції шкільного навчання української мови основну мету цього процесу вбачають у вихованні особистості, наділеної уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття висловлювань (слухання й читання), їх створення (говоріння й письмо) у різних сферах, формах, видах і жанрах, у забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції.

У подоланні труднощів, що виникають у мовленнєвій діяльності учнів, потрібно враховувати реальну сутність таких мовних і мовленнєвих явищ, як різноаспектна, широко членована лексична система української мови .

Сучасну мовну особистість не можливо сформувати без знань української лексики, оскільки знати мову - означає опанувати її структуру та лексику. Тому оволодіння українською мовою значною мірою залежить від засвоєння лексики, одного з аспектів мови, який вивчається в загальноосвітній школі, а елементи лексики опрацьовуються вже в початковій ланці освіти.

Великий пласт мовознавчої науки - лексичної системи - викликає у школярів значні труднощі, спричинені тим, що перед ними стоїть завдання оволодіти не тільки мовною, але й комунікативною компетенцією - вмінням відносити мовні засоби з умовами спілкування.

Мовленнєва мета засвоєння української мови, що передбачає засвоєння мови як функціональної системи вимагає під час організації процесу навчання

орієнтуватися на принципи системності (системна організація мовного матеріалу, взаємозв'язок усіх аспектів мовної системи) і комунікативності (сфера застосування мови, тема, ситуація, функціонування мовних явищ у мовленні).

Такий взаємозв'язок комунікативних і власне мовних системних принципів засвоєння мови найбільш доцільним вбачається саме в лексиці та є найнеобхіднішим через те, що лексика пов'язана з позамовною дійсністю, зі світом предметів, явищ, понять, з історико-культурним досвідом народу - носія мови.

Наукові засади навчання лексикології складають насамперед наступні чинники: лінгвістичні, психологічні, методичні.

Методика навчання лексикології - порівняно нова галузь методики навчання української мови. Ознайомлення учнів з новими лексичними поняттями традиційно здійснювалося ще з середини XIX століття, але визначення мети, змісту і методів навчання лексикологічних понять та формування в учнів навчально-мовних лексикологічних умінь і навичок було здійснено протягом останніх тридцяти років. У наш час, що відрізняється реформацією освіти, особлива увага приділяється практичній спрямованості навчання лексики, удосконаленню комунікативних умінь і навичок учнів на основі засвоєння визначених лексикологічних понять, насамперед у процесі активної самостійної діяльності [1].

Коротко проаналізуємо основні види мовленнєвої діяльності, що направлені на формування та розвиток лексичного апарату мовного носія, починаючи з початкової ланки освіти:

1. Аналітична мовленнєва діяльність - сприйняття та аналіз тексту.
2. Синтетична, творча мовленнєва діяльність - створення власних висловлювань з доцільним, стилістично виправданим уживанням лексем і фразеологізмів.

Загальні поняття методики лексикології ґрунтуються на психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних та дидактичних чинниках. Так, за

допомогою психологічної науки формується розуміння закономірностей розвитку психіки людини у процесі навчання мови виділяються психологічні чинники, що зумовлюють ефективне засвоєння лексичної системи мови .

Як відомо, основною одиницею мовлення є слово. Воно є найменшим компонентом у процесі поділу, членування мовного потоку на його сегменти. Від розуміння лексичного значення слова залежить глибина засвоєння тексту, аналіз лінгвістичних чинників. Розуміння значення слова пов'язане зі взаємозв'язком мислення і мовлення. Значення слова розглядають не тільки як єдність мислення й мови але й як єдність узагальнення й спілкування, комунікації та мислення. Слово функціонує в певному оточенні інших слів-текстів, де воно є частиною цілого. Його не можна розглядати ізольовано від стилю, бо воно - складова частина стилю, яка на нього впливає та зумовлюється ним. Окремі слова, особливо в художньому творі, щоб вони не означали, які б емоції в нас не викликали, підкоряються стилю як певній мовленнєвій єдності. Стиль ніби панує над окремими словами, визначає доцільність одних і недоцільність інших у певному контексті [3].

Таким чином, робота над лексикою на уроках української мови створює основу для формування стилістичної грамотності уже в початкових класах загальноосвітньої школи.

Серед основних психологічних чинників, на які спирається методика лексикології виділяють: мислення, пам'ять, сприймання, увагу, мотивацію. Проаналізуємо названі чинники крізь призму індивідуальних особливостей людини та їх взаємозв'язок з лексикологією.

Мислення функціонує в єдності з мовленням, саме в ньому воно виявляється. До індивідуальних особливостей мислення відносять самостійність, швидкість, глибину, рівень продуктивності, співвідношення понятійного й образного компонентів.

Пам'ять буває короткочасна й довготривала. Важливими є процеси мимовільного й довільного запам'ятовування, вербальна пам'ять, уміння створювати образи. Взаємозв'язок цього психологічного чинника з методикою

лексикології можна означити так: попередження забування - важлива проблема методики словникової роботи.

Сприймання буває слухове, зорове, дотикове, кінетичне. До індивідуальних особливостей сприймання відносять повноту, точність, швидкість. Виділяють такі типи сприймання: аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний. Навчання лексикології ґрунтується на поєднанні наочності й слова вчителя, конкретних характеристик і узагальнень.

Усі види уваги - мимовільна, довільна і візуальна - стимулюють засвоєння лексичних одиниць. До індивідуальних особливостей уваги відносять стійкість, переключення, концентрація, обсяг, розподіл.

Мотивація буває зовнішня, внутрішня, віддалена, близька, пізнавальна, інструментальна, комунікативна. Мотивація зумовлює своєрідність способів і засобів навчання лексикології. Засвоєння учнями лексичної системи української мови ґрунтується на теоретичних положеннях лексикології [2].

Лексика у взаємодії з фразеологією складають комунікативний фонд мови. Слово - середовище функціонування звуків і морфем, виразник граматичних категорій. Доцільне використання слова сприяє реалізації комунікативної мети мовця. Тому цілеспрямоване, систематичне засвоєння знань про слова, вироблення вмінь ним користуватися є надзвичайно важливим [3].

Мета навчання лексикології полягає в засвоєнні учнями кількісного й якісного складу української лексики, шляхів і джерел її збагачення, функціонування лексичних одиниць у різних стилях мовлення. І ця діяльність повинна планомірно й цілеспрямовано вестись з початкової ланки освіти.

Зміст шкільного курсу вивчення лексики, починаючи з молодших класів і завершуючи старшими, визначається чинними програмами: лексичне значення слова; однозначні й багатозначні слова; пряме й переносне значення слова; тлумачні, перекладні словники; лексичні помилки; власне українські слова; групи слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми); походження слів; розвиток словникового запасу; використання слів; прислів'я, приказки [4].

Підсумовуючи все вищезазначене можна зробити висновок про те, що значення вивчення лексикології реалізується в таких основних напрямках:

1. Засобом вивчення лексикології стимулюється постійне збагачення словникового запасу.
2. Робота над лексичним матеріалом сприяє формуванню ознак культури мовлення, насамперед точності, чистоти, виразності, багатства, різноманітності, емоційності, образності.
3. Вивчення елементів лексики в початковій ланці освіти є передумовою якісного засвоєння мовних і мовленнєвознавчих понять, зокрема граматичних і стилістичних.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лисиченко Л. Лексикологія сучасної української мови. - К.: Рад. шк., 1977. - 217с.
2. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів - філологів / За ред. М. Пентилюк. - К.: Ленвіт, 2005. - 400 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів /За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Д.С. Барабаш

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мета вивчення української мови в початковій школі полягає не тільки в здобутті школярами елементарної лінгвістичної освіти, а й формуванні вмінь та

навичок вільно володіти мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності, правильно користуватися її стилями, формами, жанрами.

Щоб допомогти учням оволодіти зв'язним мовленням, необхідно орієнтувати їх на засвоєння специфіки кожної з частин мови, оскільки саме їй належить особлива роль у мовній комунікації.

Помітний внесок у дослідження семантичних і граматичних функцій та семантико-стилістичних властивостей частин мови зробили І.Ф.Буслаєв, К.Г.Городенська, В.В. Виноградов, О.Х. Востоков, І.К. Кучеренко, О.П.Павловський, Л.В.Щерба та ін. Вчені вказували на значення використання різних частин мови у формуванні усних і письмових висловлювань, на збагачення й увиразнення мовленнєвих умінь і навичок.

Аналіз наукової та методичної літератури дають змогу стверджувати, що важливим засобом збагачення мовлення учнів виступають саме прикметники.

Методика вивчення прикметника диктується його лінгвістичними особливостями. На відміну від іменника і дієслова ця частина мови характеризується несамотійністю своїх граматичних ознак. Її основні граматичні категорії (рід, число, відмінок) розглядаються тільки в єдності з такими ж категоріями іменника. Завдання вивчення прикметника в 1–4 класах полягають у формуванні граматичного поняття «прикметник» як частини мови, що пов'язана з іменником, у виробленні навичок правопису родових і відмінкових закінчень прикметників, у розвитку вміння вживати прикметники в усному й писемному мовленні. Учні повинні засвоїти, що прикметник: а) називає ознаку предмета; б) залежить від іменника; в) відповідає на запитання який? яка? яке?; г) робить мовлення більш точним, емоційним і багатим. Вивчення прикметника здійснюється поступово. Система роботи над вивченням теми «Прикметник» – це цілеспрямований процес, який передбачає певну послідовність в ознайомленні з граматичними ознаками цієї частини мови, а також поступове ускладнення завдань, спрямоване на формування навичок уживання прикметників у мовленні. Прикметник вивчається протягом усіх чотирьох років навчання. Підготовка

до усвідомлення поняття «прикметник» починається ще в період навчання грамоти. Тут відбувається спостереження за лексичним значенням прикметника і знайомство з питаннями, на які він відповідає. Учнім слід показати, що ознаки предметів існують у житті, а слова лише називають їх, що один і той же предмет може мати кілька ознак кольору, смаку, розміру.

Одночасно з вирішенням цього завдання учитель знайомить дітей із постановою відповідних питань: олівець (який?) червоний, чашка (яка?) зелена, плаття (яке?) нове, зошит (який?) жовтий, квітка (яка?) рожева. У 2 класі вводиться термін і додається визначення прикметника. Діти вчаться називати ознаки предметів за кольором, змінювати прикметники разом з іменниками за зразком «один – багато» (без уживання термінів).

У 3 класі розглядається зв'язок іменників з прикметниками, вводиться терміни «однина – множина», формується поняття змінювання прикметників.

Другокласники і третьокласники повинні усвідомити роль прикметника у реченні. З цією метою учитель організовує спостереження за двома реченнями чи невеликим текстом, які відрізняються наявністю або відсутністю в них прикметників.

У 4 класі діти вчаться змінювати прикметники за відмінками, практично (без уживання термінів) знайомляться з прикметниками твердої і м'якої групи. Важливо показати дітям залежність прикметника від іменника. Подальша робота над застосуванням загального значення прикметника здійснюється шляхом збагачення словника учнів якісними відносними і присвійними прикметниками (без уживання термінів), спостереження за прямим і переносним значенням прикметників.

Формуванню загального поняття про прикметники сприяють різні види вправ. Наведемо приклади:

Гра «Який? Яка? Яке?».

Вчитель називає слово, яке відповідає на питання хто? або що? Гравці записують і добирають до нього та записують слова, які є назвами

ознак, відповідають на питання «Який? Яка? Яке?»
Наприклад: дуб старий, товстий, зелений... (скільки слів запише гравець – стільки дістає балів).

Гра «Хто більше?».

Дається завдання дібрати якнайбільше прикметників, які відповідають на питання який? І в корені слова мають ненаголошений голосний (е) чи (и), який перевіряється наголосом. Перший варіант добирає слова з ненаголошеними (е), а другий з ненаголошеними (и). (Медовий, веселий, весняний, зелений, високий, широкий, глибокий). На дошці записані слова: вовк сірий, лис рудий, зебра смугаста. Запишіть за моделями: Який? Хто? Яка? Хто? Назвіть прикметники. На які питання вони відповідають? Що означає? З якими словами зв'язані прикметники? Назвіть іменники. На які питання вони відповідають?

Вивчаючи рід прикметників, учні мають засвоїти, що:

- прикметники в однині змінюються за родами;
- рід прикметника залежить від іменника, з яким прикметник пов'язаний;
- прикметники чоловічого роду відповідають на питання який? І мають закінчення – ий (ій);
- прикметники жіночого роду відповідають на питання яка? І мають закінчення – а (я);
- прикметники середнього роду відповідають на питання яке? І мають закінчення – е (є);
- у множині прикметники за родами не змінюються.

Під час вивчення прикметника слід показати учням, що на відміну від іменників прикметники змінюються за родами і рід прикметника зумовлюється родом іменника, разом з яким прикметник сполучається.

Отже, при визначенні роду прикметників учні застосовують такий порядок:

1. Знаходжу іменник, з яким зв'язані прикметники.
2. Визначаю рід цього іменника;
3. За родом іменника встановлюю рід прикметника.

Для того щоб показати, що у множині прикметники за родами не замінюються, можна запропонувати дітям таке завдання: дописати закінчення прикметників у словосполученнях: червон... олівець, червон... стрічка, червон... яблука. Учням неважко помітити, що у множині прикметник має одну й ту ж форму, а отже, за родами не змінюється. Цікавим є завдання на спостереження над мовним матеріалом. Наприклад: До поданих прикметників додайте закінчення. Поясніть чим вони різняться.

Папір (який?) біл... . Хустка (яка?) біл... . Молоко (яке?) біл... . Костюм (який?) син... . Фарба (яка?) син... . Море (яке?) син... .

Гра «Наш рід».

Учитель включає магнітофонний запис зі словосполученнями іменника з прикметником. У відповідь сигналізує той ряд, який має відповідні картки: («чол.р.», «жін.р.», «сер.р.»).

Гра “З іменників – прикметники”.

На дошці записано 10 іменників. Завдання: утворити і записати від кожного іменника прикметники чоловічого, жіночого і середнього роду. Матеріал для вчителя: Дуб (дубовий, дубова, дубове); холод (холодний, холодна, холодне); сонце (сонячний, сонячна, сонячне); мороз (морозний, морозна, морозне); розум (розумний, розумна, розумне); вітер (вітряний, вітряна, вітряне); щастя (щасливий, щаслива, щасливе); дощ (дощовий, дощова, дощове); літо (літній, літня, літнє); сніг (сніговий, снігова, снігове).

Учитель через визначений час перевіряє виконання. За кожен правильно утворений прикметник зараховується по одному очку. За допущену помилку знімається два бала.

Гра “Якого роду прикметники?”.

Учитель називає іменники з прикметниками. Учні картками показують, якого роду іменник і прикметник. На картках написано початкові букви назви роду («чол.р.», «жін.р.», «сер.р.»). Для гри можна використовувати такі словосполучення: синє небо, фарфорова ваза, осінній ранок, залізна труба, старий чоловік, червона квітка, ніжна пісня, кремезне дерево, смачний обід,

гарна дівчина, сталеве серце, злі обличчя, квадратний стіл, червоний папір зелені яблука, свіжа зелень. Виграє той, хто найменше помишлятиметься.

Отже, вся система роботи з граматичними категоріями прикметника націлена на усвідомлення учнями особливостей цієї частини мови порівняно з іменником і на розвиток умінь користуватися прикметниками в різних мовленнєвих ситуаціях. Розвиток необхідних граматичних, лексичних та комунікативних умінь та навичок молодших школярів забезпечується застосуванням певної системи вправ, яка сприяє підвищенню пізнавального інтересу, мотивації, активізації вольових зусиль, таким чином формуючи навчально-пізнавальну активність учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. Навчання української мови в 4 класі / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2003. – №1. – 247с.
2. Вашуленко М. С. Навчання в 1 класі / М.С.Вашуленко, Н.Ф.Скрипченк. – К.: Рад.школа, 1991. – 268с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1 –4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013.
4. Яковенко Л. Стилiстичнi вправи до теми “Прикметник” / Л.Яковенко // Початкова школа. 2004. №12. . – 194с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

Ю.С.Беркута

СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ У МОВЛЕННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі і засвоєння інформації. З перших днів шкільного життя у дитини виникає потреба у спілкуванні – вміння говорити правильно, красиво, логічно. Саме тому уроки розвитку зв'язного мовлення допомагають створити мовне середовище. Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання мови у початкових класах. Він охоплює всі рівні мовленнєвої діяльності учнів.

Ось як про це сказано у пояснювальній записці до програми з української мови: «Мовленнєва змістова лінія, яка є основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватись мовою як засобом спілкування, пізнавання, впливу»[5, с.3].

На уроки розвитку зв'язного мовлення в чистому вигляді відводиться досить мало годин, натомість зв'язне мовлення інтегрується у викладанні всіх предметів, передбачених програмою, та в позакласну роботу з молодшими школярами.

Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлених їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування, однак значно важливішим завданням є «розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності» на що й наголошується в програмі [5, с.4].

Свого часу проблемі розвитку зв'язного мовлення приділяв велику увагу К.Д.Ушинський, який справедливо стверджував, що бідність словника школяра породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів. Ця тема не могла залишитись поза увагою психологів. Саме завдяки працям учених-психологів П.П.Блонського, Д.Б.Ельконіна, Л.С.Виготського, О.Р.Лурії, С.Л.Рубінштейна утворилося психологічне підґрунтя навчання молодших школярів зв'язному мовленню.

Як відомо, розвиток зв'язного мовлення йде в двох напрямках, які взаємопов'язані – усне та писемне мовлення. Але перший напрямок передує, оскільки бере свій початок з того часу, коли дитина сказала перше слово. Завдання вчителя, використовуючи набутий комунікативний досвід дітей, сформувати в них мовленнєві уміння і навички. При загальному зростанні інтересу до проблем розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення малодослідженим методичним питанням залишається проблема способів вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні учнів початкових класів. Справа в тому, що найбільше можливостей для розкриття логічної

послідовності є у текстах типу «міркування», які довго вважалися занадто складним завданням для молодших школярів, а тому пропедевтична робота з розвитку умінь виражати причинно-наслідкові зв'язки у початковій школі на проводилася.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та наданні методичних рекомендацій щодо формування умінь вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні учнів початкових класів.

Міркування, передусім, є найвищою мовленнєвою одиницею надфразового рівня – функціонально-смысловим типом монологічного мовлення, цілісним висловлюванням, на рівні якого найсуттєвіше виявляється єдність мови, мислення та мовлення. Як функціонально-смысловий тип мовлення міркування виконує роль повідомлення. Маючи сталі логіко-смыслові й структурні мовні параметри, воно набуває значення типу монологічного висловлювання або типу мовлення. Найважливішою мовною ознакою міркування є наявність причинно-наслідкових зв'язків та засобів їх вираження, а також особливості вступної фрази. У логіці під міркуваннями розуміють «послідовний ряд суджень стосовно якогось питання, наслідком чого є відповідь на поставлене в ньому запитання» [2, с.65]. Крім цього, міркування як логічна категорія «реалізується у формі ланцюга умовиводів на певну тему, викладених у послідовній формі, або як процедура обґрунтування певного висловлювання» [2, с.65].

Основою міркування є логічне мислення, тому воно неодноразово розглядалось у психології як складна мовленнєво-мислительна діяльність (М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, О.О.Леонтьєв, В.О.Фільта та ін.) У психолінгвістичній науці доведено, що існує зв'язок між логічними категоріями (поняття, судження) й мовними одиницями (слово, словосполучення, речення). Так поняття співвідноситься зі словом чи словосполученням, судження – з реченням. Проте на цьому рівні взаємозв'язок між мислительними й мовними засобами вираження не закінчується. Властивість дитячого мислення – фіксувати об'єктивно існуючі зв'язки й виокремлювати взаємопов'язані явища

дійсності на рівні більш високому, ніж судження (на даному рівні – у відповідних мовних структурах). Це відкриває для дитини нові можливості оволодіння вищим ступенем структурної системності мови порівняно з реченням – міркуванням, що є одним із функціонально-сміслових типів зв'язного мовлення. Зв'язок між мовою і мисленням на рівні типів мовлення, тобто на рівні, здійснюється найбільш повно й ефективно. Водночас у психолінгвістиці встановлено: «чим вищий рівень організації, тим міцніший зв'язок між мовними і мислительними категоріями» [3, с.54].

У методиці міркування визначають як функціонально-смісловий тип зв'язного монологічного мовлення (Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова), функціонально-смісловий тип зв'язного висловлювання (М.С.Вашуленко), жанр учнівського твору (Е.Богомолова).

Спостереження вчених за сформованими до початку навчання в школі мовленнєвими навичками показали, що діти здатні будувати міркування на інтуїтивному рівні без спеціально організованого навчання, наслідуючи дорослих. Результати практичних досліджень Л.М.Бутивщенко дають змогу зробити висновок про низький рівень розвитку операцій групування, диференціації та абстрагування в мисленні молодших школярів. Ці розумові дії, на думку дослідниці, «розвиваються лише наприкінці початкового навчання» [1, с.12].

Проблемні ситуації, що виникають у процесі навчальної діяльності, відомі дослідники дитячого мислення Г.С.Костюк та Г.О.Балл характеризують як мовно-мислительні задачі. На думку вчених, розв'язування задач адекватно висловлювати думку “...сприяє активному усвідомленню недоліків свого мовлення, отже, кращому оволодінню мовною нормою, свідоме й аналітичне ставлення мовця до процесу вираження думки в мовленні впливає і на саме мислення” [4, с.50].

Спираючись на подані вище визначення проблемної ситуації, можна припустити, що постановка проблеми є першим етапом побудови міркування, добір аргументів до поданого твердження, перевірка їх істинності та

переконливості визначають етап висування гіпотез, а формулювання висновку з міркування, перевірка його відповідності тезі та доказам, контроль досягнення мети висловлювання ілюструють етап перевірки результатів у процесі складання міркувань.

Змістове членування доведення передбачає наявність трьох компонентів: тези, аргументів та демонстрації. Необхідно розглянути кожен структурну частину доведення, оскільки логічне членування тексту-міркування передбачає наявність цих частин як суттєвої умови змістового доведення. Так, тезою називається твердження, що «обґрунтовується в процесі доведення» [2, с. 12]. Відповідно до логічних вимог теза доведення має бути чітко визначена за змістом та ясно сформульована; не може змінюватися під час доведення; за тезу може слугувати тільки положення, істинність якого в данному разі потребує обґрунтування. Аргументами прийнято вважати такі істинні судження, за допомогою яких доводиться істинність тези. Логікою визначене коло суджень, що можуть бути аргументами в процесі доведення. До них належать: судження про вірогідно відомі факти, наукові визначення понять та закони науки, аксіоми та постулати, факти, раніше доведені положення. Крім наведених різновидів доказів, існують судження умовно переконливі, що можуть використовуватися в логічно ненормованому тексті. До таких положень належать свідчення авторитетних осіб, дані власного досвіду тощо. За нашими спостереженнями, подібні докази молодші школярі часто використовують у власних міркуваннях, оскільки логічно обґрунтовані факти чи наукові визначення понять ще невідомі чи недоступні їхньому мисленню. Формулювання чітких правил використання тез та аргументів зумовлене прагненням уникнути хибності наслідків у процесі міркування, адже помилки при побудові доведень найчастіше стосуються оформлення твердження та доказів. До найпоширеніших логічних помилок у процесі складання міркувань належать: підміна тези, нечітке її формулювання, помилкове розуміння причинності, хибність суджень, що виступають у ролі аргументів, коло в доведенні (дібрані аргументи за своїм змістом рівнозначні

висунутій тезі чи логічно впливають з неї), необґрунтований висновок. Мовне оформлення тексту типу міркування також має важливе значення.

Таким чином, з метою розвитку в молодших школярів умінь і навичок орієнтуватися в причинно-наслідкових зв'язках, що є основою будь-якого доведення, доцільно ознайомлювати їх за допомогою пам'яток дій із розумовими прийомами, які використовуються під час визначення причини чи наслідку певного явища. Ознайомлення школярів з найпоширенішими логічними помилками та відпрацювання прийомів їх виправлення допоможуть підвищити якість учнівських текстів та запобігти багатьом недолікам. Вивчення науково-теоретичних основ проблеми формування умінь вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні учнів початкових класів, необхідних під час складання висловлювання типу міркування, дає змогу визначити перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутивщенко Л. М. Особливості розвитку розумових операцій у молодших школярів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / Л. М. Бутивщенко. – Київ, 2011. – 20 с.
2. Івін О.А. Логіка. – К.: Артєк, 1996. – 232 с.
3. Калмикова Л.О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л.О.Калмикова, І.М.Лапшина, Н.В.Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 325с.
4. Костюк Г. С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г. С. Костюк, Г. А. Балл // Вопр. психологии. – 1977. – № 3. – С. 12–23.
5. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи – К.: «Освіта», 2012. – 390 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А.Нагрибельною.

НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики та мовознавства питання культури мовлення досліджувалося такими вченими як: А.М. Богущ, Н.В. Гавриш, З.О. Мацюк, Л.І. Мацько, О.В. Мироненко, М.І. Пентилюк, Н.І. Станкевич та іншими.

Формуванням культури мовлення як вмінням знати та володіти мовою займається наука мовного спрямування – культура мовлення.

У науковій літературі термін «культура мовлення» Л.В. Кравець та Л.І. Мацько тлумачать як: «лінгводидактична наука, яка вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [4, с. 7].

Основними чинниками, що впливають на формування культури мовлення є [4, с. 8]:

- «система норм літературної мови (мовний компонент культури мовлення). Граматична і стилістична грамотність, повнота розуміння мовної одиниці і володіння законами логіки при створенні і сприйнятті текстів визначають правильність, точність і логічність мовлення в конкретній ситуації або певній сфері спілкування;

- сукупність етичних правил свого народу (етичний компонент культури мовлення). Правильність мовлення передбачає також знання культурної традиції і заборон (табу), розуміння, що таке доречність і чистота мовлення;

- мета й обставини спілкування (комунікативний компонент культури мовлення). Крім володіння мовними нормами і знаннями культурно-етичних варіантів, на культуру мовлення впливає вміння гнучко поводитися в конкретній ситуації, зокрема висловлюватися доречно, лаконічно, ясно;

– національні уявлення про красу мовлення (естетичний компонент культури мовлення). Краса українського мовлення формується евфонічністю (милозвучністю), словниковим багатством, різноманітністю граматичних конструкцій і стилістичною виразністю;

– мовна освіта і загальна освіченість мовців».

На думку О.В. Мироненко, формування культури мовлення мовної особистості тісно пов'язане з засвоєнням норм літературної мови: орфоепічними (правильною вимовою звуків та звукосполучень), акцентуаційними (усталеним наголошуванням слів), орфографічними (правильним написанням слів та їх частин), лексичними (вживанням слів відповідно до їх лексичного значення) та фразеологічними (правильним використанням фразеологічних одиниць), морфологічними (вживанням граматичних форм слів), синтаксичними (побудовою словосполучень та речень) та стилістичними (уживанням мовних засобів у конкретних стилях мови) [5, с. 56].

Сучасні лінгводидакти дошкільної освіти А.М. Богуш та Н.В. Кравець зазначають, що культура мовлення характеризується такими особливостями: правильністю, нормативністю, адекватністю, логічністю, різноманітністю, естетичністю, чистотою та доречністю [1, с. 44].

Під правильністю мовлення розуміють «відповідність усталеним у літературній мові законам, правилам, нормам» [1, с. 44]. Нормативність – це «дотримання правил усного й писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова)» [1, с.44]. Адекватність мовлення – це «точність вираження думок, почуттів, зрозумілість мовлення, коли слова відповідають їх усталеним мовним значенням» [1, с. 44]. Логічність мовлення репрезентується як «поєднання мислення, мови і мовлення, поєднання слів у реченні за законами розумової (мисленнєвої) діяльності» [1, с.44]. Різноманітність (багатство) мовлення – це «вираження однієї думки, одного граматичного значення різними способами і засобами» [1, с. 44]. Естетичність

мовлення – «привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, милозвучність), наявність образних висловів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат; поєднання вербальних і невербальних (жести, міміка, рухи тощо) засобів спілкування» [1, с.44]. Чистота мовлення характеризується відсутністю у ній «нелітературних елементів: в орфоєпії – правильна літературно-нормативна вимова, відсутність інтерферентних явищ (акценту, змішувань); у словнику - відсутність діалектизмів, слів-паразитів тощо; в інтонації - відсутність брутальних, лайливих, лицемірних ноток, відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання» [1, с.44]. Слід зазначити, що доречність мовлення поєднує в собі «точність, логічність, виразність, чистоту, відповідність ситуації спілкування» [1, с. 44-45].

Так, під час вправлення дітей у діалогічному мовленні у старшому дошкільному віці можна закріпити знання з культури мовлення у діалозі «Ввічливі слова». Двоє дітей зустрічаються на вулиці.

- Доброго дня!
- Доброго дня!
- Назви, будь ласка, своє ім'я!
- Моє ім'я Олена. Назви, будь ласка, своє ім'я.
- Моє ім'я Євген.
- А як звати твою матусю?
- Ірина. А твою матусю як звати?
- Людмила.
- До побачення, Олено.
- До побачення, Євгене. Діалог ведуть дві-три пари.

Під час гри «Назви велике» діти вчаться вживати та розуміти іменники із суфіксом згрубілості -ищ-, здатність до рефлексії під час самостійного творення слів за допомогою цього суфікса.

Вихователь: «У місті, де живуть Ілля і Христина, є великий зоопарк. Як же люблять наші малята ходити до нього! Проте, на жаль, це відбувається не

дуже часто, адже татусь і матуся працюють зранку до вечора, а зоопарк розміщений так далеко, що їхати туди потрібно тролейбусом, тому самостійно діти піти туди не можуть. І ось одного вихідного дня тато запропонував Іллі та Христині поїхати до зоопарку. Уявіть собі радість братика й сестрички! Як же цікаво в зоопарку! Он леви: дбайливий тато-лев, біля нього - маленьке левеня. Як ти гадаєш, як ще можна назвати великого лева? У левенятка ніжка, а в тата-лева У левенятка вуха ще не дуже великі, а в тата-лева Левенятко ще дуже маленьке, тому й носик у нього маленький, а в тата-лева - не просто великий ніс, а справжнє

Формування культури мовлення дітей продовжується в початковій школі. Так, на думку М.С. Вашуленка, мовленнєвий розвиток дитини-школяра є досить широким поняттям, яке «охоплює рівень сформованості звуковимовляння, його відповідність загально-прийнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу та граматичну організацію мовлення» [2, с. 65].

У 1 класі на уроці з української мови для вироблення в учнів культури мовлення доречно використовувати такі види вправ як:

1. Прочитай казку. Спиши виділенні речення, уставляючи пропущені букви.

Назвіть звуки пропущених букв.

В одному лісі жила Білочка. На холодну зиму Білочка збирала горішки і клала їх у своє дупло на дереві. Одного разу вона повернулася з лісу та побачила, що її горішків немає. Білочка так засмутилася, що аж заплакала. Але треба було щось робити. Витерла вона очі хустинкою та пішла шукати зниклі горішки. А на зустріч їй йде Їжачок. Побачив він, що в Білочки очі засмучені та питає:

- Білочка, ти чого така сумна?

- Ой, ...жачок! Були в мене горішки зібрані на зиму. А сьогодні я прийшла з лісу додому, а ...х немає. Що мені робити? Що я буду ...сти взимку?

Шкода стало Їжачку Білочки і він сказав:

- Пішли зі мною!

Привів він Білочку до себе додому та дав їй багато яблук і каже:

- *Ось тобі яблучка. Насуши ...х на зиму.*

- *Дякую тобі, ...жачок! – сказала Білочка та пішла собі далі.*

А Їжачок пішов до друзів – звірят і розповів їм про біду Білочки. Тоді вони разом пішли і назбирали у лісі дуже багато горішків. Усе принесли до Білочки і подарували їй.

- Дякую Вам друзі за турботу і допомогу! – щиро подякувала Білочка і запросила всіх у гості їсти яблучний пиріг.

2. Запиши речення, використовуючи слова з довідки.

Білочка - ..., ...,

Їжачок - ..., ...,

Довідка: добра, увічлива, уважна, розумний, щирий, турботливий.

Отже, формування культури мовлення у дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи характеризується вихованням навичок літературного спілкування, засвоєнням орфоепічних, орфографічних, лексичних, акцентуаційних, граматичних, стилістичних норм української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / За ред. А. М. Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.

2. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих начальних закладів. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

3. Мацюк З.О., Станкевич Н.І. Українська мова професійного спілкування: навчальний посібник. – К.: Каравела, 2009. – 352 с.

4. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.

5. Мироненко О.В. Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи шляхом реалізації норм літературної мови// Stav, problemy a

perspektivy pedagogického štúdia a socialnej prace: zborník príspevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie. – Slovak Republic, Sladkovicovo: Vysoka škola Danubius. – 2016. – 28-29oktobra. –С.56-58.

Рекомендовано до друку доцентом О.В. Мироненко.

Бойчук Г.В.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАГАДОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі згідно з Концепцією нової української школи загальноосвітня школа покликана формувати мовця, здатного володіти мовою на фонетичному, морфологічному, синтаксичному та мовленнєвому рівнях. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми в умовах початкової школи є застосування на уроках української мови цікавих дидактичних засобів, зокрема загадок.

Зазначимо, що тексти загадок здавна привертали увагу дослідників та були предметом дослідження фольклористики, мовознавства, лінгводидактики, лінгвостилістики, стилістики, культурології, риторики та ін. Загадки виступили об'єктом дослідження низки фахівців (В.Анікін, І.Березовський, Ф.Буслаєв, О.Воропай, А.Журинський, Н.Захарова, Е.Кенгес-Маранда, Н.Лавонен, Ю.Левін, А.Мамедова, Н.Мечковська, А. Мойсієнко, М.Номис, Г.Онищенко, Д.Садовников, Н.Сивачук та ін.). Проте, використання загадки на уроках української мови під час вивчення різних тем не виступило предметом спеціального дослідження.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що загадки є одним з найдавніших жанрів народної (пізніше й авторської) творчості. Вони представляють собою прихований і метафоричний опис якогось предмета або явища [1], «короткий опис подій, предметів, явищ, які треба впізнати, вгадати» [2].

Їх цінність полягає в тому, що вони дозволяють ефективно розвивати розумові здібності, пам'ять, уяву, образне мислення, швидкість розумових реакцій. Розгадування загадок розвиває здатність до аналізу, узагальнення,

формує уміння самостійно робити висновки, умовиводи, вміння чітко виділити найбільш характерні, виразні ознаки предмета або явища.

У роботі з учнями молодших класів загадки можуть використовуватися на всіх заняттях, зокрема на уроках української мови під час вивчення різних тем. Наведемо декілька прикладів.

Так, застосування загадок допомагає засвоїти звукові і граматичні особливості мови, змушуючи зосереджуватися на мовній формі й аналізувати її. Наприклад, з метою оволодіння або закріплення розділу «Звуки і букви» ефективними є вправи-загадки:

– - Відгадайте загадки, слова-відгадки запишіть в зошиті, полічіть у них голосні звуки.

– 1) *Повернулось до сонця золоте денце. (соняшник)*

– 2) *Не стукне, не грюкне, а у вікно увійде (ранок)*

Також загадки можуть використовуватися під час формування вмінь ділити слова на склади.

– - Відгадайте загадки, у словах-відгадках вимовте і полічіть склади:

– 1) *Чорне сукно лізе у вікно. (ніч)*

– 2) *Повзун повзе, сімсот голок несе. (їжак)*

– 3) *Чим більше з неї береш, тим більшою вона стає. (яма)*

– 4) *Стоїть дід над водою і хитає сивою головою. (очерет)*

– Вивчення правопису апострофу після губних та р, та перед я, ю, є, ї полегшиться використанням таких загадок:

– 1. Відгадайте загадки, випишіть слова з апострофом, підкресліть букви, після яких він стоїть.

– *Тоненьке, вузеньке, по землі в'ється,*

– *Як батіг довге, але зовсім не б'ється (вуж)*

– 2. Відгадайте загадки, випишіть слова з апострофом, підкресліть букви, перед якими він стоїть.

– 1) Не звір, а з рогами, не птиця, а з пір'ям, не людина, а в одязі. (подушка)

– 2) Один ллє, другий п'є, третій росте. (дощ, земля, трава)

Особливе місце загадки посідають під час вивчення лексикології. Відомо, що вони збагачують словник дітей за рахунок багатозначності слів, допомагають усвідомленню вторинного значення, формуванню уявлення про переносне значення слів.

- Прочитайте.

Ми на дереві ростемо,

Носять нас всі їжаки,

І для швачок, й для уколів

Що потрібно нам? ... (голки)

- Про які голки йдеться у загадці? Це різні предмети чи ті самі? Чи є якісь схожі в них ознаки?

- Для того, щоб було зрозуміло значення слова, треба скласти з ним речення. На основі малюнків складіть речення зі словом *голка*.



Словникова робота проводиться згідно з тематичним принципом збагачення словника. Тому на основі загадок учні можуть навчатися групувати слова в різні тематичні групи.

- Прочитайте та відгадайте загадки. До якої тематичної групи слів (фрукти, птахи, звірі) ви віднесете слова-відгадки?

- Синя накидка

хвостик, як нитка

смачна і зваблива

називається ... (слива)

- У лине дивний звук:

Тук-тук-тук! Тук-тук-тук!

- Куций хвостик, довгі вушка,

Шерсть м'якенька, як подушка.

Скаче вгору, наче м'ячик.

Хто це, діти? Сірий ... (зайчик)

Гострий дзьоб, як молоток:

Тук-тук-тук! Цок-цок-цок!

Буде лісу помагати

Працьовита пташка... (дятел)

– Значна кількість часу на уроках мови відводиться вивченню різних частин мови. Оволодіння та закріплення певних граматичних їх особливостей також допомагають вправи із загадками:

– 1. Відгадайте загадки, в зошиті запишіть у дві колонки слова, що відповідають на питання хто? і що? Поясніть.

– - *Прилетіли гості, сіли на помості,*

– *Узяли по латі й зробили хату (птахи, гніздо)*

– - *Біжить свинка, вирізана спинка,*

– *Огляньтесь назад, а й сліду не знає (човен)*

– 2. Загадки відгадайте, відгадки запишіть і визначте рід.

– - *Сторожем не служить, а всіх рано будить (півень)*

– - *Що воно за штука, що день і ніч стука (серце)*

– - *Не людина, а говорить (радіо)*

– 3. Відгадайте загадку, випишіть іменники, вкажіть у дужках їх число, відмінок.

– - *Проти сонця, де тепленько,*

– *Там свинки лежать гладенькі,*

– *А як тільки осінь прийде,*

– *Зразу з хати баба вийде,*

– *Одрубає, де хвосту,*

– *Кличе дітей, щоб несли (гарбуз)*

Використання загадок на уроках української мови сприяє розвитку мовлення. Особливе місце вони посідають під час формування вмінь порівнювати предмети.

- Прочитайте загадку. Відгадайте її.

*У святковій залі
Стоїть як картинка,
Весела, зелена,
Красуня – ... (ялинка)*

– Назвіть, які хвойні дерева ви знаєте? Порівняйте ялинку і сосну.

Інший варіант цієї роботи передбачає відгадування загадки та знаходження в навколишньому середовищі схожих предметів за однією загальною ознакою (смаком, кольором, розміром тощо).

Крім того, використання загадок допомагає розвитку мовлення у формі типів текстів міркування й опису.

Сутність процесу міркування, як правило, полягає в умінні добирати докази та аргументи. Тому для формування вмінь розмірковувати доцільно учням запропонувати завдання, що передбачають не тільки відгадування загадок, але й доведення правильності відгадки:

- Прочитайте. Відгадайте загадку.

Дуже я потрібна всім – і дорослим і малим. Всіх я розуму учу, а сама завжди мовчу.

- Доведіть, чому відгадкою є книга?

Разом із тим, загадки дають можливість оволодіти навичками описового мовлення, зокрема знаходити та добирати ознаки предметів тощо.

– Прочитайте загадки. Відгадайте їх. Перепишіть їх із відгадками. Підкресліть слова-ознаки, котрі допомогли відгадати предмет.

Маленька, червоненька. Із хвостиком тоненьким. На городі мене рвуть. І до столу подають (Редиска).

Отже, загадки є незамінним дидактичним матеріалом на уроках української мови, оскільки використовуються під час вивчення різних тем програми: лексикології (робота над багатозначністю слів); орфографії (на різні правила написання слів) та розвитку мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакулина Г. А. Формирование речевых и творческих способностей младших школьников в процессе работы над сочинением-загадкой // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S20. – 0,3 п. л. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76224.htm>.
2. Словник української мови: в 11 томах. – Том 3, 1972. – С. 66.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Т. М. Бондар, Г. А. Пашковська

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стратегічними напрямками державної політики є система реформ, в основі яких реалізуються принципи пріоритетності людини, модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, побудова ефективної системи національного виховання.

Концепція гуманітарної освіти України передбачає формування особистості – гідного представника української нації – засобами українознавства, що являє собою взаємозв'язану діяльність вчителів і учнів у розвитку моральних почуттів і рис поведінки, а саме любов до Батьківщини, відданість їй, активну працю на благо Вітчизни, примноження трудових традицій, звичаїв народу, дбайливе ставлення до історичних пам'яток, традицій, обрядів. Запровадження українознавства до базового змісту освіти зумовлене, перш за все, його потужним пізнавальним і виховним потенціалом, спрямованістю на цілісне правове, гуманістичне, демократичне сприйняття, пізнання творення людини і світу.

Проблеми українознавчого компонента змісту педагогічної освіти, розвитку національного шкільництва були у центрі уваги багатьох наукових досліджень як минулого, так і сучасності: І.Стешенко, С.Русова, Я.Чепіга,

О.Єфименка, М.Грушевського, І.Огієнка, С.Єфремова, М.Стельмаховича, М.Ярмаченка, В.Майбороди, О.Сухомлинської, П.Кононенка та інших.

Одним із пріоритетних аспектів у перебудові освіти в Україні є українознавчий компонент, який передбачає виховання в дітей гордості за свій народ та рідну мову, бажання вчитися. Суть його зводиться до того, що саме рідна мова є засобом пізнання самого себе як представника української нації, свого народу, його історії та культури. Реалізація цього компоненту сприятиме формуванню національної свідомості, світогляду учнів. Це є одним із завдань уроків української мови [2].

Соціокультурна змістова лінія програми з української мови містить перелік тем, які орієнтують учителів на добір відповідних текстів, що ознайомлять учнів з історією, звичаями й традиціями, мистецькими скарбами, духовною культурою, постатями кращих синів і дочок українського народу, із загальнолюдськими нормами моралі [3].

Під час проведення уроків звертається увага учнів на багатство і милозвучність української мови, пробуджується любов до рідного слова, стимулюється прагнення вивчати українську мову. Тому в 3-4 класах пояснюється значення української мови для становлення незалежної самостійної держави України, роль української мови як державної. У процесі опрацювання правила вживання великої літери у власних назвах зосереджується увага учнів на застосуванні цього правила під час написання назви нашої Батьківщини, її столиці, рідного міста чи села, річок, морів, гір та інших географічних назв України. При цьому цінним для формування загальнокультурних компетентностей є опрацювання текстів про історичне походження цих назв, красу і неповторність визначних місць України, історичне минуле нашої країни та її відомих людей (письменників, художників, історичних постатей, спортсменів, акторів, артистів тощо).

Чільне місце на уроках української мови займає використання малих фольклорних форм – загадок, лічилок, мирилок, приказок і прислів'їв, народних прикмет, уривків з казок, дитячих пісень, колискових, щедрівок,

колядок, веснянок, закличок тощо. Реалізуючи їх виховний потенціал, пояснюється дітям, що багатство і розмаїття народної творчості свідчить про мудрість і талановитість українського народу, а знання і трепетне ставлення до них стане запорукою збереження цього багатства для майбутніх поколінь [4].

З метою формування загальнокультурних компетентностей учнів шляхом реалізації українознавчого компонента на уроках української мови вчителями початкової школи використовуються інноваційні методи навчання. Навчальний матеріал вивчається за допомогою різноманітних вправ, дидактичних ігор, проблемних завдань тощо [1].

З метою унаочнення вище зазначеного наведемо приклади таких завдань.

1. Прочитай текст, добери за змістом слова, подані у довідці. Спиши.

Мова – одне з багатьох ..., створених людьми. Вона віддзвонює ... народу, його ... У мові – уся ... народу. Слово рідне ввібрало в себе віковичний ... Дніпра, ... колосся, ..., ... діброви, ... соловейка, ... трударя на важкій ниві. Довідка: душа, плин, диво, історія, спів, доля, пісня, шепіт, шурхіт.

2. Гра «Знайди прислів'я»

П	Р	Е	Б	Е	З	Ч	У	Г	А
Ж	А	В	Е	Р	Б	И	Щ	И	М
8	З	5	2	І	☀	☺	♪	8	9
К	А	Л	И	Н	И	В	О	Ж	Д
К	Е	Н	Г	А	Р	Н	Е	М	А
Ц	А	У	К	Р	А	Ї	Н	И	Ф

(«Без верби і калини нема України»)

3. Вибери із запропонованих слів потрібне за змістом прислів'я, поясни, як розумієш його; спробуй за поданим зразком скласти своє прислів'я:

- Поганий жнець довго ... вибирає (лопату, сокиру, серп, граблі);
- Корова сама молока у ... не наллє (відро, глечик, кухлик, дійницю);
- Ледачому робітникові кожен ... важкий (плуг, молоток, молот, леміш).

4. Доберіть до кожного іменника за зразком по кілька прикметників, які б характеризували предмет з різних сторін.

Зразок: пісня – колискова, ніжна, мамина, чарівна, сумна, українська.

Рушник – ...

Сопілка – ...

Козак – ...

Мова – ...

5. Спишіть текст, ставлячи іменники, подані в дужках, у множину. Визначте відмінок іменників. Закінчіть останнє речення.

Наші (предок)... будували (замок), щоб боронити рідну землю. На горі вони ставили (будівля)... , оточуючи їх кам'яним муром. На (мур) ... були сторожові (вежа)... . Добре відомі (замок)... у Києві, Львові, Чернігові. (Замок)... треба берегти. Це...

6. Опрацювання тексту:

а) розташуй речення по порядку, щоб утворився текст;

Гуртом чумаків керував отаман, який добре знав шлях, організовував оборону валки від розбійників, визначав місце привалів та ночівлі. Дорогою туди вони продавали дерев'яний посуд, діжки, цебра, скрині. Чумаки торгували рибою, сіллю, за якими їздили на волах до берегів Чорного та Азовського морів. Ці поїздки були тривалими й небезпечними.

(Чумаки торгували рибою, сіллю, за якими їздили на волах до берегів Чорного та Азовського морів. Дорогою туди вони продавали дерев'яний посуд, діжки, цебра, скрині. Ці поїздки були тривалими й небезпечними. Гуртом чумаків керував отаман, який добре знав шлях, організовував оборону валки від розбійників, визначав місце привалів та ночівлі.)

б) з'єднай слово з його значенням;

Чумак	окрема група підвід із вантажем, що перевозиться
Цебро	візник, торговець, який перевозив на волах хліб, сіль, рибу для продажу

Валка	велика дерев'яна посудина для годівлі худоби
-------	--

в) до поданих слів за орфограмами випиши відповідні з тексту.

Ніччю, піччю, тінню,.... (сіллю)

Солом'яний, олов'яний, ...(дерев'яний)

Річка Дніпро, озеро Світязь, (Чорне та Азовське моря)

г) визнач відмінки іменників у другому реченні.

7. Доповни вірш словами та запиши його.

Одна на світі _____,

І _____ теж одна-єдина.

Над нами сонечко _____.

Проміння шле нам _____.

Довідка: матір, золоте, одне, Батьківщина.

8. Виписати іменники в три колонки, розподіливши їх за родами. Із трьома іменниками (на вибір) скласти й записати речення.

Рукопис, ярмарок, колесо, тополя, сніп, піч, хліб, відерце, поріг, житло, зілля, Київ, килим, ткаля, глечик, діжа, вінок, жупан, жито, бандура, китайка, поле, рядно.

Такі вправи викликають в учнів інтерес до спадщини рідного народу, поглиблюють знання з історії Батьківщини, збагачують мовлення.

Отже, формування загальнокультурних компетентностей учнів шляхом впровадження українознавчого компонента на уроках української мови дає змогу розвивати національну самосвідомість школяра, своє власне «Я», виховувати його громадянські почуття, допомагає йому самовизначитись у системі українського довкілля, яке тісно пов'язане із загальнолюдськими проблемами та світом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Володарська М. О. Українська мова. 4 клас. Завдання для відпрацювання навичок / М. О. Володарська. – Х. : Вид. група «Основа», 2016. – 128 с.

2. Мафтин Л. В. Українознавча складова змісту шкільної освіти як історико-педагогічна проблема / Л. В. Мафтин // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Науковий збірник. - Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань: Науковий світ, 2004. – Вип. 10. – 219с.

3. Поліщук І. Розвиток мовлення з елементами українознавства [Електронний ресурс] / І. Поліщук – Режим доступу: <http://ukped.com/ukrainska-mova-ta-literatura/6034-rozvytok-movlennya-z-elementamy-ukrayinoznavstva-dydaktychnyi-material.html>

4. Чіркова І. В. Методика використання елементів народознавства на уроках рідної мови та навчання грамоти в початкових класах [Електронний ресурс] / І.В. Чіркова – Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/elementi_narodoznavstva_na_urokakh_ridnoji_movi_ta_navchannja_gramoti_v_pochatkovikh_klasakh/19-1-0-21158

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

А.М. Босенко

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сучасні суспільно-економічні вимоги впливають на процес навчання молоді в загальноосвітній школі. Соціальні умови визначають пріоритети у навчально-виховному процесі. Таким пріоритетом є підготовка сформованої особистості, яка вільно й адекватно до відповідних комунікативних ситуацій може реалізувати себе.

Процес формування мовної особистості молодшого школяра має психолінгвістичну основу. Психолінгвістичні та лінгвістичні складові означеного процесу взаємопов'язані між собою.

Дослідники (І. Зимня, О. Леонтьєв, М. Рубінштейн та ін.) до важливих психологічних властивостей, які впливають на будь-який процес формування

особистості відносять: інтелект, конкретні нахили і здібності, мислення. Лінгвістичною складовою даного процесу є мова і мовлення.

Проаналізуємо детальніше складові психолінгвістичних засад формування мовленнєвої особистої молодшого школяра.

Проблема інтелектуального розвитку і виховання школярів здавна була в центрі уваги психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків. Її вирішенню присвячені праці Л. Богоявленського, Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, Н. Мечинської, С. Рубінштейна, Г. Костюка та інших науковців.

Інтелект у психології визначається: по-перше, як здатність індивіда до продуктивно-гностичних актів, вирішення проблем, завдань, які визначають успішну реалізацію будь-якої діяльності-активності; по-друге, це здатність суб'єкта до вирішення проблем-задач-проектів без різних апробацій, в основному, безпомилково в конститутивах-інтросхемах свого-розуму-свідомості-менталітету; по-третє, це система-модель гностично-креативних здібностей суб'єкта - його відчуття, сприйняття, актів ментальності, механізмів пам'яті, уявлень, механізмів репродуктивної уяви, механізмів перцепцій, які сприяють раціонально-логічному вирішенню поставлених завдань, реалізації задуму-ідеї-проекту [5, с.184].

Ми будемо спиратися на таке визначення інтелекту: інтелект (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати. Структура інтелекту включає такі психічні процеси, як сприймання й запам'ятовування, мислення й мовлення та інші. Розвиток інтелекту залежить від природних задатків, можливостей мозку й від соціальних факторів – активної діяльності, життєвого досвіду [3, с.130].

Отже, інтелект – це складна структура, всі компоненти якої (сприйняття, пам'ять, мислення) взаємопов'язані. Центральне місце належить здатності виконувати різні операції логічного мислення (аналіз, синтез, узагальнення,

конкретизація, абстрагування). Ця здатність обумовлюється обсягом оперативної пам'яті та стійкістю уваги.

Не можна недооцінювати нахили і здібності дітей до абстрактного мислення. Діти молодшого шкільного віку уже можуть мислити образно, абстрактно, якщо робота вчителя при цьому побудована правильно, продумано. На цьому етапі визначається взаємозв'язок мислення та дії, мислення і образу, мислення і мови. Молодші школярі знайомляться зі знаками, символами, умовними позначеннями: буква – це позначений звук, цифра – це знак числа, кількості. Всі дії з такими знаннями вимагають абстрагування та узагальнення.

Видатний психолог Л.С.Виготський надавав значення інтенсивному розвитку інтелекту у молодшому шкільному віці [2].

Процес формування інтелектуальних здібностей у молодших школярів є вагомою, значущою, невід'ємною частиною процесу навчання. Адже, згідно з останніми вимогами до сучасного уроку, навчання повинно бути розвиваючим. Сучасний урок повинен вивести дітей на більш високий рівень загального і розумового розвитку, підготувати до засвоєння більш складного в теоретичному відношенні матеріалу. Тут, звичайно, мається на увазі не те, що дітям треба повідомити велику кількість мовознавчих термінів, відомостей з граматики, - йдеться про інше: про те, що процес навчання не може відставати від рівня сучасних наукових уявлень про мову, від провідних педагогічних концепцій [6, с.96].

Формування процесів мислення та розвиток інтелектуальних здібностей – два процеси, мета яких – навчити дитину мислити.

Отже, формування абстрактного мислення, а значить, розвиток інтелекту молодших школярів забезпечується відповідним змістом та організацією навчального процесу, зокрема на уроках мови [6, с.169].

Мислення виражається в мові. Воно не може розвиватись поза мовою, бо саме слово є матеріальною оболонкою будь-якого поняття, допомагає людині оперувати ним, тобто мислити. Понятійне мислення формується в початкових класах і розвивається, вдосконалюється протягом усього життя.

Отже, оволодіння мовою, запасом слів та граматичними формами створює умови для розвитку мислення. А тому уроки мовлення в початкових класах посідають найважливіше місце. Саме вони, на думку М.С. Вашуленка, допомагають учителям “сформувати у молодших школярів уміння висловлюватись у всіх доступних їм формах, типах та стилях мови” [1, с.12].

Мова належить, до так званих, вторинних систем. Вона існує не сама по собі, а в людському суспільстві, яке її витворює. Водночас мова – один із чинників самоорганізації суспільства і є невід’ємною ознакою таких спільнот, як рід, плем’я, народність, нація. Саме через мову ми пізнаємо світ, сприймаємо його.

Мова, як явище суспільне, виконує ряд функцій, пов’язаних з об’єктами та суб’єктами суспільної діяльності.

Комунікативна функція (від лат. *communicatio* “спілкування”) – функція спілкування. Мова створена для того, щоб спілкувалися, а спілкування можливе лише в суспільстві. Спілкуючись за допомогою мови, всі люди приблизно однаково розуміють висловлене. Тому-то мову вважають найважливішим засобом людського спілкування. До того ж комунікативну функцію виконує не тільки звукове мовлення, а й написані чи надруковані тексти.

Мислетворча функція мови – функція формування й формулювання думки. Мислення (думка) не тільки виражається словом, але й здійснюється у ньому. Не випадково один із найвидатніших мовознавців ХІХ ст. Гумбольдт назвав мову “органом, який творить думку”.

Усі інші функції мови похідні від головних, вони є ніби уточненням, детальнішою видовою їх класифікацією. Так, з комунікативною функцією пов’язані такі конкретні функції: фатична (від гр. *phato's* “розказане”), тобто контактоустановлювальна; репрезентативна (від фр. *representation* “представництво”) – функція позначення світу речей; емотивна – функція вираження почуттів, емоцій; експресивна (від лат. *expressio* “вираження”) – функція самовираження, створення образу мовця, автора; волюнтативна (від лат. *voluntas* “воля”) – функція волевиявлення; прагматична (від гр. *pragma*

“дія”) – функція, що вказує на ставлення мовця до висловленого; естетична (від гр. *disthetikos* “такий, що стосується чуттєвого сприйняття”) – функція вираження прекрасного, виховання естетичного смаку; метамовна (від гр. *meta* “після, за, між”) – функція використання мови для опису іншої мови, тобто спеціальної наукової мови; культороносна функція – функція, що розглядає мову як носія культури, адже культура кожного народу зафіксована в його мові; номінативна – це функція називання, усе пізнане людиною одержує свою назву і тільки так існує у свідомості. Із мислетворчою функцією пов’язані когнітивна (від лат. *cognitus* “знання, пізнання”), або гносеологічна (від гр. *gnosis* “знання, пізнання”), тобто пізнавальна, й акумулятивна (від лат. *accumulatio* “нагромадження”) функції [41].

Мова є засобом пізнання світу. Людина, на відміну від тварини, користується не тільки індивідуальним досвідом, але й усім тим, що досягли її попередники та сучасники, тобто суспільним досвідом. Їй ніколи не треба починати пізнання світу “з нуля”. Пізнаючи мову, людина пізнає світ, причому у баченні саме цієї мовної спільності.

Отже, психолінгвістичне підґрунтя процесу формування мовної особисті визначається сукупністю реалізації взаємопов’язаних складових.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що вчитель початкових класів на уроках української мови повинен зважати на інтелектуальні можливості учня, його здібності та розвиток мислення. Своєю чергою, результати мисленнєвої діяльності школяра відображаються в його мовленнєвій діяльності засобом мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Про співвідношення знань і умінь у мовній освіті молодших школярів /М.С.Вашуленко // Початкова школа /. – 1995. – №9. – С. 4-5.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Избр. психол. исслед. /Л.С.Выготский. – М.: Просвещение, 1956. – 416 с.
3. Гончаренко С.В. Український педагогічний словник /С.В.Гончаренко.

– К.: Либідь, 1997. – 754 с.

4. Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції // Педагогіка і психологія професійної освіти /А.М.Коломієць. – Львів, 1999. – № 2.–С.61-66.

5. Савченко А.Я., Олійник В.Ф., Коробко С.Л., Бібік Н.М. Підготовка студентів до роботи з учнями шестирічного віку: Навч. посібник /за ред. А.Я.Савченко. – К.: Вища школа, 1990. – 263 с.

6. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.І.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Є.О. Бояркіна

ВІКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток мовлення дитини, яка починає вчитися в школі, переважно залежить від навколишнього середовища і, зокрема, від прикладу батьків. Дитина, яка живе в оточенні, де розмовляють російською і українською мовами, легко засвоює обидві братні мови. Вона здатна порівняно легко засвоїти й інші мови (англійську, німецьку, французьку), на що дорослі витрачають роки.

Вважається, що добре мовлення в того першокласника, який може передати свої спостереження та переживання простими, а іноді й поширеними реченнями, може знайти відповідне слово до незакінченого речення, уміє відмінювати слова, які раніше йому не доводилося вживати в такій формі.

Оцінюючи розвиток мовлення в молодших школярів, важливо враховувати зрушення в морфологічній структурі усного й писемного мовлення, зміни в словесних асоціаціях учнів, особливості оволодіння читанням, зміни у взаємозв'язках між окремими компонентами, що становлять структуру мовлення.

Розвиток мовлення, особливо в першокласників, оцінюють насамперед на підставі того, як вони вміють слухати вказівки та розповіді учителя. Слухання в першому класі стає одним з основних видів спеціальної і пізнавальної діяльності учня, і від її розвитку залежить успіх у навчанні.

Молодші учні активно слухають виклад навчального матеріалу тоді, коли він збуджує їх емоції. Отже, дуже важливо дбати про емоційний бік сприймання. Так, наприклад, починаючи викладати новий матеріал, можна викликати в учнів здивування. З цього почуття, як підкреслювали ще стародавні мислителі, і починається всяке пізнання.

Характеризуючи значення почуттів для активного слухання та засвоєння нового матеріалу, О.М.Раєвський писав: «Щоб стати об'єктом сприймання і навіть відчуття, предмет насамперед повинен привернути до себе нашу увагу, мати певний зв'язок з нашими почуттями, бажаннями та інтересами. І тоді просте слухання чи споглядання перетворюється в живий процес прислухання, спостереження, оцінки і т.д., тобто в процес активної пізнавальної діяльності» [3, с.84].

Емоційне реагування учнів на виклад учителя є надійною ознакою активного слухання й глибокого розуміння матеріалу.

У молодшому шкільному віці значно ширшає коло слів, якими означаються назви предметів навколишнього світу, а також зростає інтерес до дослідження й називання тих предметів, з якими діти можуть щось зробити.

Спостерігаються істотні зміни і в синтаксисі усного мовлення молодших школярів. На думку багатьох дослідників, синтаксис усного мовлення молодшого школяра може бути показником не тільки розвитку його мовлення, а й загального розвитку. У цьому віці в учнів значно зростає лексикон слів у реченнях усного мовлення.

На молодший шкільний вік припадає чимало (у порівнянні з усім шкільним віком) дефектів в усному мовленні; шепелявість, заміна одного звуку іншим, заїкуватість, гаркавлення тощо. В усіх цих випадках потрібна допомога спеціаліста-логопеда [3, с.85].

У молодшому шкільному віці спостерігаються істотні зміни в розвитку словесних асоціацій, у чому можна переконатись, запропонувавши учням таке завдання: на кожне вимовлене слово (заєць, подарунок, сокіл, задача, сад, оцінка, молоко, ялинка, ложка, книга тощо) швидко відповісти іншим словом відповідної частини мови. З розвитком навчальних умінь у молодших школярів зменшується прихований період мовних реакцій.

У дівчаток молодшого шкільного віку середній час прихованого періоду словесних реакцій менший, ніж у хлопчиків. За нашими даними, у дівчаток першого класу він становить, наприклад, 2,75 сек., а в хлопчиків — 2,94 сек.; відповідно в учнів третього класу — 2,61 і 2,74 сек. У дівчаток-першокласниць виявляється в складі словесних асоціацій менше (на 18,8%) іменників (на 7,33%), дієслів (на 6,39%) та інших частин мови ніж у першокласників хлопчиків. З віком молодших школярів зменшується вплив статевого фактора на якісний склад словесних асоціацій, особливо щодо іменників і прикметників [4, с.14].

У молодшому шкільному віці починає розвиватись писемне мовлення. За три роки навчання в школі відбуваються істотні зміни в морфологічній структурі писемного мовлення: збільшується процент іменників, прийменників, прикметників і зменшується процент дієслів, займенників, прислівників і сполучників.

Морфологічна структура писемного мовлення молодших учнів істотно відрізняється від розвиненої форми писемного мовлення дорослих, особливо щодо вживання таких граматичних категорій, як прикметник, дієслово, сполучник тощо. Під впливом навчання морфологічна структура писемного мовлення молодших школярів поступово наближається до її зрілих форм.

Збільшується і кількість слів та речень у творах учнів початкових класів. На підставі кількості слів у реченнях і речень у творах, можна, на думку П.П.Блонського, частково судити про розвиток їх писемного мовлення [4, с.15].

Про якісні зміни в розвитку мовлення молодших учнів можна робити висновок на підставі зміни зв'язків між різними функціями мовлення.

Важливим показником успіхів дитини в оволодінні мовленням є мовчазне читання, що пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення [5, с.23].

Важливе значення в розвитку мови дітей має опанування ними письма. Спочатку письмо учнів бідніше, ніж їх усне мовлення. У процесі виконання спеціальних письмових завдань воно вдосконалюється. Викладаючи думки на письмі, учень привчається передавати їх за певним планом, послідовно, добирати відповідні слова для розкриття змісту того, про що хоче сказати.

Розвиваючись на основі усного мовлення, письмо в свою чергу сприяє його вдосконаленню. Опанування письма є складний і тривалий процес. Розпочинаючись у першому класі, він триває до кінця навчання учнів у школі

Важливою ознакою розвиненого мовлення є його виразність, яка ґрунтується на правильному розумінні того, про що йде мова, а також на свідомому володінні засобами виразності. Виразність мовлення учнів виховується такими педагогічними прийомами, як виразне читання віршів та інших літературно-художніх творів, аналіз учителем засобів виразності цих творів, підготовка учнів до художніх виступів тощо.

У школі виховується в дітей нове ставлення до мови. Якщо в дошкільному віці дитина опановувала мову практично, у процесі спілкування з дорослими, то в школі мова для неї стає предметом спеціального вивчення. У школі дитина під керівництвом учителя вдосконалює фонетичну сторону мовлення, свій словниковий склад і навчається свідомо користуватися граматичними правилами. У процесі навчання вона також засвоює писемну мову, набуває навичок виразного викладу і вміння користуватися засобами художньої літературної мови [5, с.24].

Навчання грамоти вимагає добре розвиненого фонематичного слуху. Успішність опанування грамоти залежатиме не тільки від уміння правильно сприймати і вимовляти звуки, а й від уміння розбивати слова на склади, склади на звуки, а також синтезувати виділені звуки, утворюючи з них слова.

Крім того, щоб опанувати грамоту, дитина повинна навчитись виділяти фонему, тобто основні звуки, незалежно від їх різних відтінків, що

зумовлюються їх наголошеністю чи ненаголошеністю, твердістю чи м'якістю суміжних з ними звуків тощо.

Фонематичний слух розвивається через систему вправ на звуковий аналіз слів. Ці вправи сприяють також усвідомленню учнями звукової сторони мови.

В процесі навчання відбуваються зміни в словниковому складі мови учнів, його використанні. Словник дітей на час їх вступу до школи обмежений як щодо кількості слів, так і щодо різноманітності їх значень. Молодші школярі знають ще мало назв окремих видів предметів і особливо родових узагальнених назв окремих категорій предметів [1].

В процесі навчання збагачується значення слів, учні навчаються правильно вживати слова в різних контекстах, розуміти пряме і переносне їх значення. Процес збагачення словника та досконалішого його використання триває і в середньому та старшому шкільному віці.

Отже, визначення психологічного змісту мовленнєвого розвитку дитини через емоційне реагування, мовленнєві вчинки та специфічні мовні форми, що відображають рівень розвитку свідомості на певних вікових етапах, через особистісні властивості, які характеризують інтелектуальну і соціальну активність молодшого школяра в міжособистісній взаємодії, дозволяє представити цілісну психологічну характеристику учня як суб'єкта спілкування [5, с.25].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каніщенко А.П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі / А.П.Каніщенко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 96 с.
2. Лурия А.Р., Юдович Ф.А. Мова і розвиток психічних процесів дитини. - М., 2000. - С.123 – 125
3. Охрімчук В.М. Головні тенденції розвитку проблеми навчання зв'язного мовлення школярів // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Вип.33. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2012. – С.82-86.
4. Павленко Л. Як слово мовиться (Урок мовного етикету в 2 класі) // Початкова школа. – 2012. – №10. – С.14-15.

5. Пономарьова К.І. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів // Початкова школа. – 2014. - № 4. – С.23 - 26.

Рекомендовано до друку доцентом Н.І. Сидоренко.

А.С. Видута

НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Суспільство потребує всебічно розвиненої та сформованої особистості, яка вільно володіє державною мовою, здатна до комунікації в різних мовленнєвих ситуаціях. Це і є однією із задач щодо формування мовної особистості молодшого школяра. Початковий курс української мови в сучасній школі передбачає формування мовленнєвої компетентності учнів, а методична робота вчителя має бути спрямована на досягнення такої мети.

Психологічні процеси особистості – мислення, пам'ять, увага реалізуються через мовлення людини, тому формування мовленнєвої компетентності молодших школярів має важливе значення. Тому, оволодіння мовою, запасом слів та граматичними формами створює умови для розвитку мислення. А тому уроки мовлення в початкових класах посідають найважливіше місце. Саме вони, на думку М.С. Вашуленка, допомагають учителям “сформувати у молодших школярів уміння висловлюватись у всіх доступних їм формах, типах та стилях мови” [2, с.13].

Увага до української мови посилилась у зв'язку з помітним розширенням її функції в умовах розбудови держави. Особливо важливо в нинішньому суспільному житті розвивати усне мовлення, що підвищує вимоги до його всебічної унормованості, до культури спілкування. Безперечно, що початкова ланка загальноосвітньої школи, маючи специфічні та об'єктивні можливості, може і повинна реалізувати особливі завдання у розв'язанні цих проблем.

Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів визначається лінгвістичною складовою цього процесу. Зупинимось на основних

напрямах, які вчитель початкових класів має передбачати в своїй роботі для набуття учнями відповідних знань:

- перший напрямок стосується формування й удосконалення звуковимови молодших школярів, засвоєння ними найважливіших норм української орфоепії. Особливого значення набуває ця робота з молодшими школярами, артикуляційний апарат яких у багатьох випадках доводиться вдосконалювати, коригувати;

- другий напрямок передбачає роботу над збагаченням, уточненням і активізацією словникового запасу молодших школярів, без якої не можна уявити жодного уроку української мови в 2-4 класах.

Візьмемо до уваги, що за даними дослідження дитячого мовлення, словник дитини молодшого шкільного віку становить у середньому 3,5-5 тисяч слів. На завершення початкового навчання він, як правило, потроюється. Цілком зрозуміло, що основним джерелом його поповнення є навчальна праця, причому на всіх уроках початкового циклу, особливо це стосується уроків мови:

- до третього напряму роботи з розвитку мовлення належить проблема формування й удосконалення граматичного ладу учнівського мовлення – уміння дитини правильно ввести засвоєне слово у словосполучення, речення, зв'язне висловлювання [6].

Спостереження на уроках, бесіди з учнями, виконання ними контрольних завдань умовного змісту засвідчують загальне підвищення пізнавальної активності й самостійності молодших школярів на уроках з української мови. Цьому, зокрема, сприяють кілька факторів, а саме:

- а) більшість вчителів усвідомила і сприйняла нові концептуальні підходи до мовної освіти молодших школярів, що виявляються насамперед у піднесенні практичної, мовленнєвої спрямованості початкового мовного курсу, подоланні формалізму у подачі мовних знань, у забезпеченні їх функціонуванні. Кожне мовне (лінгвістичне) поняття, явище подається учням з огляду на його комунікативну значущість і спосіб виявлення у мовленні;

б) вивчення мови дедалі ширше і органічніше має інтегруватися з іншими навчальними предметами початкового циклу. За такого підходу рідна мова для учнів першого класу як засіб інтелектуального розвитку набуває вищої матеріалізації, з одного боку, і духовної значущості – з іншого [3, с.4].

У роботі над розвитком мовлення молодших школярів дуже важливо, щоб діти відчували себе невід’ємною частиною природи, а світ, який їх оточує, сприймали як близький, рідний. Через потребу і бажання висловитися, показати своє ставлення до побаченого, відчутого можна формувати бажання опановувати мову, а через неї - пізнавати навколишній світ.

У процесі роботи над мовою учитель допомагає учням включитися у виконання різних розумових операцій, таких як аналіз і синтез, індукція і дедукція, порівняння і зіставлення, що, безумовно, сприяє підвищенню рівня інтелекту молодших школярів.

Аналізуючи науково-методичну літературу з’ясували, що мова – основа будь-якої розумової діяльності, засіб спілкування та передачі власних думок. Логічно чітка, виразна мова учнів – показник їхнього розумового розвитку; мова як предмет гуманітарного циклу сприяє розвитку інтелектуальної, духовної та емоційної сфери особистості; рівень інтелектуального розвитку визначається рівнем розвитку тості мови. Мова реалізується через свою багатофункціональність. Розглянемо основні функції мови. Мовленнєва функція – функція спілкування [4]. Мова створена для того, щоб спілкувалися, а спілкування можливе лише в суспільстві. Спілкуючись за допомогою мови, всі люди приблизно однаково розуміють висловлене. Тому-то мову вважають найважливішим засобом людського спілкування. До того ж комунікативну функцію виконує не тільки звукове мовлення, а й написані чи надруковані тексти. Мислетворча функція мови – функція формування й формулювання думки. Мислення (думка) не тільки виражається словом, але й здійснюється у ньому. Не випадково один із найвидатніших мовознавців ХІХ ст. Гумбольдт назвав мову «органом, який творить думку» [4]. Усі інші функції мови похідні від головних, вони є ніби уточненням, детальнішою видовою їх класифікацією.

Оскільки мова є засобом мислення, а мислення – це процес відображення дійсності в свідомості людини, то розглядати когнітивну функцію мови необхідно у співвідношенні мови і свідомості, мови і мислення. До останнього часу лінгвісти мало звертали увагу на співвіднесеність мови і свідомості, вивчаючи взаємозв'язок мови і мислення. Навіть проблема значення слова стала приєднаною до думки, а не до усвідомлення його, незважаючи на те, що лінгвістам добре відомі не логічні, а емоційні і естетичні значення мовних одиниць, і ці значення, поряд з логічними, утворюють семантику мови.

Відомо, що мова впливає на психологічні процеси особистості. Залишається загадкою, як загальне і загальнозначиме перетворюється у свідомості індивіда в глибоко особисте і як переходить в системи значень і форм мови народу. Оволодіння рідною мовою як засобом людського спілкування й пізнання є одним з найважливіших надбань дитини молодшого шкільного віку – найбільш сензитивному до засвоєння мови. Проте, якщо дитина не досягла певного рівня мовного розвитку до цього часу, то цей шлях, як правило, «не може бути успішним на більш пізніх вікових етапах» [1, с.73].

Якщо в психічному розвитку дитини немає відхилень, зазначає В.С.Мухіна, то такій дитині властива пізнавальна активність, спрямована на пізнання оточуючого світу і побудову своєї картини цього світу. Прагнення дитини до знань реалізується через багаточисленні запитання, на які вона намагається дати свою відповідь. Один із основних напрямків у розумовому розвитку дитини – це розвиток її знаково-символічної функції, розвиток можливості розпізнавати змістову сторону знака і його форму. У цьому віці у дітей з'являється усвідомлене ставлення до слова. Швидкість засвоєння мови можна пояснити надзвичайною активністю дитини по відношенню до мови. Пояснення зв'язків слова із сутністю предмета, дії, явища, які вона означає, викликає особливу цікавість у дітей молодшого шкільного віку. Молодші школярі із задоволенням римують, добираючи співзвучні слова. До молодшого шкільного віку словниковий запас дитини (від 3 до 7 тис. слів) дозволяє їй легко пояснювати ті чи інші явища дійсності, що пізнані нею [5, с.16].

Мова – основа будь-якої розумової діяльності, засіб комунікації. Уміння учнів порівнювати класифікувати, систематизувати, узагальнювати формуються у процесі оволодіння знаннями через мову і проявляються у мовленнєвій діяльності. Логічно чітка, переконлива, виразна мова учня – показник його розумового розвитку. Успіху учнів у зв'язній мові забезпечують і визначають успіх у навчальній роботі з усіх предметів, особливо сприяють формуванню повноцінної навички читання і підвищенню орфографічної грамотності.

Отже, мова у житті молодшого школяра, як і у житті кожної людини, - це не лише найважливіший засіб обміну думками між людьми, пізнання світу і передачі досвіду від одного покоління до другого. Закономірність засвоєння мови – це об'єктивно існуюча залежність результату засвоєння мови від розвиваючого потенціалу школяра. Тому вивчаючи українську мову, оволодіваючи її закономірностями та забезпечуючи мовну підготовку молодших школярів, ми, в свою чергу, сприяємо найбільш ефективному пізнанню світу учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О.М. та ін. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – №9. – С. 71-74.
2. Вашуленко М.С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання // Початкова школа. – 1994. – №6. – С. 13-14.
3. Вашуленко М.С. Про співвідношення знань і умінь у мовній освіті молодших школярів // Початкова школа. – 1995. – №9. – С. 4-5.
4. Кочерган, М. П. Загальне мовознавство [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. П. Кочерган. - К. : Академія, 2010. - 464 с.
5. Савченко А.Я., Олійник В.Ф., Коробко С.Л., Бібік Н.М. Підготовка студентів до роботи з учнями шестирічного віку: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1990. – 263 с.
6. Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред.

В.Є.Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – 648 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Л.О.Галан

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

В умовах становлення й розвитку України та реформування сучасної системи освіти значної актуальності набуває питання національного виховання учнів, важливим аспектом якого є формування національної свідомості.

«Національна свідомість – це сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософських, релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтацій та ідеалів, в яких виявляються особливості життєдіяльності нації, а також усвідомлення гордості за приналежність до українського народу» [5, с. 8].

Національна свідомість і характер дітей молодшого шкільного віку формуються на основі засвоєння культурно-історичного досвіду нашого народу, його багатовікової мудрості та духовності. Такої думки дотримувалися Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, І. Франко, Т. Шевченко та інші прогресивні представники українського народу.

Визначні педагоги Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський наголошували, що дидактичний вплив національно-культурних традицій на формування особистості дитини є надзвичайно великим.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливості виховання учнів загальноосвітніх шкіл на національних культурних традиціях українського народу розглядались у дослідженнях А. Бойко, Р. Дзвінки, О. Дубасенюк, П. Ігнатенко, В. Кузя, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, В. Струманського, В. Попружного, Г. Шевченко.

Особливе значення в у формуванні національної свідомості сучасного школяра відводиться шкільним предметам гуманітарного циклу, зокрема «Літературному читанню», головна мета якого полягає у розширенні меж літературної освіти, залученні школярів до вершин досягнутих світовою культурою, вихованні читача, здатного до сприйняття літературного твору як мистецького явища та усвідомлення його художньої своєрідності.

Читанню у початкових класах належить провідна роль у художній, суспільно історичній освіті, громадському, моральному, естетичному вихованні, у закладанні основ самовиховання, саморозвитку, духовності, національної свідомості. Уміння читати – це наявність інтересу до читання, до книги як джерела пізнання довкілля, громадського виховання, опануванні літературної мови, розвиток духовного світу дитини, її почуттів.

Одним із засобів передачі національних і загальнолюдських цінностей є дитячий фольклор. У ньому відображено багатогранну, глибоку душу народу, його духовне багатство. «У думках, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних жанрах у поетичній і ліричній формах відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу» [1, с. 79].

Дитячий фольклор – багатожанрова система, що складається із прозових, речитативних, пісенних та ігрових творів, призначених для дітей. До дитячого фольклору зараховують як творчість самих дітей, так і твори, що виконуються для дітей дорослими. Основи національного виховання засобами дитячого фольклору закладаються ще в ранньому дитинстві – через мамину колискову, потішки, забавлянки, проте найбільш інтенсивним періодом формування національної свідомості особистості є молодший шкільний вік. Учні початкових класів мають здатність охоче пізнавати довколишній світ, засвоювати нові знання, сприймати норми поведінки, виробляти власне світосприймання та світобачення.

На сьогодні в літературі немає єдиної класифікації усної народної творчості для дітей. Найбільш поширеною в практиці виховання є класифікація,

розроблена фольклористами В. Анікіним, О. Капіцою. Всі твори дитячого фольклору вони поділяють на три основні види:

1) пісні: колискові, пестушки, утішки, небилиці, календарний фольклор, пісні-ігри, жартівливі пісні, лічилки й дражнилки, побутові, про тварин і рослини тощо;

2) малі фольклорні форми: прислів'я, приказки, загадки, скоромовки;

3) казки [2, с. 15].

Твори дитячого фольклору не лише розважають, розвивають пам'ять та інтерес дитини, а й розкривають елементи національних традицій праці та діяльності людини через алегоричні образи птахів, тварин, рослин, як-от, у пісні-небилиці «Два півники»:

*Два півники, два півники горох молотили,
дві курочки-чубарочки до млина носили.
Цап меле, цап меле, коза засипає,
а маленьке козенятко ковші одбирає.*

Календарно-обрядова пісенність (трудові пісні, колядки і щедрівки, веснянки і купальські пісні, обжинкові, ігрові дитячі пісні, заклички та примовки) має велике виховне значення – діти залучаються до розуміння трудових процесів, вивчають їх в ігровій формі, пізнають їхню важливість, а також засвоюють особливості національної культури українців. Зокрема, у процесі вивчення дитячих колядок і щедрівок учні дізнаються, що адресуються вони господарям дому й обмежуються зиченням здоров'я в новому році, всілякого гаразду в господарстві та приплоду худобі, а також служать підходом до прохання про винагороду: «... дайте вареник, грудочку кашки, кільце ковбаски».

Вивчення веснянок – поетичних творів, що славили прихід весни, – супроводжується засвоєнням ігор, обрядових дійств. Весну, за уявленням наших предків, приносили на своїх крилах птахи. Тому в березні жінки випікали обрядове печиво у формі пташок. Взявши «жайворонків» і «голубків»,

діти на Сорок Святих (22 березня) вранці виносили їх у садки, підвішували до дерев, а в обід ішли гуртом за село й, простерши руки, закликали:

*Пташок викликаю
З теплого краю.
- Летіть, соловейки,
На нашу земельку.
Спішіть, ластівоньки,
Пастки корівоньки!*

Наші предки вірили в силу слова, тому заклички до дощу, сонця, хмар знайомлять учнів із національними віруваннями народу:

*Морозе, Морозе! Іди до нас вечеряти,
та не морозь ні ягнята, ні телятка,
жита і пшениці, і всякої пшениці.*

Малі фольклорні форми (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки) відображають багатовікові спостереження народу за родинними стосунками, працею, природою та іншими явищами:

*Посієш вчасно – вродить рясно;
Поспішиш – людей насмішиш;
З добрим дружись, а лихих стережись.*

Національний характер українців простежується і в казках, їхній барвистій мові оповіді, персонажах, описах природи, інтер'єру української хати, предметів побутового вжитку, наприклад, втікаючи до батька, стає Зміївна полем, церквою, озером, парубок – старцем, сторожем, селезнем («Яйце- райце») [4, с. 21-22].

Українська казка – це потужне джерело національно-патріотичного виховання дітей. Роль дитячих казок у вихованні дітей неоціненна. Дитина, слухаючи чи читаючи казку, вчиться розуміти внутрішній світ героїв, співпереживати їм і вірити в сили добра.

Відомі вітчизняні педагоги минулого завжди зазначали, що у формуванні у дітей патріотичних почуттів величезна роль належить народній казці. «Казка,

- зазначав В.Сухомлинський, - є благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу. Казка – це духовні багатства народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем життя народу» [3].

Краса рідної землі, виражена в казці, відзначав В. Сухомлинський, захоплення усім дорогим, незрівнянним, найтонші рисочки навколишнього світу, подані в казковому вираженні, стають першим джерелом патріотичної свідомості; це ті іскри, які запалюють полум'я прекрасного, доброго, героїчного, справедливого.

Отже, дитячий фольклор як суттєва частина загальнонаціональної народної творчості закладає основи національної свідомості молодших школярів, формує їхні естетичні смаки, прищеплює любов до рідної землі, виховує патріотичну гордість за минуле й сучасне України, любов до рідної мови. Кожне звернення до усної народної творчої спадщини як частини культури свого народу сприяє духовному піднесенню держави і нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іонова О. М. Формування національного світогляду молодших школярів в сучасній педагогічній науці [Електронний ресурс] / О. М. Іонова. – Режим доступу : file:///C:/Users/ASUS/Downloads/pptp_2013_2_11.pdf.

2. Кизилова В. В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс: навчально-методичний посібник для студ. вищих навч. закл./ В. В. Кизилова. – Старобільськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2015. – 236 с.

3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. Т.ІІІ. – К. Радянська школа, 1977. – 279 с.

4. Торчинська З. К. Дитяча література. Лекційний курс. Навчальний посібник / З. К. Торчинська. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – 136 с.

5. Українська література для дітей: хрестоматія: [навч. посібник для студ. вищ. навч. закл.] / упоряд.: А. І. Мовчун, З. Д. Варавкіна. – Київ : Арій, 2011. – 680 с.

6. Фоменко Е. В. Формування національної самосвідомості дітей / Е. В. Фоменко. – Харків : Основа, 2009. – 121 с.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Ю.О. Горбачук

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ПОВАГИ ДО ДЕРЖАВНОЇ СИМВОЛІКИ УКРАЇНИ

У кожного народу є свої національні святині, символи. Вихователь дошкільного навчального закладу має прищеплювати дітям повагу до державної символіки України. До державних символів належать: герб, прапор, гімн.

Синьо-жовтий прапор проголошено Державним прапором незалежної України. Прапор - це символ державності та національної незалежності. Нині синьо-жовтий прапор проголошено Державним прапором незалежної України. Як пояснити дітям символічне значення кольорів прапора?

Для пояснення дітям символічне значення кольорів прапора, використовуйте бесіду. Поясніть, що жовтий колір - це колір пшеничної ниви, колір хліба, зерна, що дарує життя всьому суццюму на землі, це колір жовто-гарячого сонця, без лагідних променів якого не дозрів би, не заколосився б хліб. Це символ достатку українського народу. Блакитний, синій колір - це колір ясного, чистого неба. Це колір води, без якої не дозрів би хліб. І ще - це колір миру[1, с.89]..

Герб - це знак, своєрідний ключ до історії сім'ї, міста, національного утворення держави. Це пам'ятка духовної культури. У гербі у вигляді знаків втілюються реальні події, суспільні явища, ідеологія та світосприймання.

Герб України - символічний знак Держави, символ влади. Золотий тризуб на блакитному тлі затверджений Верховною Радою України 1992 р. як державний знак - Герб самостійної незалежної держави України [5, с.89].

Розповідаючи про герб України, покажіть його дітям, скажіть де вони могли його бачити (на прапорі, на гривні, на адміністративних будівлях та ін.). Що ж означає тризуб? По-різному тлумачать цей знак історики. Одні вважають його зображенням церковного світильника, корогви, церковного portalу, якоря; решта - зображенням голуба, шолома, двосічної сокири або верхівки скіпетра. Число «три» завжди вважалось казковим, чарівним. У народних казках йдеться про трьох богатирів, три бажання, які виконують чарівники, три дороги, що простягаються перед казковими героями. Отже, у тризубі відображено триєдність життя. Це: Батько - Мати - Дитя. Вони символізують собою Силу - Мудрість - Любов. Таке пояснення буде доступне дитині, а глибше корені історії вона вивчить уже в школі [4, 10].

Гімн - символ державної єдності, це - урочиста, хвалебна пісня своїй Батьківщині, у якій народ висловлює бажання бути вірним, незалежним, щасливим, жити в достатку. Діти мають знати, коли звучить Державний гімн, потрібно встати. Гімн України - символ державної єдності, урочистий музичний твір програмного характеру («Ще не вмерла України», слова П.Чубинського, музика М.Вербицького). Історичні віхи українських гімнів (Т.Шевченко «Заповіт») [1, 84].

Можливо, саме тому, маючи такі державні символи, український народ зумів зберегти свою історію, волелюбний дух і незалежність.

З державними символами України (гербом, прапором, гімном) дітей ознайомлюють у старшому віці. Кожному з цих символів слід присвятити одне-два заняття. У доступній формі вихователь має розповісти про їх історію, призначення, ритуальні дії [1, с.90].

Роботу над темою «Державні символи України» рекомендується побудувати так: починати з наочних методів роботи і закінчувати словесними. Варто спочатку розглянути уважно кожен державний символ, використовуючи

макет, ілюстрацію. Одні й ті самі наочні посібники, таблиці, картини, комп'ютерні програми, малюнки-макети гербів, прапорів, діафільми, відеофільми, слайди тощо можуть бути використані на багатьох заняттях лише з певним творчим підходом відповідно до завдань висвітлюваної теми. Діти порівнюють, групують предмети, що вивчають, досліджують за характерними ознаками, а також творчо узагальнюють свої знання під час свят й інших цікавих навчально-виховних заходів («День знань» тощо).

Виконувати завдання рекомендуємо під час організації інтегрованих занять. Заняття повинні мати пізнавальний, ігровий характер. Це можуть бути уявні мандрівки, КВК, розвивальні ігри, завдання [1, с.91].

На кожному занятті здійснюється багатогранна робота. Вона вимагає залучення всіх змістових ліній чотирьох сфер життєдіяльності Базової програми. Ця робота повинна мати чітко окреслену розвивальну, пізнаваль-но-виховну мету.

Метою занять, побудованих на інтегрованому змісті, має бути всебічне вивчення певного символу, осмислене сприйняття докільля, приведення знань у певну систему, збудження уяви й інтересу у дітей, розвиток позитивно-емоційного настрою[3, с.101].

Інтеграція навчання може дати ефект лише за умови, коли сам вихователь по-творчому підійде до вивчення кожної теми зокрема і до всього навчального матеріалу загалом. Це залежить від уміння синтезувати матеріал, органічно пов'язати заняття з різних змістових ліній розвитку, підпорядковуючи їх головній темі. Тому слід завчасно (на рік або півріччя) проаналізувати календарне планування, зіставити теми з усіх сфер життєдіяльності програми, дібрати теми, близькі за змістом або метою використання. Інтегровані заняття потребують особливої підготовки як вихователя, так і дітей протягом тривалого часу.

Плануючи роботу, вихователю слід орієнтуватися на завдання програми старшої групи, а також зважати на індивідуальні особливості дітей, умови роботи.

Ознайомлюючи дітей з державними символами, вихователю важливо дотримуватись принципу відповідності сучасності. Для того щоб зрозуміло пояснити дітям значення державних символів, вихователю треба ознайомитись із далеким минулим. Поєднання минулого і сучасного - чи не найскладніша проблема вихователя. Уявлення дітей про навколишній світ розширюється введенням понять «державні символи України», «герб», «прапор», «гімн» [1, с.89]..

Перед вихователем мають бути поставлені такі завдання:

- визначити рівень знань вихованців із цієї проблеми;
- скласти тематичний план роботи;
- спланувати індивідуальну роботу залежно від результатів вивчення[3, с.100].

Діти мають знати, що прапор, герб, гімн - це державні символи України. Робота проводиться як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Підсумовуючи, зауважимо, що на сьогодні дуже важливо навчати своїх вихованців бачити красу навколо себе, усвідомлювати себе частинкою цього світу, любити і берегти свій рідний край. Ми вважаємо, що патріотизм - це сплав почуття й думки, осягнення святині - Батьківщини - повинно відбуватися не тільки розумом, а й передусім серцем. Патріотизм починається з любові до людини. Патріотизм починається з колиски.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. -2-ге вид., переробл. і допов. / А.М.Богуш, Н.В.Лисенко. - К.: Вища школа, 2002. - 407 с.
2. Гавриш Н. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи / Н.Гавриш, К.Крутий // Дошкільне вихован-ня. - 2015. - №8. - С.2-7.
3. Газіна І.О. Актуальність та особливості формування елементів національ-ної самосвідомості у дітей дошкільного віку // Збірник наукових

праць Кам'янець-Подільського державного університету. - Вип.Х. - Кам'янець-Подільський: ПП. Мошак М.І., 2011. - С.100-106.

4. Міщенко, Н. Який же проросте патріотизм? / Н.Міщенко // Дошкільне виховання. – 2015. – №1. – С.25-28

5. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Юрій Дмитрович Руденко. - К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2003. - 328 с.

Рекомендовано до друку доцентом Н.І. Сидоренко.

С.А. Демидова

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ВИМІРІ

У педагогічній науці ще не склалося єдиного розуміння сутності самостійної роботи. Аналіз опублікованих праць і конкретної практики навчання в сучасній школі свідчать, що дидакти, методисти і вчителі-практики розкривають сутність самостійної роботи через опис шляхів керівництва її виконанням, або форм організації навчальних занять.

Оскільки поняття “самостійна робота” і дотепер використовується різними авторами в різному значенні, уточнимо значення цього терміна. Різні трактування поняття залежать передусім від того, який зміст вкладається в слово “самостійний”.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив виділити такі значення цього поняття: 1) учень повинен виконувати роботу самостійно, без безпосередньої участі вчителя; 2) від учня потрібні самостійні розумові операції, самостійне орієнтування в навчальному матеріалі; 3) виконання роботи суворо не регламентоване, учневі надається свобода вибору змісту і способів виконання завдання.

У радянській педагогіці найчастіше поняття самостійної роботи використовувалося в першому значенні. У цьому ж значенні розглядане поняття використовували М. П. Кашин, який своїм дослідженням у кінці 50-х рр. XX ст. висунув проблему самостійної роботи в центр уваги педагогічної

громадськості, а також Б. П. Есипов. Автори, що віддають перевагу другому значенню поняття “самостійний”, вважають необхідним, щоб учні самостійно думали і розв’язували проблеми, причому неважливо, чи здійснюється навчальна робота у фронтальній або в індивідуальній формі. Самостійна робота вважається можливою і необхідною навіть в процесі слухання лекції. Таке трактування особливо характерне для методики викладання історії.

У третьому значенні – самостійність як незначність регламентації або її відсутність – використав Р. Р. Лемберг, виділивши два види діяльності учнів: виконавчу і самостійну. Діяльність першого виду проводиться за розпорядженням учителя, вона необхідна для формування міцних знань, умінь і навичок. Самостійною є така діяльність, яку учні здійснюють відповідно до власних переконань, самостійно знаходячи цілі і засоби діяльності.

Провідний естонський учений-педагог Й.Кяйс виділяв два поняття – самодіяльність і самостійну роботу. Самодіяльність розглядається ним як ширше поняття, а самостійна робота є її першим ступенем, тобто початковий ступінь активізації. Учень без допомоги вчителя і товаришів по навчанню займається завданням, даним вчителем. Другим ступенем самостійної роботи є такий розпорядок роботи, при якому учневі надається можливість вибору завдання із запропонованих учителем. Третій ступінь є вільною (спонтанною) діяльністю, де учень може сам визначати цілі роботи, вибирати завдання і встановлювати порядок роботи. Другий і третій ступені є вже індивідуалізацією навчальної роботи. Праці Й. Кяйса справили певний вплив на вивчення і використання самостійної роботи в педагогіці і шкільній практиці.

Слід зауважити, що в залежності від тих чи інших підходів до сутності самостійної роботи неодноразово були спроби визначення цього поняття в науково-методичній літературі. Ця багатозначність породжує певні проблеми, які пов’язані із намаганням вчителів знайти ефективні способи використання самостійної роботи серед багатьох різноманітних розробок. Ці проблеми негативно впливають не тільки на загальне уявлення про сутність самостійної роботи, але і на визначення того, яким чином організовувати самостійну роботу

та здійснювати її управління для отримання найкращого навчального та виховного результату.

Ми вважаємо, що найдоцільніше визначення сутності самостійної роботи подає відомий дослідник Б.П. Єсипов: “Самостійна робота, яка включається в процес навчання, — це така робота, яка виконується без участі вчителя, але за його завданням і у спеціально відведений час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, виявляючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових і фізичних дій” [2, с.95]. Зрозуміло, що самостійна робота учнів має свою специфіку, але її сутність однакова. У цьому визначенні звертається увага на вираження “без безпосередньої участі вчителя”, яке, на нашу думку, точніше відображає сутність самостійної роботи, ніж вираз “без допомоги вчителя”. Допомога з боку викладача вже полягає в інструктажі учнів, при видачі завдань для самостійної роботи, вона не виключена і під час виконання завдання, коли окремі учні не можуть подолати труднощі. Таке трактування поняття “самостійної роботи” з різноманітними варіаціями зустрічається у більшості дослідників і в теперішній час. Деякі науковці відзначають, що у такому визначенні недостатньо уваги приділяється творчості учня, яка є істотною ознакою самостійної роботи. Так, Н.Г.Змієвська вважає, що наведені визначення самостійної роботи по суті зводяться до одного: “...коли учні виконують свою діяльність без безпосереднього керівництва з боку викладача, то це свідчить про те, що в навчальному процесі застосовується метод самостійної роботи” [3, с.140].

Погоджується з думкою Н.Г.Змієвської й В. К.Буряк, який вважає, що під самостійною роботою слід розуміти організовану самим учнем діяльність, яка залежить від його пізнавальних мотивів, здійснюється у найзручніший для нього час та контролюється ним самим [1, с.49]. Тобто дослідники ототожнюють поняття “самостійна робота” з поняттям “самоосвіта”, що на нашу думку, не є ідентичними поняттями. М.М.Наумчук тлумачить самоосвіту як форму творчої діяльності учнів, у процесі якої вони не тільки досягають

цілей самонавчання, але і здійснюють самовиховання [4]. Тобто самоосвіта є більш загальним поняттям та цілком залежить від творчості учнів та їх зацікавленості та передбачає наявність у учнів інтересу до самостійної роботи, бажання постійно здобувати, розширювати і вдосконалювати свої знання, уміння і навички творчої праці без зовнішнього спонукання. А ми вважаємо самостійну роботу частиною освітнього процесу, яка відмічається певною обов'язковістю виконання, контролем зі сторони вчителя (планування завдань, підбір літератури для вивчення, контроль за виконанням роботи тощо) та недостатністю знань школярів щодо її організації.

Отже, головними ознаками самостійної роботи при такому підході є: виділення для неї спеціального часу; наявність завдання учителя (фронтального, групового, індивідуального); відсутність особистої участі учителя в роботі; розумові та фізичні зусилля учнів, спрямовані на досягнення мети; результати роботи.

На думку П.І.Підкасистого “Самостійна робота — це засіб навчання, який: у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданню; є необхідною умовою самоорганізації і самодисципліни того, хто навчається в оволодінні методами пізнавальної діяльності; виробляє у того, хто навчається психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової та іншої інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань; є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва і управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання” [5, с.76]. Саме в цій площині розглядає це поняття Т.І.Шамова, яка вважає, що самостійна робота стає засобом активної пізнавальної діяльності за певних умов, якщо: а) чітко поставлена мета роботи; б) учень усвідомив і прийняв цю мету; в) у процесі роботи учень долає труднощі, проявляючи вольові зусилля; г) у процесі роботи закріплюються або отримуються нові знання і способи діяльності; д) у процесі виконання роботи учень розвиває свої етичні та фізичні сили.

Аналіз педагогічних праць, в яких дається визначення поняття «самостійна робота», показав, що частіше всього дидактики і методисти виділяють наступні її особливості: наявність завдання учителя; керівництво вчителя; самостійність учнів; виконання завдання учнями без особистої участі учителя; активність учнів.

Спираючись на ці дані, можемо сформулювати визначення: самостійна навчальна діяльність – це такий метод навчання, при якому учні за завданням учителя і під його керівництвом самостійно вирішують пізнавальні завдання, виявляючи зусилля і активність. Самостійна робота на уроці – це органічна частина навчального процесу. Тому методи її проведення визначаються спеціальними, особливостями кожного предмету, змістом теми рівнем підготовленості учнів.

Отже, усе зазначене вище переконує в тому, що самостійною на уроці вважається така робота, яку учні виконують без участі вчителя, а лише за його завданням у спеціально визначений час. При цьому вони свідомо прагнуть досягти поставленої мети, виявляючи свої зусилля в тих чи інших розумових і фізичних діях. Самостійність учнів у навчанні є найважливішою передумовою свідомого і міцного оволодіння знаннями. Часто застосована самостійна робота розвиває зосередженість, цілеспрямованість уміння міркувати, формує самостійність як особливість мислення і рис характеру дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра // Рідна школа / В.Буряк. – 2001. – № 9. – С. 49 – 52.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке /Б.П.Есипов – М.: Педагогика, 1961. – 263 с.
3. Змиевская Н.Г. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Московский педагогический государственный университет /Н.Г.Змиевская. – Москва, 2003. – 162 с.

4. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання) /М.М.Наумчук. – Тернопіль: Астон, 2002. – 352 с.

5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико- экспериментальное исследование /П.И.Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Д.В. Діброва

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОГО РОДУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність проблеми формування граматичної компетентності у молодших школярів на уроках української мови зумовлена тим, що необхідність автоматичного набуття учнями умінь та не завжди усвідомлених знань відходить у минуле.

Сучасна мовна особистість має бути орієнтована на свідому роботу щодо засвоєння граматичного матеріалу взагалі та оволодіння граматичною компетентністю зокрема.

Науковий інтерес до досліджуваної проблеми виявили такі вчені: М.Вашуленко, С.Дорошенко, О.Мельничайко, Т.Потоцька, К.Пономарьова.

Важливою граматичною категорією, що вивчається на уроках української мови є рід. Усвідомлення сутності й функції цієї категорії впливає на формування граматичної компетентності учнів.

Так, категорія роду виражає відношення предметів, названих іменниками, до загальної категорії предметності. Це самостійна (для іменника) категорія, форми граматичних значень якої належать не одному слову, а різним словам (стіл, вода, вікно і под.) Кожен іменник (крім вживаних лише у множині) є словом певного роду - чоловічого, жіночого чи середнього. Це категорія в іменнику синтаксично незалежна. В інших частинах мови (прикметниках, числівниках, займенниках, дієсловах) вона є залежною від іменника і визначається його родом (довгий стіл, п'ята година, яке село, розбитий ворог,

дівчина писала і под.)

Граматичне поняття роду іменників формується в 3-му класі переважно на основі використання пояснювально-ілюстративного методу. Опрацьовуючи тему “Рід іменників”, учитель має показати дітям, що:

- іменники бувають трьох родів: чоловічого, жіночого і середнього;
- для того щоб визначити рід іменників, слід поставити їх у формі однини;
- рід деяких іменників слід запам’ятати (собака – ч. р., путь – ж. р.).

У шкільній практиці традиційно розпізнавання роду іменників здійснюється підстановкою особових займенників – він, вона, воно чи присвійних – мій, моя, моє. Це має повідомити вчитель дітям перед виконанням вправ на розрізнення роду.

Важливо під час формування поняття роду показати учням, що визначити рід іменників можна тільки тоді, коли вони вжиті в однині. З цією метою вчитель може запропонувати дітям визначити рід іменників у такому, наприклад, реченні: До годівниці прилітають горобці і синиці. Учні переконуються, що відомий їм прийом визначення роду (підстановка слів він, вона, воно) до слів горобці і синиці не допомагає. Тоді вчитель пропонує інший варіант речення: До годівниці прилетіли горобець і синиця. Так учні повинні дійти висновку, що визначити рід іменника можна тільки за формою однини.

При вивченні частини мови слід вказати учням на роль закінчення у словозміні. Діти повинні усвідомити, що закінчення визначає відмінок і число іменника, рід, число і відмінок прикметника, особу і число дієслова.

Рід і число іменників учні засвоюють порівняно легко.

Користуючись підстановкою слів цей, ця, це або заміною іменників словами він, вона, воно, учні без особливих утруднень визначають рід іменника – чоловічий, жіночий чи середній.

Учні часто змішують називний відмінок іменників, які означають назви неживих предметів, із знахідного відмінка, бо вони відповідають на одне й те ж питання (що?) і мають однакове закінчення. У підручнику з української мови

рекомендується в таких випадках користуватись підстановкою (підміною) слів, тобто поряд з іменником чоловічого роду чи середнього поставити іменник жіночого роду на –а, –я, бо ці іменники мають різні закінчення у всіх відмінках.

Для того, щоб учні навчилися використовувати набуті знання у своїй усній і письмовій мові, під кінець вивчення іменника і в наступних заняттях при аналізі учнівських творчих робіт (переказів, оповідань) треба навчити учнів практично правильно зв'язувати іменники з іншими частинами мови, вживати відповідно до змісту речення потрібні форми іменників.

Вивчаючи рід прикметників, учні мають засвоїти, що:

- прикметники в однині змінюються за родами;
- рід прикметника залежить від іменника, з яким прикметник пов'язаний;
- прикметники чоловічого роду відповідають на питання який? і мають закінчення –ий (-ій); прикметники жіночого роду відповідають на питання яка? і мають закінчення –а (-я); прикметники середнього роду відповідають на питання яке? і мають закінчення –е (-є);
- у множині прикметники за родами не змінюються [5].

Вивчаючи іменник, діти усвідомили, що він за родами не змінюється, але має рід. Під час вивчення прикметника слід показати учням, що на відміну від іменника прикметник змінюється за родами і що рід прикметника зумовлюється родом іменника, разом з яким прикметник утворює словосполучення.

Отже, при визначенні роду прикметників учні засвоюють такий порядок дій:

- 1) знаходжу іменник, з яким пов'язаний прикметник;
- 2) визначаю рід цього іменника;
- 3) за родом іменника встановлюю рід прикметника [4].

Для того щоб показати, що у множині прикметники за родами не змінюються, можна запропонувати дітям записати закінчення прикметників у таких словосполученнях:

червон... стрічки, червон... яблука. Учням не важко помітити, що у множині прикметник має одну й ту ж форму, а отже за родами не змінюється.

Отже, вся система роботи з граматичними категоріями націлена на усвідомлення учнями особливостей цієї частини мови порівняно з іменником і на розвиток умінь користуватися прикметниками в різних мовленнєвих ситуаціях.

Формуючи поняття роду дієслів, учитель досягає розуміння учнями того, що:

- форми роду мають тільки дієслова минулого часу однини;
- рід дієслів залежить від роду пов'язаних з ними іменників (займенників).

Підвести школярів до висновку про наявність родових форм у дієсловах минулого часу вчитель може, організувавши порівняння двох груп речень:

Клен цвіте.

Клен цвів.

Калина цвіте.

Калина цвіла.

Вишневе дерево цвіте.

Вишневе дерево цвіло.

Внаслідок порівняння форм ужитих у реченнях дієслів діти дійдуть правильного висновку. Порівняння ж речень типу – Дерева цвіли – і – Клен цвіли – переконає учнів, що у формах множини дієслова роду не мають.

Досить важливо підкреслити, що в минулому часі дієслова змінюються за родами (в однині).

При вивченні частин мови слід виходити з того, що кожна частина мови вивчається за таким порядком: розкриття граматичного значення слів, постановка питань, вивчення правопису закінчень та в деяких випадках зміна голосних і приголосних в основах слів у зв'язку із змінюванням їх.

Проведення граматичного розбору допоможе учням у набутті навичок визначення форми частин мови (рід, число, відмінок, час, особу тощо).

За допомогою різноманітних вправ, пов'язаних з граматичним, орфографічним та пунктуаційним розбором, учні набудуть необхідних навичок письма різних частин мови.

Аналізуючи приклади, діти встановлюють, що займенники – я, ти, він, вона, воно – співвідносяться з однинною іменників, а займенники – ми, ви, вони – співвідносяться з множиною іменників; займенник – він – співвідносний з іменником чоловічого роду, - вона – жіночого, - воно – середнього, інші особові займенники форм роду не мають.

Свої знання про займенник учні закріплюють на спеціально дібраних учителем текстах чи вправах підручника. Школярі відшуковують займенники, визначають їх особу, число, а у займенників 3-ї особи однини – ще й рід.

Опрацьовуючи загальні відомості про займенники, треба обов'язково звернути увагу учнів на використання їх для урізноманітнення мови. З цією метою корисно запропонувати в поданому тексті замінити повторювані іменники відповідними займенниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С., Мельничайко О. І., Васильківська Н.А. Українська мова: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. /за ред. М.С.Вашуленка. - К.: Видавничий дім «Освіта», 2016.- 192 с. : іл.

2. Державний стандарт загальної освіти початкової школи //Початкова школа. – 2011. - №7. – С.18-19.

3. Дубовик С. Формування граматичних навичок: функціональна орієнтація // Дивослово. - 1998.- № 6.- С. 29-31.

4. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С.Вашуленка: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчання українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.

6. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи – К.: «Освіта», 2012. – 390 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості носія мови, любові до мови, постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власне мовлення. Формування культури мовлення в сучасному суспільстві посідає вагоме значення. Культура мовлення фахівця дошкільної освіти тісно пов'язана з культурою мислення. Мовлення вихователя має бути правильним і лексично багатим, щоб фахівець міг чітко виражати свої думки та доносити їх до дошкільників. Чітке і лаконічне мовлення – запорука успіху в педагогічній діяльності. Людині ХХІ століття властива особлива мобільність та здатність адаптуватися до жорстких умов життя, змін структури і змісту професій, культурного середовища. Показником глобальної мобільності людини, імовірно, буде універсальне утворення і здатність мобілізуватися й учитися протягом усього життя. Тому фахівець дошкільної освіти повинен завжди удосконалювати культуру мовлення, доносити культуру спілкування до дітей та бути позитивним прикладом. У дитячому періоді починається процес формування навичок спілкування, закладаються основи культури мови, формується мовний етикет, оформлюються зразки мовної поведінки, які удосконалюються у процесі спілкування та соціалізації дітей.

Питанням культури мовлення у закладах освіти займалися Л.І. Мацько [4], яка у своїх працях висвітлює принципи мовної стратегії України, М.І.Алексеева-Вовк [2] дослідила підготовку студентства як майбутніх спеціалістів дошкільної освіти, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш розглядають звукову культуру мовлення, граматичну правильність мовлення дітей дошкільного віку.

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних людей, а вдосконалення її триває в дошкільних закладах, школі, вищих навчальних закладах, а також упродовж усього життя.

Отже, рідна мова є основою навчання і виховання. Динаміка розвитку суспільних процесів спричинює постійну мовленнєву адаптацію кожного. Адже успіх у сфері громадського, духовного і зрештою повсякденного життя значною мірою залежить від того, наскільки адекватно ми сприймаємо людей, як звертаємось до партнера, наскільки вміло починаємо розмову, як говоримо один з одним, чи знаходимо відповідно тон і стиль спілкування, чи чуємо співрозмовника, чи намагаємось зрозуміти його, як ураховуємо взаємні побажання, інтереси, настрій, які добираємо слова, щоб підтримати, переконати, застерегти, поспівчувати, виявити просту людську увагу. Без цієї здатності, цих умінь, без знання загальноприйнятих норм мовленнєвої поведінки, що лежать в основі загальної культури, неможливо досягти взаєморозуміння, налагодити співробітництво. Бездуховність, відсутність культури загальної і, зокрема, комунікативної, звужує можливості успішної реалізації особистістю власних життєвих планів і намірів, оскільки спричиняє виникнення численних конфліктів, взаємного непорозуміння, неприязні, відчуження. Тому головними завданнями мовної освіти сьогодення повинні стати виховання культури, формування інтелекту, а також розвиток повноцінних мовленнєвих здібностей дитини у процесі розв'язування нею життєвих проблем засобами мови [4, с.3].

Компонентами розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти є мовна свідомість, мовна особистість, мовленнєва компетенція. Зміна освітньої парадигми визначила необхідність включення компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти. Компетентнісний підхід передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [3, с.50]. Ознака рівня комунікативної культури мовлення визначається комплексом понятійних компонентів: педагогічне спілкування, мовленнєві жанри, мовленнєвий етикет, техніка мовлення. Фахівець дошкільної освіти має бути не тільки компетентним, ерудованим, але й уміти оперувати набутими знаннями [1, с.35].

Важливими характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, відповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою — необхідні елементи мовної культури вихователя.

Культура мовлення вихователя повинна відповідати прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам. Еталоном правильності слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила у писемному мовленні тощо. Формування правильності забезпечують тренінги (вправи), робота зі словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написання текстів, слухання й аналіз правильного мовлення; використання різноманітних мовних одиниць; стилістично обґрунтоване використання словосполучень і речень; активне мислення; постійне удосконалення і збагачення мовлення. Це допоможе йому індивідуалізувати своє мовлення, реалізувати свою мовленнєву культуру, досягти бажаного рівня сприйняття і розуміння своїх висловлювань; — виразність забезпечується оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Цій меті слугують засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази;

— ясність забезпечує адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи від співрозмовника особливих зусиль при сприйнятті. Ясності мовлення сприяють чітка дикція, логічне і фонетичне наголошування, правильне інтонування; — точність, або відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам; адекватна співвіднесеність висловлення, вжитих слів або синтаксичних

конструкцій із дійсністю, умовами комунікації. Розвивається вона в процесі роботи зі словниками, навчальною, науковою літературою, аналізу власного і чужого мовлення;

— нормативність: відповідність системі мови, її законам. Це не відгороджує мовлення вихователя від розкриття нових семантико-стилістичних можливостей, уточнювань контексту, що увиразнюють його висловлювання;

— чистота, тобто бездоганність усіх елементів мовлення, уникнення недоречних, невластивих українській мові іншомовних запозичень.

Забезпечується вона мовною грамотністю, мовним чуттям;

— стислість (раціональний вибір мовних засобів для вираження головної думки, тези). Ця ознака формує вміння говорити по суті;

— доцільність, тобто відповідність мовлення меті, умовам спілкування, стану того, хто висловлюється. Вона відточує, шліфує мовне чуття вихователя, допомагає ефективно управляти поведінкою аудиторії. Комунікативна доцільність є основою соціолінгвістичних норм мовлення (доцільність уживання мовних засобів за різних соціальних умов: мовець добирає формули мовленнєвого етикету відповідно до соціального статусу співрозмовника);

— логічність (точність вживання слів і словосполучень, правильність побудови речень, смислова завершеність тексту). Важливими умовами логічності є: уникнення невиправданого повторення спільнокоренових слів (тавтології), зайвих слів (плеоназм); чіткість у побудові ускладнених речень тощо;

— простота (природність, відсутність пишномовності). Часто надмірно ускладненою, неприродною фразою прикривають відсутність змісту у словах;

— естетичність (вираження естетичних уподобань мовця засобами мови, вміння викликати мовленням естетичне задоволення). Важливо, щоб у слухачів красиві фрази поєднувалися з глибоким і конкретним змістом;

— багатство (розмаїття використовуваних слів). Чим більше різноманітних і розрізняваних свідомістю слухача мовних знаків, їх ознак припадає на “мовленнєвий простір”, тим мовлення багатше і цікавіше;

— актуальність: вибір і використання вчителем життєво важливих фактів,

прикладів, образів;

— конкретність: насиченість мовлення прикладами, статистичними даними, конкретизація фактів тощо.

Зразкове мовне оформлення мовлення пов'язане з дотриманням орфоепічних, акцентологічних, морфологічних, синтаксичних норм і використанням відповідних ритміко-інтонаційних моделей. Інтонаційне оформлення мовлення передає найтонші смислові й емоційні відтінки висловлювань, відображає стан і настрій промовця.

Культура мовлення вихователя є не лише показником його професійних якостей, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Вихователі, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, адже це негативно позначається на їхній поведінці, професійній діяльності, навіть приватному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми розбудови національної освіти: Збірник науково-методичних праць. – К.– Херсон, – 1997 – С.34–37.

2. Алексєєва-Вовк М.І. Мовознавча підготовка студента як складник його загальної культури (лексична) / М.І. Алексєєва-Вовк / Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна: [зб. наук. праць]. – Х.: Основа, 2004 – Випуск 12.

3. Калюжна Т. Г. Культура педагогічного мовлення: методичні рекомендації /Т.Г.Калюжна. – К., 2011. – 51 с.

4. Мацько Л. Стратегія мовної освіти в Україні / Л. Мацько // Педагогічна газета, 2004. – № 5 (118). – С. 3.

5. Свінціцька В. Загальні поняття культури мовлення / В. М. Свінціцька, Ю.В.Коломієць // Режим доступу до статті – http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Pedagogica/45774.doc.htm.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

РОБОТА З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Зміни, що відбулися в останні десятиліття, у політичному, економічному й культурному житті нашої країни, активізують інтенсивний процес реформування освітньої системи, мета якої – підвищення якості освіти школярів, їх загальної освіченості і культури. Саме тому перед школою постають найважливіші завдання – озброювати учнів уміннями і навичками вмілого володіння мовою у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу. Для досягнення цього завдання треба посилити практичну роботу з текстом.

Визначення тексту та характеристики його ознак зустрічаємо в лінгвістичних розвідках І. Гальперіна, Т. Єщенко, А. Загнітка, І. Ковалика, І. Кочан, Л. Лосєвої, Л. Мацько, О. Москальської, О. Селіванової, З. Тураєвої та ін. У лінгводидактиці текст досліджували М. Вашуленко, Т. Донченко, В. Капінос, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Г. Шелехова та ін. Увага науковців до цього феномену завжди була спрямована на виявлення основних ознак, що дало б змогу точніше зрозуміти це поняття. Незважаючи на, здавалося б, вирішеність даної проблеми, питання роботи з текстом в початковій ланці освіти залишається недостатньо вивченим.

Мета статті полягає в аналізі роботи з текстом на уроках української мови в початковій школі.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що текст – це інтегративна багатогранна й різнопланова одиниця, в тлумаченні якої не існує єдиного його розуміння й визначення. Більшість учених, оперуючи цим терміном, уникають його формулювання як універсальної мовної одиниці або кваліфікують лише з погляду таких ознак, як послідовність, завершеність, лінійність тощо (І. Ковалик, Л. Лосєва, Л. Мацько, М. Плющ, Г. Солганик).

Як правило, на уроках української мови уявлення школярів про текст здійснюється на основі усвідомлення його як зв'язного висловлювання, знайомства з темою, основною думкою, абзацом, заголовком, типом і стилем.

У процесі практичних спостережень (аналізу) молодші школярі доходять до висновків, що тест складається з певної кількості речень, пов'язаних між собою за змістом. Зазначимо, що фундаментом їх зв'язності є послідовність, яка полягає в тому, що кожне наступне речення створюється на базі попереднього, вбираючи в себе якусь його частину. Ці найменші елементи тексту поділяються на відоме (тема) і нове (рема). У темі повторюється частина інформації з останнього речення, і це повторення виконує функцію зв'язності. У ремі міститься нова інформація, яка розвиває, збагачує зміст висловлювання. Як бачимо, кожне речення рухає текст від відомого до нового, у зв'язку з чим утворюється тематичний ланцюг, який має кінцевий характер.

Продемонструємо уривок уроку знайомства з текстом на основі речень.

- Послухайте.

Текст: Я торкнув її ногою. *Я йшов лісом і збирав кольорові листочки.* Біля мене заворушилася листяна кулька. Та це їжачок! *З них їжачок зробить м'яку постіль на зиму.* Він збирає осінні листочки.

– Чи можна таку групу речень назвати текстом? Чому?

– Отже, текстом є речення, що зв'язані за змістом і розміщені у певній послідовності. Якщо цей порядок порушується, то порушується зв'язок між реченнями і текст розпадається.

– Укажіть порядок розташування речень, щоб вийшов текст. У вас є підказка – перше і останнє речення виділене синім шрифтом.

– Прочитайте утворений текст.

Важливим є той факт, що у структурі тексту окремі речення об'єднуються в групи, тобто в абзаци. У розумінні цього поняття спираємося на визначення В. Статівки, згідно з якою “абзац – це частина тексту від одного абзацного відступу до наступного, що містить групу тематично об'єднаних речень» [5, с.195]. Встановлено, що його роль у тексті полягає в членуванні теми на мікротеми, котрі поступово чи паралельно розвивають думку.

У початкових класах особливо активно учні користуються абзацом у роботі над планом. Скласти його – значить озаглавити кожную частину тексту та

розташувати їх по порядку. Підкреслимо, що для цієї роботи варто уважно прочитати текст і подумати, про що розповідається в зачині, основній частині, кінцівці; прочитати текст повторно й поділити його на логічно завершені частини; вирішити, за допомогою яких речень буде оформлятися назва пункту; підібрати заголовки для кожної частини, записати їх; прочитати план і пригадати зміст тексту.

За особливостями запису, план буває простий, що складається не менше як з трьох пунктів, і складний – має, крім основних пунктів, ще й підпункти, які деталізують чи пояснюють зміст основних. Зміст цих планів оформлюється за допомогою різноманітних речень. Характерними для початкової школи є розповідні і питальні. Розповідні речення стисло формулюють головне положення конкретної частини (Тарас пішов на стадіон). Питальні – представляють собою питання, відповідь на яке передає суть фрагменту (Куди пішов Тарас після школи?). На основі абзацного членування школярі усвідомлюють, що текст складається із зачину, основної частини і кінцівки. Як правило, зачин безпосередньо готує читача, слухача до сприйняття основного змісту. У ньому формулюється тема розповіді. В основній частині ця тема розвивається. Кінцівка підводить підсумок розкриттю теми.

Зауважимо, що методика роботи з текстом у початковій школі передбачає використання таких прийомів роботи, як: поділити текст на абзаци (частини), розташувати їх в певній послідовності, придумати назву до кожної частини, скласти план за зразком або самостійно та ін. Для прикладу наведемо уривок уроку, спрямованого на формування вмінь виділяти зачин, основну частину, кінцівку тексту.

– Сьогодні ми будемо спостерігати, як будується текст, з яких частин він складається. Текст – немов будинок, який створюється з фундаменту. У нашому випадку ним є зачин, котрий коротко повідомляє те, про що буде розповідатися. Він складається з одного або більше речень.

– Ось подивіться на наш текст. Прочитайте перше речення. Воно виділене синім шрифтом.

– Ви зрозуміли, про що йтиме мова?

– Як і в будинку є стіни, так і в тексті є основна частина, з якої можна дізнатися те головне, про що хоче повідомити автор. Погляньте, ця частина надрукована звичайним шрифтом чорного кольору. Послухайте її.

– Будинок завершується дахом. І текст також має бути закінченим. Послухайте, яка кінцівка в нашому тексті. Її виділено синім шрифтом.

– Давайте повторимо, з яких частин складається текст (зачин, основна частина, кінцівка).

- Кожна частина починається з нового рядка – це нова думка. У цьому тексті є три абзаци.

- Підберіть до кожного з них назву. Запишіть.

- Чи можна сказати, що ми склали план?

Уявлення школярів про текст продовжується формуватися на основі вдосконалення вмінь визначати або формулювати тему, під якою тлумачиться коло певних питань, що об'єднуються в єдину смислову цілісність [4]. Виражається вона переважно в назві, плані, нерідко в початковому реченні. Її носіями є група речень, котрі розкривають одну якусь тему. Головна тема більшого за розміром тесту може членуватися на підтеми (мікротеми). Підтверджуючи цю думку, В.Мельничайко пише: “Для того, щоб зміст був викладений зв’язно і послідовно, у межах загальної теми виділяються складові частини – підтеми. Чітке їх встановлення забезпечує повноту висвітлення” [3, с.13].

На відміну від теми, основна думка (це те, про що хоче повідомити автор) відображається найчастіше в тексті. Вона може бути: загальним реченням, яке розкривається наступним; висновком; комбінацією першого і другого або першого та третього речення. З точки зору вчених, основна думка краще розуміється, якщо розташована на початку тексту (Н.Слухіна). Для її визначення варто дати відповідь на питання: що є головним для автора? що його цікавить? що хотів висловити автор по даній темі? На ці питання існує декілька відповідей. По-перше – автор акцентує увагу на актуальному питанні; по-друге

– у тексті виражене авторське ставлення до проблеми; по-третє – автор описує те, що відбувається і передає конкретну інформацію.

Під час роботи з цими елементами застосовуються завдання, що містять пряму установку – яка тема тексту?, сформулюйте тему і основну думку – і завуальовану – з'ясуйте, що турбує автора?, про що розповідається в тексті?

Проілюструємо уривок уроку, спрямованого на усвідомлення школярами теми й основної думки тексту.

Текст: Прийшла зима. Вдарив сильний мороз. Стало холодно. Сніг наклав білою ковдрою землю, дахи будинків. Річки, озера покриті кригою. Радіють зимі діти. Весело йдуть вони з санками, з лижами на лід.

- Що зараз було прочитано? (Текст)
- Як ви здогадалися? (Речення зв'язані між собою)
- Визначте його тему? Пам'ятайте, тема – це те, про що розповідається.
- Вам відома іграшка пірамідка?
- Як вона побудована? (На стержень насаджені кільця)
- Якщо кільця переплутались, пірамідка буде негарною.
- У тексті також є стержень. Це основна думка – те, що хотів повідомити автор. Сформулюйте її.

Особливе значення для розкриття його теми й основної думки має заголовок, під яким розуміється стислий зміст інформації.

Провідні спеціалісти (І. Гальперін, В. Кухаренко, Л. Шевченко та інші) зазначають, що, пов'язуючись з текстом, заголовок по-різному співвідноситься з ним: один називає тему, інший – тему та основну думку, третій представляє код, який можна розгадати, тільки прочитавши весь текст.

Зазвичай у художніх текстах назва може прямо вказувати на зміст тексту, а може бути завуальована у метафорах; у наукових – заголовок висловлює основний зміст і рідко вказує на предмет думки.

Покажемо уривки роботи з цим елементом тексту.

Варіант 1.

- Послухайте (прочитайте) текст.

- Визначте його тему.
- Назвіть його так, щоб у заголовку була зрозуміла тема.

Варіант 2.

- Прочитайте текст.

На святи

Говорять, що собаки і кішки не товаришують. Але це не так. Я знаю собаку, дуже велику, яка не тільки дружить з кошенятами, але й охороняє їх. Котенята також люблять собаку і гратися з нею.

- Сформулюйте тему тексту.
- Чи відповідає заголовок темі?
- Як би ви назвали цей текст?

Отже, школярі повинні засвоїти, що основним ознаки тексту є наявність групи речень, зв'язаних між собою, теми й основної думки, заголовку тощо. Знання цих елементів є закономірною потребою для формування понять про текст та умінь його будувати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
2. Лазебник Ю. Спілкування з текстом / Ю.Лазебник // Мовознавство. – 1995. – №1. – С. 78 – 85.
3. Мельничайко В.Я. Работа над структурой текста под час підготовки до навчального переказу / В.Я.Мельничайко // Укр. мова і літ. в школі. – 1981. – №5. – С. 52 – 54.
4. Методика навчання української мови в початкових класах / [За ред. Вашуленка М.С.]. – К. : Літера ЛТД, 2011. — 364 с.
5. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монографія / В.И.Стативка. – Сумы : Ред.-издательский отдел СУМГПУ им. А.С.Макаренка, 2004. – 332 с.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

ПОНЯТТЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») виділено положення про те, що випускники загальноосвітньої школи повинні досконало володіти українською мовою. Безумовно підвалини цих знань закладаються в початковій школі, і ґрунтуватися ця робота повинна на формуванні мовної особистості. Розпочинатись таке навчання має з формування в учнів орфографічної компетентності як одного з чинників розвитку сучасної мовної особистості учня.

Увага нової української школи до вироблення в учнів початкових класів орфографічної компетентності зумовлена соціальною функцією української мови: в писемному мовленні кожен громадянин повинен дотримуватися встановлених правописних норм. Будь-які порушення правил написання ускладнюють спілкування між людьми, негативно впливають на культуру писемного мовлення. Відповідно посилюється роль вивчення орфографії в школі, вироблення в учнів орфографічних навичок та формування орфографічної компетентності. Однією з причин недостатньо високої орфографічної грамотності молодших школярів є несформованість у них орфографічної компетентності, тобто невміння «бачити» орфограми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про увагу сучасних науковців до проблеми формування в молодших школярів орфографічної компетентності. Значний інтерес до методики формування в молодших школярів орфографічної компетентності спостерігається в працях М.Вашуленка, І.Дацюк, М.Баранова, М.Разумовської, В.Шклярук та ін. Не втратили цінності поради К.Д.Ушинського, О.М.Біляєва, М.В.Бардаш, Н.Г.Шкурятяна, О.Н.Хорошковської, І.М. Хом'як, С.Т.Яворської. Аналіз праць учених-психологів Д. Богоявленського, П. Гальперіна, С. Жуйкова

та інших дозволяє трактувати орфографічну компетентності як вміння розпізнавати орфограми на слух та в написаному тексті.

Проблема орфографічної компетентності у науковому вимірі є багатогранним явищем. З методичної точки зору ця педагогічна категорія передбачає наявність кількох складових, розуміння яких потрібно для аналізу проблем и дослідження.

У науково-методичній літературі виділяють роль орфографічній грамотності, орфографічній пильності для формування означеної компетентності мовної особистості.

Орфографічна грамотність – складник загальної мовної культури, який формується внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і виконання системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок [4, с.176].

Розвиток орфографічної пильності відбувався засобом орфографічних вправ, орфографічного розбору, роботи над орфограмами. Відсутність орфографічної пильності або її слабка сформованість є однією з головних причин допускання помилок. На практиці було помічено, що ця причина зводить нанівець навіть добре знання правил і вміння їх застосовувати: школяр не бачить орфограм в процесі письма. Головною причиною «сліпоті» школярів вважається відсутність ефективних способів формування орфографічної пильності. Так і формуючи орфографічні навички, треба намагатися, щоб механічне засвоєння переходило в автоматичне і учні, не замислюючись, використовували правила на листі. Формування орфографічних навичок - складний і тривалий процес. Тому необхідна суворий взаємозв'язок між усіма компонентами, що утворюють фундамент будь-якого досвіду. Тільки за цієї умови учні можуть використовувати теоретичні знання для обґрунтування написання слова, тобто діяти свідомо. Перш ніж приступити до роботи над певним орфографічним навиком, важливо точно встановити, які знання і уміння складають його фундамент, якими приватними операціями повинен володіти

учень, в які взаємодії належні вступати ці приватні операції між собою. Основу кожного орфографічного досвіду складають цілком певні знання і вміння.

Відомо, що «оволодіння грамотним в орфографічному відношенні письмом спирається на практичний рівень володіння фонологічними, лексичними та морфологічними узагальненнями, а також діями і операціями з мовними знаками, що обумовлюють їх використання у процесі розуміння і породження усних висловлювань, формування навички мимовільного і довільного оперування фонологічними і морфологічними одиницями та спрямованості уваги на формальні одиниці мови» [1, с.50].

Дослідження О.В.Караман, В.О.Ващук вказують на існуючий взаємозв'язок між сформованістю писемного мовлення, володінням орфографічними нормами та усним мовлення дитини. Засвоєння орфографічних правил підпорядковується морфологічному принципу письма, який передбачає, перш за все, сформованість у школярів орфографічної навички. У психологічній теорії мовленнєвої діяльності виділяють мовні і мовленнєві навички. Мовною навичкою називають автоматизування способу формування і формулювання думки, а мовленнєвою, – коли автоматизуються засоби формулювання думки і відбувається будова мовних висловлювань. Мовленнєва навичка передбачає оптимально якісний рівень виконання дій та операцій, який відбувається при абстрагуванні від технічної сторони діяльності і повністю зосереджений на її змістовій частині. За словами Д.М.Богоявленського, вона передбачає здійснення мовної дії чи операції, яка відбувається за оптимальними параметрами: «Такими параметрами виступають повна автоматизованість, неусвідомленість та відповідність нормам мови, нормальний темп і стійкість виконання» [2, с.110]. Таким чином, орфографічна навичка відноситься до мовленнєвої. Отже, однією з передумов засвоєння мовних узагальнень (на фонетичному рівні), необхідних для оволодіння правилами орфографії, є сформованість сенсорно-перцептивного рівня мовленнєвого сприйняття, що проявляється в умінні розрізняти слова за звуковим складом. Є.Ф. Соботович виділяє два рівні слухового розрізнення [5].

Окрім сформованості у дітей зазначених фонематичних процесів для розвитку орфографічного уміння, дитина вчиться спостерігати за мовою, швидко помічати варіанти звучання однієї і тієї ж фонемі в різних фонетичних умовах, а також постійно фіксувати увагу в звуко-буквеному складі слів, що сприяє розвитку пильності до орфограм (М.Р.Львов, П. С. Жедек). Ці вміння називаються орфографічною пильністю, яка входить до складу орфографічної навички.

Орфографічна пильність трактується М. Р. Львовим як «здатність (або вміння) швидко виявляти в тексті орфограми. Орфографічна пильність передбачає також уміння виявляти помилки, допущені тим, хто пише (власні або чужі)» [3, с.12]. Таке розуміння орфографічної пильності приводить до висновку: виявити орфограму – значить, поставити орфографічне завдання. Від рівня розвитку у школярів цієї здатності залежить результат їх навчання правопису

Однією із складових частин орфографічної пильності є вміння зауважувати фонетичні чергування в словах. Воно тісно пов'язане з формуванням слухового сприйняття, слухової уваги, слухової пам'яті, що сприяє розвитку процесу кумуляції варіантів звучання однієї і тієї ж фонемі в різних словах на усвідомленому рівні.

Крім цього, для формування орфографічної пильності необхідна сформованість практичного морфологічного й усвідомленого звукового аналізу, достатній обсяг словника похідних слів, вміння доволіно оперувати як звуковим, так і морфологічним складом слова, а також достатня сформованість систем словотвору і словозміни.

Отже, орфографічна пильність – вміння швидко виявляти в тексті, в словах і їх поєднаннях, які призначені для запису або вже записані, орфограми, а також швидко визначити їх типи.

Орфографічна пильність спирається і на запам'ятовування літерного складу слів, що виробляється за допомогою зорових диктантів, різних видів

списування. Пильність вимагає розвиненого уваги: школяр повинен бачити всі букви в слові.

У підручниках української мови для початкової школи найпоширенішим завданням виявляється «списати, вставляючи пропущені букви». Однак систематичне підказування учню небезпечних місць (орфограм) не сприяє становленню у нього орфографічної пильності, адже перша ступінь орфографічного дії виконана авторами підручника (або вчителем).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпояско О.К. та ін. Граматика української мови: Морфологія: Підручник. / О.К. Безпояско // – К.: Либідь, 2003. - 236 с.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 415 с.
3. Львов М. Р. Обучение орфографии в начальных классах // Начальная школа. – 2006 – № 7. – С.11-17.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.І.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.
5. Соботович Є.Ф. Концепція загальноомовленнєвої підготовки дітей до школи / Є.Ф. Соботович // Дефектологія. – 2007. –№ 1. – С. 2-7.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

О.В. Жомер

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Міжпредметні зв'язки – це цільові і змістові збіги, що існують між навчальними предметами. Вони відображають у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які об'єктивно діють у природі та суспільстві й пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості й доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок [1].

Визначаючи можливі напрями зв'язків української мови та інших предметів з метою стимулювання пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхньої комунікативної компетентності, важливо встановити форми і види цих зв'язків, виділити з них ті, що найкраще допоможуть в освіті учнів. Кожний розділ шкільного курсу української мови містить певний міжпредметний матеріал, що сприяє поглибленому розумінню мовних явищ, розширенню світогляду учнів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів. Реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу економно і водночас інтенсивно використовувати час на уроках. Міжпредметні зв'язки забезпечують системність у навчанні мови, демонструють ієрархічність її структури й активно впливають на засвоєння мовних одиниць та використання їх у мовленнєвій діяльності. Таким чином, міжпредметні зв'язки – це взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [1, с.82].

Мова, відображаючи всі сторони людської діяльності, виражає у формі мовлення зміст усіх навчальних предметів і вимагає встановлення двобічного зв'язку, що й передбачено шкільною програмою. Зв'язки української мови з іншими предметами мають велике значення. Знання міжпредметного матеріалу, опора на нього допомагає вчителям методично правильно організувати роботу над науковою термінологією і домагатися її засвоєння.

Ураховуючи, що шкільна програма виділяє міжпредметні зв'язки як окремий напрям її реалізації, розглянемо це питання детальніше [3].

З метою успішної реалізації міжпредметних зв'язків пі час навчання української мови доцільно: використовувати методи, які найкраще сприяють оволодінню учнями знань; формувати вміння і навички практично використовувати мовне багатство у будь-якій ситуації, у повсякденному житті; формувати інтелектуальні вміння і навички учнів, розвивати їхню ерудицію; розширювати науковий світогляд школярів, формувати філософське розуміння суті мови як засобу спілкування, пізнання і мислення; актуалізувати опорні знання з інших предметів, які є необхідними для реалізації міжпредметного

навчання; забезпечувати таке викладання мови, при якому навчальний процес має сприяти активному зв'язку теоретичних знань і практичних навичок із життям. На уроках української мови в початковій школі реалізуються зв'язки з іншими предметами. Українська мова пов'язана з читанням, математикою, основами здоров'я, народознавством, співами та ін. Існуючі зв'язки мають свою структуру. З метою унаочнення сказаного, пропонуємо таблицю 1.1, яка доводить, що міжпредметні зв'язки конкретизують роботу вчителя та охоплюють усі види і форми його діяльності.

Таблиця 1.1 - Типи міжпредметних зв'язків

За контрактами з іншими предметами	Зіставні (генетичні), функціональні
За змістом	фактичні, понятійні, теоретичні
За метою використання	для доповнення і поглиблення знань про мову; для порівняння споріднених чи відмінних явищ; для розвитку ерудиції, введення нового поняття
За часом, формами реалізації	на уроці (розповідь, бесіда, самостійні завдання, міжпредметні уроки); у домашній роботі (завдання міжпредметного характеру); у позакласній роботі (міжпредметні гуртки, факультативи, олімпіади, комплексні екскурсії)

Таблиця 1.1 репрезентує зв'язки української мови з іншими предметами, доводить, що вони є органічною частиною всього навчального процесу і забезпечують системність у засвоєнні знань, формуванні мовленнєвих умінь і навичок.

Поняття «міжпредметний зв'язок» у науково-методичній літературі характеризується по-різному. Автори «Словника з методики викладання української мови» визначають як «взаємну узгодженість навчальних програм з різних предметів» [1]. Міжпредметні зв'язки взаємно враховують загальне між предметами як у змісті, так і у навчально-виховному процесі. При їх систематичному і цілеспрямованому здійсненні перебудовується весь процес

навчання, тобто вони виступають як сучасний дидактичний принцип, що призводить до інтеграції (об'єднання, злиття у відомих межах в єдиному навчальному предметі узагальнених знань тієї чи іншої галузі). Це дозволяє усунути існуюче в предметній системі протиріччя між розрізненим за предметами засвоєнням знань учнями і необхідністю їх комплексного застосування в практиці, трудовій діяльності й у житті людини.

Вчителі частіше використовують зв'язки української мови з російською мовою та читанням і значно рідше – з іншими предметами.

Результатом міжпредметних зв'язків може бути процес інтеграції, який посідає чільне місце в контексті оптимізації навчального процесу. Оскільки міжпредметні зв'язки та інтегроване навчання взаємопов'язані між собою, то логічно буде розмежувати ці поняття, виділивши характерні риси кожного з них.

Як зазначалось раніше у нашому дослідженні, міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості й доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок [4, с.91].

Інтеграція – це не зміна діяльності, це не просте перенесення знань чи дій, що засвоїли діти, з одного предмету в інший для ліквідації стимулюючих повторних пояснень (уже відомих), чи для прискорення процесу навчання, чи для закріплення переносу знань, умінь і навичок. Процес такого роду традиційно називається у педагогіці й у методиці використанням внутрішньо- і міжпредметних зв'язків у навчанні, що, звичайно, є виявом тенденцій, передумов до майбутньої інтеграції, але ніяк не власне інтеграцією [2].

Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин у декількох раніше різних одиницях (навчальних предметах, видів діяльності та ін.), а потім пристосування цих елементів і частин та їх об'єднання в особливу якість, що не існувала раніше [4, с.61].

Міжпредметні зв'язки мають особливе значення для формування наукових понять. Наприклад, на уроці ознайомлення з навколишнім світом діти

вивчають поняття «листяні», «хвойні дерева». На уроках образотворчого мистецтва це поняття закріплюється в малюнку гілок листяного і хвойного дерев, на уроках праці – в ліпленні. Таким чином, знання не просто дублюються, а поглиблюються.

Отже, міжпредметні зв'язки дають змогу поглиблювати вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок і урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О.Савченко, це різні методичні поняття [5].

Аналіз чинних програм та вивчення досвіду вчителів свідчить про широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу з окремих предметів. Особливо продуктивне застосування інтеграційного підходу до формування й удосконалення у молодших школярів мовленнєвої діяльності, яка в умовах початкового навчання відіграє провідну роль на всіх без винятку уроках, однак найвиразніше виділяється на заняттях з рідної мови і читання. Ці два предмети доцільно інтегрувати в один тому, що вони ґрунтуються на спільних дидактичних цілях і в їх основі лежать одні і ті ж види мовленнєвої діяльності – слухання, розуміння, читання, висловлювання (усні й писемні). Це явище ми спостерігаємо в першому класі.

Найперспективнішою є така організація пізнавальної діяльності учнів, коли спільною темою об'єднуються уроки рідної мови та низки інших навчальних предметів (читання, ознайомлення з довкіллям, природознавства, художньої праці, музики).

Тематична єдність дидактичного матеріалу на уроках цих навчальних предметів дає змогу вчителю спланувати систему уроків, у яких раціонально поєднуються різні їх види:

- вступні уроки з використанням міжпредметних зв'язків та інтегрованих видів діяльності, характерних для певних навчальних предметів, що вивчаються як самостійні.

- уроки, на яких застосовуються засоби інтеграції, переважно присвячені виробленню навичок, умінь, узагальненню, та готують до наступних уроків – заключних.

- заключні уроки з вивчення певної теми із широким використанням інтегрованих видів діяльності, притаманні тим навчальним дисциплінам, що вивчаються як самостійні предмети.

Отже, можемо говорити про те, що реалізація міжпредметних зв'язків не тільки дає можливість учителю використати цільові й змістові збіги між навчальними предметами, економно та водночас інтенсивно використовувати час на уроках, а й створює передумови для інтеграції навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горошкіна О., Єсаулова Н., Лук'янченко О. та ін. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2003. – 149с.
2. Дацюк І.І. Про міжпредметні зв'язки у викладанні української і російської мов // Українська мова і література в школі – 1987. - №4, - С.51-53
3. Державна національна програма „Освіта. Україна ХХІ ст.” // Освіта, 2011.- № 45. - 309с.
4. Кочан Н.І., Захлюпана Н.М. Словник-довідник з методики викладання української мови. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2002. – 249с.
5. Пушкарьова Т.О. Навколишній світ // підручник для 1 класу. - К.: Освіта, 1999. – 85с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Т.С.Завалій

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-МОВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У часи становлення державності та демократизації суспільства, відродження духовного та інтелектуального потенціалу громадян України

великої уваги набуває культурно - мовні уміння, які є найважливішим засобом спілкування у соціумі, а також всебічного розвитку особистості.

У своїй роботі Н.Д. Бабич звернула увагу на погляд Б. Д. Антоненко-Давидовича: «Людина може володіти кількома мовами. Залежно від її здібностей, нахилів і прагнень, але найкраще, найдосконаліше людина має володіти, звичайно, рідною мовою». Науковець щиро закоханий в українське слово та переконаний, що слово має велику силу, воно може прикрасити, збагатити, а і буває навпаки, усе залежить від того, як хто вміє володіти цим чарівним інструментом-словом [7,с.12].

Учитель повинен довести учню, що плекання культури мовлення, це обов'язок кожного українця. Для багатьох індивідів культура мовлення є професійним обов'язком. Це працівники культури, державного апарату, працівників масової інформації, духовенству.

Відтак, велика відповідальність припадає на вчителів початкових класів, адже їх праця повинна бути спрямована на формування у учнів культури українського мовлення, оскільки набуті знання, уміння та навички в молодшому шкільному віці, а саме лінгвістичні знання, мовленнєві вміння, які в кінцевому результаті стають основним підґрунтям комунікативної досконалості.

У ході роботи виникає ряд проблем, запитань з якими зіткаються багато вчителів, відповіді на них дають лінгвісти, методисти (І.А. Нагрибельна, В.І.Перепьолка, Л.Г.Сугейко, Ю.Ю.Мельничук, О.В.Мироненко, Н.І.Сидоренко). Вченими визначено основні питання мовної культури українського народу, виділили теоретичні мовні норми, розглянули питання основи та культури і техніки мовлення, у дослідженнях Н.І. Сидоренко[1,с.42].

Свою чергою, Л.Г. Сугейко розглянула одну із найактуальніших проблем з якими стикаються вчителі початкових класів при наборі майбутніх школярів- це їх рівень мовленнєвого розвитку. Та дійшла висновку, що мовленнєва готовність постає основним аспектом мотивації учнів до спілкування для майбутніх відповідей на уроках, та взагалі у соціумі .Важливо

відмітити адаптацію дітей до умов шкільного навчання, вимогами правил мови та мовленнєвої дії для опанування мовленнєвих умінь. Мовленнєва підготовка учнів є підґрунтям у отриманні майбутніх знань, умінь та навичок у майбутньому шкільному житті [6,с.37].

Також дослідниками було висвітлено питання щодо вдосконалення культури професійного мовлення майбутніх фахівців, які будуть працювати у галузі дошкільної та початкової освіти.

В.І. Перепьолка зазначає, що мовленнєвий етикет можна вважати культурним обличчям нації, який втілює найтиповіші риси мовної поведінки людини в найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Мова увібрала в себе найдавніші традиції ,звичаї, мовленнєвий етикет українців є унікальним . Саме знання цієї системи є своєрідним барометром духовної зрілості нації. А саме нехтування законів мовного етикету - це ознака її глибокої корозії процесів, які десятиліттями, на жаль, прогресують [4].

У своїх працях І.А. Нагрибельна відзначила такі питання у контексті реалізації завдань принципів наступності та перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти. Де для себе можна виділити такі аспекти реалізації завдання розвитку мовлення учнів ,а саме аудіюванням, читанням, говорінням та письмом. Розвиток усіх видів діяльності молодших школярів сприяє успішності та перспективності їх реалізації у соціумі [2].

Традиційно в суспільстві цінуються люди з високою культурою-мовлення, які завжди можуть відстоювати свою точку зору, говорити лаконічно, доступно, але в той же час впевнено. В наш час запорукою культурної сучасної особистості є вміння вести діалог, дискусію, презентацію.

Основними процесами у школяра набуття навичок вільно і грамотно володіти рідною мовою. Громадянин ,який немає досконалого багатства рідної мови не спроможен формувати свою думку, оформити документ, грамотно і переконливо представити свої інтереси аудиторії, звідси буде гальмувати робота, яка була покладена на індивіда суспільством. Тому одним із найголовніших завдань школи та вчителя, є навчити школярів змістовно,

граматично правильно і стилістично вправно висловлювати свої думки. Саме з цих завдань визначаються шляхи подальшого вдосконалення роботи вчителя початкових класів [3].

Безперечно, піклування про високу культуру мовлення в школі є професійним обов'язком передовсім учителя початкових класів. Саме він повинен дати зразок змістового, точного, виразного та емоційного, бездоганно грамотного мовлення.

Висока культура мовлення немислима без дотримання норм мовленнєвого етикету, що полягає в умінні уважно, з цікавістю слухати співрозмовників, нікого не перебиваючи, тактовно включатися в розмову, докладно та зрозуміло висловлюватися. Саме вчитель повинен своїм прикладом дати дітям уявлення про мовленнєвий етикет.

Слід наголосити на тому, що рівень мовленнєвої культури можна набагато підвищити за умови безперервного навчання. Бо справжній учитель – це завжди учень. Потрібно постійно збагачувати й оновлювати власні знання з предмета, вдосконалювати мовлення, підвищувати його культуру [3].

Таким чином, культура мовлення - це дотримання установлених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, майстерне використання мовного багажу відповідно до мети чи обставин спілкування.

Маючи високий культурний багаж мовлення, який проявляється у гармонії та функції подачі інформації мовця. Культура мовлення сприяє підвищенню загальної культури суспільства та індивіда в цілому. З кожним днем, місяцем, роком культура мовлення вдосконалюється і дивує своєю різноманітністю [5,с.123].

Проблема розвитку мовлення завжди була однією з найважливіших систем початкового навчання. Засвоєнням учнями навчитися володіння рідною (українською) мовою, вміння правильно будувати усні та письмові висловлювання, це є завданням вчителя початкових класів .

Щоб розвивати у учнів правильну культуру мовлення на уроках зв'язного мовлення, необхідно створити модель формування мовлення, що має деякі

загальні риси: учень може використовувати слова, фрази, які раніше були використанні але в залежності від контексту, учень має так побудувати своє висловлювання, щоб його механізм мав відповідності до теми висловлювання.

Якщо вчитель використовує на своїх уроках відповідні методи та прийоми, які відповідають організації навчально-методичного процесу навчання рідної мови в початкових класах в учнів успішно формуються вміння слухати та розуміти почуте. Учень дуже швидко адаптується і стає членом соціуму(класу) якщо середовище відповідає віковим особливостям. Учні можуть будувати діалог один з одним у якому породжуються безкінечна кількість для них слів, речень, якою вони оволоділи. Але стосовно зв'язного мовлення розповіді вже повинен пояснити, навчити вчитель [6,с.76].

Уроки зв'язного мовлення спрямовані на роботу, що проводиться учителем спеціально щодо вимог шкільного курсу, з метою учні повинні оволодіти мовними нормами, вміти висловлювати свої думки в усній та писемній формі, навчитися доречно використовувати мовні засоби відповідно до мети, змісту. За спеціальних умов організовувати навчання молодшого школяра не тільки на правильність розмовляти, та самостійно створювати ситуації, завдання, які потребують висловлювання думки на підставах спостереження від мети, місця, обставин.

Джерелом мовленнєвого розвитку слугує: по-перше спілкування в повсякденному житті з однолітками та дорослими, по-друге спостереження за навколишнім середовищем, художня література, усна народна творчість, дитячі програми, ігрова діяльність.

Основними показниками мовленнєвої діяльності постає робота з удосконаленням та активізація словникового запасу, граматичний лад мовлення, заучування на пам'ять потішок, дитячих пісень, віршів, загадок, прислів'їв, формування діалогічного та монологічного мовлення.

Формувати культурно-мовні вміння українського мовлення молодших школярів ефективно застосовувати інтелектуальні прийоми(зіставлення, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація).Вони стимулюють

розумову діяльність дітей, які спрямовані на засвоєння орфоепічних норм(вимова слів, словесні наголоси), оволодінню граматичною правильністю мовлення. Не менш важливими виступають словесні(розповідь ,пояснення, повідомлення) та й практичні (побудова діалогу, імітація). Не можна не відмітити ігрові прийоми(ігрові дії, командна гра, рольові ігри).

Узагальнюючи проаналізоване, можемо відзначити ,що відповідальність, яка лягає на вчителя адже якщо вчитель не володіє високим культурним багажем мовлення він не зможе навчити учнів культурно-мовному зв'язному мовленню. Не можна відмітити оптимальність вибору методів і прийомів навчання культурно-мовних навичок на уроках зв'язного мовлення ,які залежать від цілей, змісту мовного матеріалу та характеру навчально-мовленнєвої діяльності, теоретичного-методичної підготовки вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сидоренко Н.І. Основи культури і техніки мовлення:/Н.І. Сидоренко - Херсон: Айлант, 2014. – 76 с.
2. Нагрибельна І.А. Методика впровадження народознавчого матеріалу в початковій школі як фактор соціокультурного розвитку (в аспекті проведення уроків читання). Збірник наукових праць Уманського університету ім. П.Тичини. – Умань: ПП Жовтий, 2010. – Випуск 34. – С.115-121.
3. Нагрибельна І.А. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до викладання рідної мови. // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». - №20.- 2011. - С.88-90.
4. Перепьолка В.І. Формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. – Херсон: ХДУ, 2014. – С.363-367.
5. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі.– Тернопіль.: Астон, 2001. – 215с.
6. Сугейко Л. Г. Формування правильності мовлення у майбутніх учителів початкової школи. Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць.

– Випуск 12. – Переяслав - Хмельницький, ФОП Лукашевич О. М. – 2012. – 282 с., С. 114 – 118

7. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990.- С. 28

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Я. В. Коржина

НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ З МАТЕМАТИКИ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ ТА СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У сучасних наукових джерелах інтегровані уроки з української мови та математики досліджували такі вчені як: Вашуленко М.С., Василюк А.М., Іванов І.М., Ільченко Л.П., Митник А.О., Шпак В. Ю. та інші.

Під інтегрованим уроком розуміють «урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах» [4, с.51].

Інтегрований урок забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання довкілля в його взаємозв'язку та взаємозумовленості; сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування до процесів та явищ довкілля. Доцільність інтегрованих уроків зумовлена завданнями інтеграції знань, умінь і навичок учнів з основ наук. Вони сприяють розкриттю наукових законів та умов їх вияву в різних галузях науки та сферах практичної діяльності; виявленню специфіки та можливості прояву закономірностей, законів, ідей, теорій в оточуючій дійсності; інтеграції діяльності вчителів із формування загально навчальних умінь і навичок учнів (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні); розкриттю багатогранності можливостей застосування набутих знань учнів у різних галузях науки та сферах діяльності; синтезу фактів, явищ, процесів з метою висунення нових ідей, розробки гіпотез; інтеграції діяльності вчителів з формування творчої особистості учня, розвитку його здібностей.

У процесі підготовки та проведення інтегрованого уроку беруть участь декілька вчителів. Їх завдання полягають у: визначенні змісту та обсягу навчального матеріалу з тих навчальних предметів, які вони викладають, відповідно до поставлених цілей та завдань інтегрованого уроку; вибір форм і методів реалізації навчального матеріалу; виділення об'єктивно існуючих зв'язків між базовими знаннями, які можна інтегрувати. При цьому необхідно враховувати специфіку кожного навчального предмета та його можливостей у розкритті загальних законів, теорій, ідей, які є інтегруючою основою кількох навчальних предметів. Необхідна також координація діяльності та дій учителів у процесі підготовки та проведення інтегрованого уроку. У ролі координатора виступає ведучий учитель з даної проблеми. До його обов'язків входить перш за все конструювання змісту дидактичного матеріалу, визначення його оптимального обсягу й ролі кожного вчителя на уроці, засобів їх взаємодії та активізації діяльності учнів у процесі уроку, раціональної технології реалізації змісту інтегрованого уроку, досягнення мети.

Структурні особливості інтегрованого уроку зумовлюються поставленими цілями та завданнями; детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Оскільки інтегрований урок – це в основному урок систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок учнів, та його оптимальною структурою буде: повідомлення теми, цілей та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів; основних ідей та наукових теорій, предметів, що є складовими інтегрованого уроку.

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачається одне з найголовніших завдань школи – всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку. У 2 класі можна провести урок

на тему «Калина – символ квітучої України» з літературного читання, української мови, математики, природознавства. На уроці учні повинні чітко, виразно і правильно читати, розвивати мовлення, пошити свої знання про калину як рослину і символ; навчитись встановлювати зв'язок слів у складених нами реченнях; пригадати таблицю множення числа 3 та вправлятися у складанні та розв'язуванні задач та виразів на засвоєння таблиці множення числа 3. У ході уроку можна запропонувати такі види завдань:

1. Робота над текстом В. Скуратівського «Калина» за підручником О. Я. Савченко «Літературне читання».

- Діти, порахуйте скільки абзаців має текст. (3)

- Пригадаємо таблицю множення числа 3.

2. Робота в зошиті з математики. Каліграфічна хвилинка.

3 33 333 3333.

3. Усна лічба.

Розв'язування задач (усно).

1) Щоб полити одну грядку, потрібно 1 відро води. Скільки потрібно води, щоб полити 3 такі грядки? ($1 \cdot 3$)

2) У три ряди намалювали 9 кружечків, у кожному ряду порівну. Скільки кружечків вийшло в ряду?

3) У бібліотеці було видано 15 книг, по 5 книг кожному відвідувачу. Скільки було відвідувачів?

4) Троє друзів у школу йдуть,

По три саджанці несуть.

Скільки ямок треба, діти,

Щоб саджанці посадити? ($3 \cdot 3$)

4. Робота з підручником М.В.Богданович, Г.П. Лищенко «Математика» 2 клас, с.83, порівняння виразів (диференційовано) №525.

5. Хвилинка-цікавинка. (Доповідь підготовлених учнів)

Калина – це невеличке деревце. Люди здавна милувалися нею. Її порівнюють з дівчиною. Мов наречена, весною вкривається білим цвітом.

Влітку пишна та зеленоока тягнеться до сонця. Восени вже виблискує золотом жовтогарячого листя. Наливаються соком кетяги. Взимку під білим покривалом снігу вона особлива гарна. Звеселяє червоним кольором ягід усе навколо. Закликає птахів поласувати ними. Калина – символ нашого народу. Вона дуже гарна у всі пори року.

У 6 класі можна провести урок на тему «Числівник. Повторення й узагальнення матеріалу (українська мова). Додатні та від’ємні числа. Число 0. Координатна пряма. Раціональні числа (математика)». На уроці учні повинні повторити, закріпити, узагальнити й систематизувати знання про числівник як частину мови; удосконалити вміння правильно вживати числівники в різних відмінкових формах, знаходити орфограми і пояснювати їх правопис за допомогою правил; розширити уявлення про числа, ввести поняття додатні, від’ємні, цілі, раціональні числа, опанувати поняття координатна пряма, протилежні числа; навчитися читати, записувати, зображати числа на координатній прямій, використовувати особливості запису чисел в практичній діяльності.

У ході уроку можна запропонувати такі види завдань:

Вправа 1. Запишіть числа: 30; -5, 2; 0; -496; 0,25; 815; 3 7 9 і підкресліть серед пропонованих «зайві» числа, які не є цілими.

Вправа 2. Підручник с. 169 № 913. Учні виконують самостійно. (Із вказаних чисел 3; -5,2; 18; 0; -9; 5 3 8 ; 5,6; -4 1 6 ; -1325; 455 виписати в стовпчик: а) цілі числа; б) від’ємні цілі числа, в) додатні цілі числа. Взаємоперевірка виконаної роботи.

Вправа 3. Нам потрібно потренуватися в правильності написання числівників. Для цього виконаємо пошуковий диктант. Замість крапок, де потрібно, вставте м’який знак: П’ят..ох, сімнадцят.., двадцят..ма, дев’ят..ма, вісімнадцят..ма, тр..ма, вос..меро, дев’ят..сот п’ят..ома, дев’ят..мастами, п’ят..десяти, тридцят.., шіст..сот, сім..сот.

Вправа 4. Дослідження – творче конструювання. Поєднайте числівники з відповідними іменниками. Поставте їх у потрібному відмінку. Утворені

словосполучення введіть у самостійно складені речення. Провідмініайте виділені сполучники: а) тридцять чотири, сорок дев'ять, вісімдесят один, п'ятдесят три, шістсот двадцять вісім, двадцять два, б) комп'ютер, дерево, олівець, кілограм, градус, рік, вовк.

Підбиття підсумків інтегрованого уроку робить ведучий вчитель разом з учнями. Алгоритм їх дій приблизно такий: співвідношення реально досягнутих результатів з поставленими цілями та завданнями уроку, повідомлення про реалізацію змісту уроку (повністю, частково, не реалізовано); оцінка кращих повідомлень учнів з точки зору інтеграції знань; аналіз недоліків у діяльності учнів і виявлення резервів підвищення ефективності інтегрованого уроку, рівня навчальних досягнень учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання // Початкова школа. – 1994. – №6. – С.8 – 11.
2. Вап'юк Г.В. Нестандартні завдання з математики // Початкова школа. – 1991. – №12. – С.34 – 36.
3. Дубинчук О.С. Орієнтуймося на нові тенденції математичної освіти // Рідна школа. – 1998. – №9. – С. 9 – 12.
4. Іванова І.М. Реалізація ідеї інтеграції науки в системі базової освіти / / Початкова школа. – 1993. – № 2. – С. 51 – 53.
5. Ільченко Л.П. Досвід інтегрованого навчання в початкових класах Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 31 – 35.

О.А.Крупенко ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ціннісні орієнтації входять до складу мотиваційної сфери людини, механізму регуляції її поведінки. Сукупність цих орієнтацій є структурним компонентом особистості, який визначає особливості і характер її ставлень до

оточення та певною мірою детермінує поведінку. У зв'язку з тим, що ціннісні орієнтації - це ядро особистості, важливим у педагогічних дослідженнях є осмислення понять «цінність» і «ціннісна орієнтація», необхідних для аналізу становлення та розвитку духовно-моральної ціннісної свідомості особистості у процесі виховання, в тому числі й на матеріалі художньої літератури.

Поняття «цінність» упроваджене в науковий обіг І. Кантом. Згідно із формулюванням у «Філософському словнику» за редакцією І.Т. Фролова, цінності - це специфічно соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства (благо, добро та зло, прекрасне та потворне, що містяться в явищах суспільного життя і природи). Зовні цінності виступають як властивості предмета або явища, проте вони притаманні їм не від природи, не просто в силу внутрішньої структури об'єкта, а тому, що вони залучені до сфери суспільного буття людини і є носіями певних соціальних відношень до суб'єкта (людини). Цінності служать об'єктами інтересів особи та для її свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності [2]. Ціннісні орієнтації - це вибіркові ставлення людини до цінностей, орієнтири людської поведінки.

Дитячі роки сприятливі для формування ціннісних орієнтацій. Ще В.О.Сухомлинський писав про ці роки: «Те, що упущене в дитинстві, дуже важко, майже неможливо надолужити у зрілі роки» [5]. Особливо визначальним є період дошкілля, який відіграє виняткову роль у формуванні особистості, позаяк це період залучення дитини до пізнання навколишнього світу, період її початкової соціалізації. Відомо, що до семи років людина засвоює 70% знань і лише 30% - за все подальше життя [1]. Для цього періоду характерними є конкретність мислення, невеликий життєвий досвід, безпосереднє ставлення до дійсності, інтенсивне включення у коло інтересів дитини усього спектру знань про соціальне середовище та формування соціальних орієнтирів поведінки. Від того, чи зможе молода особа виділити серед цих інтересів та орієнтирів пріоритетні, залежатиме успішність її життєвого шляху. У цьому контексті

видається слушною думка Л.С.Виготського, згідно з якою моральне виховання дітей має йти попереду їхнього особистісного розвитку [1, с.34]. Практично це означає, що спочатку треба виховувати моральні почуття у дітей, долучати їх до культурного досвіду людства, а лише згодом на цій основі розвивати інтелектуально. Знання наук та незнання гуманістичних основ поведінки приховують загрозу для людини, обмежують та викривляють її особистісний розвиток, а тому в дитячому віці важливим є формування цінностей та орієнтацій.

Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість дошкільника. І це не випадково, адже вона є джерелом осягнення дійсності, скарбницею багатств людського духу, засобом ознайомлення з невідомим і прекрасним. Сприйняття художньої літератури для особи дошкільного віку є своєрідною формою пізнання об'єктивної дійсності, вона ніби опиняється в епіцентрі подій художнього твору, стає їхнім учасником. Сприйняття художньої літератури є активним вольовим процесом, який передбачає не пасивне засвоєння змісту, а діяльність, що супроводжується співпереживаннями героям, уявним перенесенням себе на їх місце, у результаті чого у свідомості дитини виникає ефект особистої присутності та участі у розв'язанні проблемних ситуацій. Світ художніх творів, за своєю суттю, є своєрідним супроводом процесу самопізнання дошкільника, адже він, як слушно зазначали Б.В. Кондаков і Т.Д.Попкова [4, с.139], є багаторівневою системою цінностей (ідеологічних, естетичних, моральних та ін.), які із загальнозначущих переходять у категорію індивідуально-особистісних і навпаки. Становлення та розвиток у свідомості молодшої особи ціннісної картини світу характеризується двома взаємозалежними процесами: аксіологічною інкультурацією, що передбачає засвоєння моральних цінностей і норм у межах певної культури, та процесом вироблення індивідуальної системи ціннісних оцінок і формуванням на їхній основі зразка культурної поведінки.

Моральне виховання дошкільнят має будуватися передусім на їхньому внутрішньому духовному зростанні. Це зростання на літературному матеріалі

відбувається шляхом формування двох типів ставлень у дітей до художнього світу твору. Перший тип ставлення - емоційно-образний - це безпосередня емоційна реакція дитини на образи художнього твору, другий – інтелектуально-оцінний - залежить від життєвого і читацького досвіду дитини, у якому присутні елементи аналізу [2].

Обидва типи ставлень відображають вікову й особистісну динаміку розуміння дітьми художнього твору, що представлена як шлях від співпереживання конкретному герою, співчуття йому - до розуміння позиції автора, узагальненого сприйняття художнього світу й усвідомлення ставлення до нього.

Визначального значення у виховній роботі з дітьми набуває вміння педагогів сприяти інтеріоризації загальнолюдських моральних цінностей, в основі яких лежить гуманізм. Художні твори використовуються як засіб розвитку таких моральних якостей, як чуйність, справедливість, чесність, правдивість, хоробрість, скромність, ввічливість, тактовність, делікатність, товариськість, дисциплінованість, наполегливість, відповідальність, доброзичливість, колективізм, працьовитість та ін.

Сформовані моральні цінності допомагають дитині встояти перед тиском негативних зовнішніх впливів і протидій. У зв'язку з цим, особливу увагу вихователю варто звертати на відбір творів, спрямованих на формування гуманних почуттів та етичних уявлень у дошкільнят, перенесення цих уявлень у їхню практичну діяльність [5, с.98].

Для художніх текстів властива «згущена інформативність» (Ю.Лотман), вони містять стільки відомостей про світ, скільки не може дати обмежений часом і простором досвід окремої людини. І дійсно, художні тексти (при продуманому їх відборі) можуть охопити значний спектр моральних цінностей та орієнтацій, які необхідно засвоїти дітям. До критеріїв відбору художньої літератури для дошкільнят, як зазначали Л.М.Гурович, Н.С.Карпинська, О.І.Соловйова, належать: ідейне спрямування, висока художня майстерність та літературна цінність. Ці твори мають характеризуватися єдністю змісту і

форми, відповідністю віковим та психологічним особливостям дітей, динамічним сюжетом, чіткістю композиції, простотою викладу. Крім того, літературні твори педагогу потрібно відбирати, зважаючи на конкретні виховні завдання. Наприклад, для формування у дітей уявлення про сміливість можна використати казку Р.Кіплінга «Рікі-Тікі-Таві», уявлення про доброту і милосердя - твір В.П.Катаєва «Квітка-семибарвиця», уявлення про допитливість - казку Я.Л.Ларрі «Незвичайні пригоди Карики і Валі», для виховання вірності та відданості - казку Г.-Х.Андерсена «Снігова королева», винахідливості та спритності - твір братів Грімм «Хоробрий кравчик», патріотизму - вірші із збірки Н.Л.Забіли «Наша Батьківщина» [5, с.99].

Проблема сприйняття літературних творів різних жанрів дітьми дошкільного віку складна і багатоаспектна. Дитина проходить тривалий шлях від наївної співучасті у зображуваних подіях до складніших форм аксіологічного сприйняття, а тому ознайомлення дошкільнят з художньою літературою слід починати з народної творчості (приказок, загадок, пісень, забавлянок, народних казок тощо). Фольклор є своєрідною школою соціального досвіду, унікальним засобом для передачі народної мудрості і виховання дітей на ранньому етапі їхнього розвитку.

Специфіка ознайомлення дошкільнят із творами художньої літератури полягає в тому, що вони ще не вміють читати і художній твір доносить до них доросла особа, а тому володіння вихователем навичками виразного читання набуває особливого значення. Перед педагогом стоїть складне завдання - кожен художній твір донести до дітей як витвір мистецтва, з'ясувати його головну думку, сформувати емоційне ставлення до літературних персонажів, їхніх почуттів і вчинків. Для цього вихователю, перш ніж ознайомити дітей із твором, потрібно самому проаналізувати його у плані змісту і форми.

Слід також пам'ятати, що художня література ліпше сприятиме процесу пізнання світу, розвитку почуттів та уявлень дітей тоді, коли педагог допомагатиме дошкільнятам в осягненні змісту художнього твору, адже вони,

на відміну від дорослих зі значним життєвим досвідом, не завжди можуть виокремити головне, зрозуміти вчинки персонажів[4].

Багатоаспектність використання вихователем творів художньої літератури презентована й тим, що їх можна розглядати як один із засобів, що створюють змістовий фон для розгортання різних форм спільної діяльності педагога з дітьми (мовленнєво-розвивальної, трудової, пізнавально-дослідницької, ігрової, театралізованої тощо), об'єднуючи ці форми у цілісний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский; под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 420 с.
2. Дудник Н. Розвиток пізнавальної активності дошкільників / Н.Дудник // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. - 2011. - Вип. 23. Педагогіка. - С.228-232.
3. Кирпичёва О.А., Шефер Н.И. Новейшая детская литература / О.А.Кирпи-чёва, Н.И.Шефер // Молодой ученый. - 2015. - № 1. - С.56-58.
4. Кондаков Б.В., Попкова Т.Д. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания / Б.В.Кондаков, Т.Д.Попкова // Вестник Пермского университета. - 2013. - Вып. 2 (22). - С.139-148.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка // Навч. посібник для студентів ВНЗ. - К.: Академія, 2004. - 456 с.

Рекомендовано до друку доцентом Н.І. Сидоренко.

О.А. Липіна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ Й НАСТУПНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової школи необхідно враховувати принципи навчання української мови, які є

вихідними методологічними положеннями й необхідною умовою досягнення ефективності неперервної мовної освіти в навчально-виховному процесі.

Навчання української мови в сучасній початковій школі спирається на такі загальнодидактичні принципи як науковість, систематичність та послідовність у навчанні, перспективність і наступність навчання, доступність і наочність виучуваного матеріалу, міцність та усвідомлення засвоєваних учнями знань, зв'язок навчання з життям, активною мовленнєвою практикою у спілкуванні. Принципи сучасної дидактики створюють систему, цілісну одиницю, поєднану тісним взаємозв'язком. Реалізація одного принципу пов'язана з реалізацією інших, при цьому всі разом вони відображають основні особливості процесу навчання, як це розуміє й доводить сучасна дидактика.

Серед принципів навчання української мови першорядну роль слід відводити принципу перспективності і наступності, який є провідним, на нашу думку, у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Мета статті - охарактеризувати особливості принципу перспективності і наступності, визначити його роль у процесі навчання української мови, з'ясувати основні шляхи реалізації означеного принципу під час розвитку комунікативної компетентності учнів.

В умовах сучасної неперервної мовної освіти в Україні поряд із названими вище принципами важливим та актуальним є принцип перспективності і наступності, оскільки він лежить в основі навчання української мови, впливає на поступовий, накопичувальний розвиток учня як мовної особистості, сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів початкової школи, забезпечує безперервність шкільного мовного навчання.

Принцип перспективності і наступності - фундаментальний в системі формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи, оскільки він вносить системність у планування навчального процесу, передбачає динаміку вивчення мови в аспекті комунікативної спрямованості, вимагає логічної побудови процесу навчання. Підтвердженням висловленої

думки є твердження М. Львова, що перспективність і наступність - це ті риси, які визначають ефективність навчального процесу, невід'ємні елементи систематичності навчально-виховного процесу [2].

Питання перспективності і наступності має давню історію дослідження, але досі немає єдиного тлумачення цього принципу: одні вчені вважають перспективність і наступність основним дидактичним принципом, що діє цілісно (О. Біляєв, С. Васильєва, Є. Голобородько, М. Львов, М. Пентилюк, О.Савченко), деякі роз'єднують його в два самостійних принципи (Є. Барінов, М. Вашуленко, Л. Виноградова, В. Масальський, Г. Передрій, К. Плиско, Т.Рамазаєва, О. Текучов), інші взагалі не виділяють (В. Масальський). Вважаємо переконливим і сучасним розглядати принцип перспективності і наступності як один, провідний дидактичний принцип для формування комунікативної компетентності учнів 1-4 класів, який діє цілісно, взаємозалежно й у взаємозв'язку з двома сторонами - перспективністю і наступністю.

Низку визначень принципу перспективності і наступності представлено у вітчизняних підручниках з методики викладання української мови і лексикографічних працях: „Наступність у навчанні мови є однією з обов'язкових умов її успішного засвоєння учнями ... передбачає зв'язок виучуваного з пройденим раніше, з опорою на відоме”, „Наступність і перспективність - принципи, що лягли в основу неперервної мовної освіти. Він орієнтує на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах мовної освіти, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти” [3, с. 51]; „наступність у навчанні мови реалізується через опору на засвоєний і вивчений учнями матеріал, на основі якого взаємодіють старі і нові знання, у результаті чого утворюється система міцних і глибоких знань, умінь і навичок, пов'язана з перспективністю навчання мови” [5, с. 92].

Нові цілі навчання української мови в системі безперервної мовної освіти потребують врахування принципу перспективності і наступності у всьому навчально-виховному процесі. На думку М. Вашуленка, „наступність між окремими освітніми ланками (дошкільною і початковою, початковою і основною) повинна забезпечуватися не тільки на змістовому, а й на процесуальному рівні” [1, с.12].

З огляду на це зазначимо, що перспективність і наступність має продовжуватися у старшій школі, вищому навчальному закладі й відображувати не тільки освітні ланки, а поетапне навчання й у межах однієї ланки, опираючись на попередньо сформовану компетентність. Плідною в цьому аспекті є думка виділення в межах початкової школи двох періодів – 1-2 та 3-4 класи, які об’єднані певними віковими специфічними особливостями, а це в свою чергу „дасть змогу забезпечити глибинну увагу до особливостей віку, до базових потреб особистості” [1, с. 12].

К. Плиско відзначає, що „принцип наступності виражається в тому, що вивчення систематичного курсу мови розгортається на основі набутих знань у початкових класах, а перспективність - у деякому забіганні наперед з метою підготовки учнів до сприймання нового матеріалу” [4, с. 39]. Реалізація цього принципу, на думку вченої, передбачає раціональне використання знань та вмінь, набутих раніше, під час вивчення нових тем з метою свідомого сприймання лінгвістичного матеріалу і наступного його вивчення.

Ми припускаємося думки, що принцип перспективності і наступності - це один принцип навчання української мови в умовах сучасної мовної освіти. Комунікативну компетентність учнів не можна сформулювати виокремлено на певному етапі навчання, її необхідно формувати цілісно й системно впродовж всього освітнього процесу, що носить безперервний характер: одночасно беручи за основу попередній рівень її сформованості й проектуючи майбутню діяльність - розвивати та удосконалювати її складові під час вивчення наступних тем, розділів, у конкретно визначеному класі школи.

Особлива значущість цього принципу, на нашу думку, полягає в тому, щоб у процесі формування комунікативної компетентності учнів був взаємозв'язок між лінгвістичними поняттями, що вивчаються; поступове розширення кола їх вивченості та поглиблення їх сутності; розвиток комунікативних умінь і навичок на новому, глибшому, вищому рівні в єдності з внутрішньопредметними і міжпредметними вміннями; і разом з цим сформована компетентність школяра стала основою для засвоєння учнями нових знань і розвитку нових комунікативних умінь та навичок, які в сукупності сформують новітнішу комунікативну компетентність.

Уважаємо, що в результаті дії принципу перспективності і наступності в усьому цілісному навчально-виховному процесі вивчення української мови маємо загальну систему безперервної мовної освіти, яка в цілому спрямована на формування комунікативно компетентної мовної особистості, розвиток якої відбувається в такій послідовності: дошкільний заклад - початкова школа - основна школа - старша школа - вищий навчальний заклад.

Вся ця діяльність вчителя й учнів і є проявом принципу перспективності і наступності, який містить три взаємопов'язані складові: теперішнє вивчення певного явища й формування комунікативної компетентності опирається на те, що було розглянуто в минулому, і містить проекцію на те, що буде поглиблено й опрацьовано в майбутньому.

Ще Аристотель писав, що зажди необхідно складне розкласти на його складові частини, найменші частини цілого. Використовуючи цю ідею, можна припустити, що складне - це ціль всієї мовної освіти - формування комунікативно компетентної мовної особистості, - це і є та перспектива мовної освіти, на яку необхідно працювати всім - авторам нормативних документів, підручників, ученим, методистам, учителям і учням. Це, власне, і є принцип перспективності.

Шляхами досягнення цього складного - комунікативної компетентності учня - є, по-перше, базові частини, на які треба поділити це складне поняття (комунікативну компетентність, яка є пропедевтичною в молодшого школяра й

фундаментальною для учнів старших класів); по-друге, способи і методи навчання у процесі лінгводидактичної взаємодії вчителя й учня до цього вершинного, майбутнього, перспективного явища. Це, на нашу думку, і є наступність - ще одна грань принципу перспективності і наступності, який вважаємо провідним у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової й основної школи.

Саме так, на нашу думку, реалізується принцип перспективності та наступності й навчання стає ефективним за умови, якщо діяльність учня та вчителя направлена на формування чітко визначеної комунікативної компетентності в конкретному розділі чи класі.

Принцип перспективності і наступності дозволяє організувати весь навчальний процес від його цілей до аналізу результатів, тому відіграє провідну роль у процесі формування нової особистості XXI століття - мобільної, комунікативно компетентної.

Роль принципу перспективності і наступності особливо важлива між початковими класами й основною школою в збагаченні мовлення, визначенні структури комунікативних навчальних ситуацій, вибору мовленнєвих і комунікативних понять для вивчення, переліку комунікативних умінь і навичок, що формуються з року в рік, а також в координації методів, прийомів і засобів, які забезпечать ефективне формування комунікативної компетентності учнів.

З огляду на вище викладене вважаємо, що принцип перспективності і наступності відіграє провідну роль у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової й основної школи, адже дозволяє реалізувати важливі лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні ідеї: етапність навчального процесу в проекції комунікативної спрямованості, особистісно-орієнтованого навчання, врахування мовної й комунікативної варіантності під час добору мовних одиниць для побудови власних висловлювань у процесі різнотипної комунікації.

Отже, принцип перспективності і наступності відіграє провідну роль у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи, а основними шляхами його реалізації є: взаємозв'язок вивчення тематичного мовного, мовленнєвого, комунікативного матеріалу й формування комунікативних умінь та навичок учнів від класу до класу в системності; урахування рівня сформованості комунікативної компетентності учнів у попередніх і наступних класах; взаємозалежність процесу формування комунікативної компетентності під час вивчення інших навчальних предметів (для забезпечення формування таких складових комунікативної компетентності як соціокультурної, предметної, культурологічної тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М.С.Вашуленко // Початкова школа. - 2001. - №1. - С. 11 - 14.
2. Львов М. Р. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку / М. Р. Львов. - М. : Просвещение, 1982. - 128 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студ. філол. ф-тів ун-тів / З.П. Бакум [та ін.] ; ред. М.І.Пентилюк. - К. : Ленвіт, 2009. - 400 с.
4. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : навч. посіб. / К. М. Плиско. - Х. : Основа, 1995. - 240 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. ; за ред. М. Пентилюк. - К. : Ленвіт, 2003. - 149 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

О.В. Малеш

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ У ХОДІ ГРИ

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в

роботах педагогів-класиків (А.Я.Коменський, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.), психологів (Ю.А.Аркін, М.Я.Басов, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Н.Д.Виноградов, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе, та ін.), сучасних педагогів (Л.В.Артемова, А.К.Бондаренко, Г.І.Григоренко, Д.В.Менджерицька, О.І.Сорокіна, О.П.Усова, Г.С.Швайко, К.І.Щербакова та ін.) [2].

Виокремивши гру як вид діяльності, що посідає найважливіше місце в розвитку дітей дошкільного віку, зауважимо, що гра дитини - це не тільки згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і відображення у мовленнєвому плані. Отже, можна вести мову про мовленнєво-ігрову діяльність як різновид діяльності дітей дошкільного віку і водночас ефективний засіб мовленнєвого розвитку дитини.

Мовленнєво-ігрову діяльність розглядали як двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри.

У мовленнєво-ігровій діяльності ми виокремлюємо такі її аспекти:

- психологічний - із цих позицій мовлення у ході гри - це специфічний, складний процес, певною мірою опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням;

- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) - складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;

- естетичний - у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають в єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють

формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- лінгводидактичний (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності [4].

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

- доступність - точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії виступає вміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість “перевести” змістовий аспект у мовленнєво-ігрову діяльність;

- довільність - високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності відчуває себе впевнено і без попередньої підготовки, може організувати ігрову ситуацію, реалізувати ігровий задум;

- варіативність - здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу;

- виразність - вміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину;

- емоційність - здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності;

- логічність - послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності;

- доречність - відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії [4].

Мовленнєво-ігрова діяльність проходить у вигляді ігор-занять, у ході яких педагог може використовувати й інші види діяльності. У процесі організації цього виду діяльності максимально використовуються ігрові методи і прийоми навчання: дидактичні і народні ігри, ігрові мовленнєві ситуації, ігрові діалоги, драматизації тощо. Навчання мови як діяльності передбачає також включення мовлення в різні види діяльності: пізнавальну, художню, театралізовану і т.ін. Це сприятиме створенню основи для оволодіння мовою на чуттєвому досвіді дитини (спостереження у природі, ліплення з глини, малювання фарбами) та в активній захоплюючій діяльності[1].

Основою мовленнєво-ігрової діяльності є уявлення дітей про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами. Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності, гра в поєднанні з навчанням є засобом всебічного розвитку дитини, вона виконує освітню, виховну, розважальну функції і т.ін.

Отже, ми виходили з того, що мовленнєво-ігрова діяльність - це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих та ігрових умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності гра в поєднанні з навчанням і мовою, є засобом всебічного розвитку дитини. У зв'язку з цим мовлення та гра виконують ряд функцій. Розглянемо їх [5].

Освітня функція полягає в тому, що гра тісно пов'язана з навчанням, оскільки в ній відбувається важливий процес набуття знань, який активізує розумові здібності дитини, її уяву, пам'ять, увагу. Цікава гра підтримує розумову активність дитини. Зміст ігор формує у дітей адекватне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів довкілля, систематизує і поглиблює знання. За допомогою ігор вихователь привчає дітей самостійно мислити, використовувати отримані знання в різноманітних умовах у відповідності з поставленими завданнями. Активність дитячого мислення є головною передумовою свідомого ставлення дитини до набуття знань,

встановлення партнерства у грі, домовленості між гравцями, що вимагає, у свою чергу, добре розвиненого мовлення.

Виховна функція гри полягає у формуванні моральних уявлень про бережливе ставлення до навколишнього і норми поведінки, позитивні і негативні риси особистості. Вона сприяє формуванню моральних почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя, створення між дітьми відносин, які ґрунтуються на дружбі, справедливості, відповідальності перед товаришами. У вихованні цих сторін особлива роль належить змісту і правилам гри. Чим глибше дитина занурюється у зміст гри, тим більший вплив вона має на неї. Завдяки правилам гри відкриваються великі можливості для виникнення у дітей вміння підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття і спілкування з оточуючими. Зміст правил чітко визначає спосіб дії і поведінки дітей. Правила стають моральними нормами, які регулюють взаємини дітей. Необхідність дотримання правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців. До того ж у процесі гри діти засвоюють лексику морально-етичної спрямованості.

Естетична функція гри і мовлення реалізується шляхом використання в іграх текстів віршів, пісень, примовок, лічилок, мирилок, загадок. Діти відчують красу, виразність і образність українського мовлення, запам'ятовують тексти ігор, що сприяє збагаченню їхнього мовлення.

Розважальна функція гри реалізується у створенні позитивного настрою, сприятливої атмосфери. Вона урізноманітнює конкретний вид діяльності, зумовлює певні почуття, емоційні переживання, впливає на поведінку дітей. Культуроносна функція означає, що розвиток культури започатковується з розвитку мовлення людини, яке реалізується в різних видах дитячих ігор. Контактно-встановлювальна функція - гравець готує свого співрозмовника до сприйняття інформації для подальшої гри [4].

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним (діалог,

трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Продуктивність мовленнєво-ігрової діяльності забезпечується сформованістю в дітей ігрових дій, умінь, навичок, що супроводжуються виразним зв'язним мовленням[1].

Отже, мовленнєво-ігрова діяльність характеризується цілеспрямованістю (мета, завдання, мотиви), структурністю (мовні дії та операції), планомірністю (складання плану та його реалізація), оцінкою результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан О. Художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку/ О.Білан. - Львів: Проман, 2011. - 56 с.
2. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І. Лихолетова В.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. / Укл А.М.Богуш // - К.: Вища школа, 1992. - С.343 - 355.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник /А.М.Богуш, Н.В.Гавриш / [за ред. А.М.Богуш]. - К.: Вища шк., 2007. - 542 с.
4. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання / Наталія Гавриш. - К.: Профосвіта, 2003. - 243 с.
5. Засекіна Л.В. Психолінгвістична діагностика: навч. посіб. / Л.В.Засекіна, С.В.Засекін. - Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. - 188 с.

Рекомендовано до друку доцентом Н.І. Сидоренко.

І.В. Матюха

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБОМ ТЕКСТУ

В українському суспільстві виникла потреба змінити підходи до навчання молодого покоління. Сучасна школа перебуває на шляху модернізації змісту і форми навчання.

Нові мотиви опанування державної мови (вихід на рівень міжнародного спілкування, дипломатичних відносин) вимагають оновлення методики навчання української мови, диференційованого підходу до визначення мінімальних, достатніх і спеціальних ґрунтовних знань та умінь з української мови.

Неперервна мовна освіта, починаючи з материнської (родини) школи і закінчуючи професійною, спеціальною освітою, має бути орієнтована на виховання мовної особистості, на природне бажання повернутися в щоденному побутовому спілкуванні до призабутих родинних традицій, на створення українського середовища в усіх сферах суспільного життя, на прагнення удосконалити висококультурне інтелігентне спілкування літературною мовою.

Мовленнєвий розвиток учня дуже важлива умова його успішного навчання. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються в початкових класах.

Забезпечити мовленнєвий розвиток молодших школярів – це означає навчити їх грамотно висловлюватись в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись фонетичних, орфоепічних, граматичних (морфологічних і синтаксичних), орфографічних, стилістичних норм української літературної мови. Розвиток мовлення ґрунтується на комунікативній функції мови, тобто її призначенні бути засобом спілкування, комунікації, а також самовираження [5, с.36].

Щоб розвинути та удосконалити мовлення школярів потрібна щоденна робота над оволодінням основними мовними нормами. Тут на першому місці, безперечно, є читання текстів із їх наступним аналізом й оцінкою. Комунікативний напрям у методиці навчання української мови передбачає використання тексту як основної дидактичної одиниці, оскільки саме текст виступає продуктом та результатом мовленнєвої діяльності людини.

Текст – це структура, в якій усі мовні одиниці знаходяться в природному вигляді, вони об'єднуються в струнку систему. Весь процес породження або

інтерпретації тексту є завжди творчим процесом об'єднання усіх фаз мовленнєвої діяльності (фаза орієнтування; фаза реалізації; фаза контролю), внаслідок чого виникають і формуються думки, припущення, висновки, узагальнення [1, с.128].

Робота з розвитку мовлення учнів забезпечує тісний зв'язок лінгвістичної теорії з практикою і ґрунтується на опрацюванні текстів різних стилів і типів мовлення, на аналізі їх змісту, структури і мовних засобів.

Лінгвістичний аналіз тексту забезпечує комунікативний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну приналежність і функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють мовну і мовленнєву компетенцію. Саме тому в новому підході до методики викладання мови велике значення надається вивченню лінгвістичних особливостей тексту.

Лінгвістичний аналіз може супроводжувати всі етапи навчання: сприймання, осмислення, закріплення, вироблення умінь і навичок, застосування на практиці здобутих знань, перевірки і оцінки знань. Діяльність учнів пов'язана з конструюванням власних висловлювань, тобто з активною комунікативною діяльністю, повинна обов'язково доповнювати лінгвістичний аналіз тексту.

Теоретичні основи і практичні принципи лінгвістичного аналізу тексту викладені в працях вітчизняних лінгвістів: І.Білодіда, В.Виноградова, Г.Винокура, Б.Ларіна, О.Пешковського, Л.Щерби та ін. У методичній науці вже склалася певна система проблем у дослідженні лінгвістичного аналізу.

Лінгвістичні особливості тексту – система мовних засобів, за допомогою яких передається ідейно-тематичний та естетичний зміст тексту.

Аналізуючи текст, необхідно врахувати такі лінгвістичні поняття, як усний писемні тексти, художні й нехудожні, прозові й віршові, монологічні й діалогічні, розповідь, опис, роздум, абзац, макротекст і мікротекст, контекст та інші. Усний текст – продукт живого мовлення, письмовий – продукт письма чи друкування. Кожний з них має відповідно властивості усного чи писемного

мовлення. Усний текст сприймається на слух, писемний – візуально (зором).

Під час лінгвістичного аналізу тексту виділяються його ознаки – семантика та функціонально-комунікативна значущість, що виражаються відповідним набором мовних засобів. Основними параметрами аналізу тексту, як визначає М. Пентиліук, є:

- визначення теми й основної думки тексту;
- виділення абзаців (мікротем);
- визначення стилю і типу мовлення;
- аналіз структури тексту;
- аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних).

Отже, лінгвістичний аналіз тексту є ефективним методом навчання, який сприяє розвитку логічного мислення, кращому засвоєнню теоретичних відомостей з мови, формуванню мовних і мовленнєвих умінь та навичок учнів, який пов'язує теорію з практикою, забезпечує постійне повторення вивченого.

Довгий час найвищою одиницею мови і мовлення вважалося речення. Однак такий підхід не забезпечував ні теоретичного вивчення процесу мовного спілкування, ні виконання практичних завдань підвищення культури мовлення [3, с.4]. В останні два-три десятиріччя все більшу увагу лінгвістів привертає зв'язне мовлення.

М. Жинкін, визначаючи текст як спосіб передачі думки, як систему слів, які виникають у результаті їх відбору думки, аналізує складні співвідношення між окремим реченням, текстом та формами думки.

Основним поняттям нової лінгвістичної дисципліни є поняття тексту. У науковій літературі спостерігається різне трактування його суті. Зокрема, одні дослідники вважають, що текст може бути лише письмовий. Це й підкреслюється у визначеннях: «Текст – це витвір мовного процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа, витвір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразних єдностей),

об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [2, с.18].

Для аналізу тексту важливим є ще і такі поняття, як засоби зв'язку у тексті (лексичні повтори, синоніми, займенники, службові слова), актуальне членування на тему і рему («дане» і «нове») в кожному реченні і в тексті загалом, способи розміщення речень (послідовний, або ланцюговий, чи паралельний) [2, с. 84]. Більш детальніше І.Гальперин визначає такі основні риси тексту:

1. Найважливіші риси тексту: наявність певної кількості речень, наявність теми і основної думки висловлювання, змістовий і граматичний зв'язок між реченнями, послідовність викладу, логічна повнота і завершеність викладу.

2. Елементи і компоненти тексту:

а) компоненти: речення, групи речень, об'єднані логічним і синтаксичним зв'язком, виділяються в окремі абзаци;

б) елементи: дане (тема, предмет висловлювання), нове (основний зміст висловлювання).

3. Види зв'язку елементів і компонентів у тексті: контактний (пов'язувані компоненти чи елементи знаходяться поряд), дискантний (пов'язувані компоненти чи елементи знаходяться на відстані), ланцюговий, або послідовний (певний елемент попереднього речення стає вихідним пунктом у наступному реченні), паралельний (речення граматично рівноправні), ретроспективний (опора на вже сказане), перспективний (вказується, про що йтиме мова далі).

4. Засоби зв'язку: близькі за змістом слова (займенники, прислівники, числівники та інші засоби): лексичні і контекстуальні (людина – вона; широкий – такий; 25 грибів – скільки; у лісі – там), повторення слів (озеро знаходиться в лісі, біля озера стоїть хатина лісника), слова, що вказують на послідовність розгортання змісту: а) слова з часовим значенням (тоді, одного разу, було це..., через кілька днів, пізніше, в той час, згодом та ін.); б) слова з просторовим значенням (внизу, вгорі, з одного боку, посередині, праворуч та ін.); в) вставні

слова (по-перше, по-друге, таким чином, як відомо, навпаки та ін.); г) зв'язок між даним і новим [2, с.12].

Отже, текст – це найвищий рівень мови, що являє собою складну змістову і структурну цілісність, призначену для передачі інформації і має достатню та різноманітну базу для розвитку мовленнєвих здібностей молодших школярів. Дослідження цієї проблеми та її практичне використання може удосконалити рівень вивчення даної одиниці мови та мовлення у початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С.Бацевич. - К.: Академія, 2004. – 342с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р.Гальперин – М.: Наука, 1981. –140с.
3. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4 – річного початкового навчання // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.11 – 14.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1 –4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.
5. Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / І.А.Нагрибельна, Л.Г.Сугейко, Ю.Ю. Мельничук. – Херсон: ТОВ «ВКФ» «СТАР» ЛТД», 2014. – 292 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

К.О. Медведєва

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

Особливе місце в системі педагогічної освіти займає підготовка майбутніх вихователів дошкільної освіти. І на сучасному етапі вона не втратила актуального значення. Так, оновлений Базовий компонент дошкільної освіти,

окреслив переорієнтацію дошкільної освіти на розвиток особистості дитини, зокрема, до варіативної його частини включена іноземна мова, визначено зміст комунікативно-мовленнєвої компетенції дитини і окреслено результати освітньої діяльності. Отже, зростає потреба у фахівцях, які спроможні забезпечити максимальну реалізацію можливостей і талантів дитини у процесі навчання рідної мови та введення її у світ й іншої культури через іноземну мову [4. с. 215].

Лексична компетенція — це запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [3. с. 186].

Рівень розвитку української мови відображає рівень культури та духовного розвитку нації. Вивчення рідної мови, рідного слова розпочинається з раннього дитинства в сім'ї, а вдосконалення її відбувається впродовж усього життя. Метою опанування рідної мови в дошкільному віці є засвоєння літературних норм, культури мовлення і культури спілкування рідною мовою. Культура мовлення – це вміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог щодо вживання мови в мовленнєвій діяльності.

Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення. Культура мовлення виявляється у правильності, нормативності, адекватності, логічності, різноманітності, естетичності, чистоті та доречності. Вихователі дошкільних закладів освіти повинні розвивати усне мовлення дітей, навчати їх рідної мови, формувати культуру мовленнєвого спілкування. Ефективність роботи з розвитку мовлення значною мірою залежить від вдало розробленої системи педагогічного впливу, педагогічних умінь і навичок вихователя, його мовлення як взірця для дітей.

Багато вчених зосереджують свої наукові пошуки на вивченні проблеми лексичної підготовки вихователя для роботи в дошкільних закладах освіти, про що свідчить аналіз наукових досліджень і публікацій останнього десятиліття. Педагогічні, психологічні і методичні аспекти щодо передумов формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів, достатньо широко висвітлено в науково-педагогічній літературі та періодичних виданнях (А. Басіна, В. Буренко, О. Вишневський, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Куліш, С. Ніколаєва, Є. Маслико, В. Редько, П. Сисоєв, В. Яніна та інші). Увага науковців зосереджена на аналізі теоретичної бази формування лексичної компетенції майбутніх фахівців дошкільних закладів, специфіці формування мовної та мовленнєвої компетенцій учнів відповідно до ступеня навчання, згідно засад особистісно-орієнтованого навчання, формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх вихователів відповідно до вимог сучасних професійно-кваліфікаційних стандартів навчання та ін. О. Бігич, досліджуючи сутність методичних знань, спирається на класифікацію знань, наведених В. Красних і визначає їх як наукові, соціальні, набуті, предметні, методологічні, мовні й метамовні, декларативні, процедурні, енциклопедичні, вивчені та засвоєні.

Комплекс методичних знань, умінь і навичок є підґрунтям для набуття лексичної компетентності, яка, в свою чергу, є індикатором визначення готовності до реалізації завдань мовної освіти з урахуванням майбутньої сфери професійної діяльності й предмета спеціальності. Тому ми, в першу чергу, звертаємося до поглядів учених, які досліджували сутність поняття “лексична компетентність” і визначили її як спроможність кваліфіковано вирішувати завдання мовної освіти. Дослідницею (Бігич О.Б.) вперше проведено комплексне дослідження лексичної освіти майбутніх вихователів у трьох взаємопов’язаних аспектах: як системи, процесу і результату; конкретизовано цілі, зміст, організаційні форми і прийоми навчання студентів; визначено рівні формування лексичної компетенції вихователя; розглянуто методи набуття студентом методичних знань; визначено об’єкти особистісного й методичного

розвитку студентів; конкретизовано складники лексичної компетенції вихователя [2, с. 128].

О. Зубков, досліджуючи складові методичної компетентності педагога, виділив такі її елементи: методичне мислення, методичну культуру та методичну творчість. Двом першим складникам автор надає перевагу в розвитку методичної компетентності вихователя. На думку автора, методичне мислення – це мислення, що забезпечує вміння педагога застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання. Воно виявляється в способах постановки і вирішення педагогічних завдань стратегічного, тактичного та оперативного плану [2, с. 161].

Методична культура, на думку О. Зубкова, служить інтегрованим показником ефективності праці вихователя. У свою чергу, її потрібно розуміти як вищу форму активності і творчої самостійності, як стимул і умову вдосконалення навчального процесу, як передумову для виникнення нових методичних ідей та шляхів їх вирішення. Методична культура вихователя виступає як суб'єктний аспект його професійної діяльності, як здатність узагальнювати методичний досвід у своїй діяльності. А методична творчість розглядається ним як майстерність, і мистецтво, обумовлене його індивідуальністю, умінням формувати і розвивати знання, зацікавити вихованців наукою [2, с. 128].

На думку О. Котенко у контексті підготовки майбутнього педагога дошкільної і початкової ланки освіти змістом його методичної освіти може бути лише методична культура, тобто та частина загальної культури, яка накопичена у царині відповідної людської діяльності – навчанні ІМ. До структурних компонентів іншомовної методичної культури фахівця науковець відносить:

1. Фахові знання всіх компонентів процесу навчання іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, а саме: мети, засобів, підходів до навчання ІМ дітей, структури навчально-виховного процесу з ІМ, методів,

прийомів роботи вихователя ІМ, специфічних особливостей планування навчання ІМ як конкретного заняття (когнітивний рівень).

2. Уміння використовувати прийоми власної педагогічної діяльності, що ґрунтується на досвіді роботи, тобто конструктивні здібності, які передбачають застосування методичних прийомів залежно від різних умов навчання ІМ (діяльнісний рівень);

3. Науковий світогляд, креативність, критичність мислення, постійне самовдосконалення, фасилітаторські здібності, ціннісна обумовленість професійного самовизначення, що передбачає перетворення наявних методичних знань та сформованих іншомовних умінь на систему власних життєвих цінностей (особистісно-мотиваційний рівень) [4, с. 87].

Формування методичної культури вихователя – це фундамент для розвитку психологічної, педагогічної культури, досконалого рівня володіння мовою, що у поєднанні складають професійну культуру вихователя та сприяють його професійному зростанню. Методична культура, передусім, передбачає сформованість професійно – методичних умінь вихователя використовувати сучасні технології у навчанні, методи та прийоми навчання рідної мови; раціонально планувати і реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з рідної мови.

Отже, відштовхуючись від особливостей психологічного розвитку дітей дошкільного віку, які є ґрунтом для організації навчання рідної мови у закладах дошкільної освіти, простежується проблема наступності у навчанні рідної мови дошкільників і учнів початкової школи. Дошкільне навчання дітьми рідної мови має розглядатися як підготовчий етап до навчання у школі, і тому важливо забезпечити наступність такого навчання за змістом, формою та методами, з урахуванням вікових особливостей дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г.В. Інтегроване навчання: навчально-методичний посібник для аспірантів і магістрантів спеціальності «Дошкільне виховання»/Г.В.Беленька, І.О. Мордоус. – К., 2003. – 116 с.

2. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземних мов в початковій школі: навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 256 с.

3. Котенко О.В. Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 20 липня 2013 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології» 2013. – 124 с.

4. Скворцова С.О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики / С.О.Скворцова // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: збірник наукових праць. Випуск VIII; в 3-х томах. – Кривий Ріг: Вид. відділ НМеАУ, 2010. – Т.1: Теорія та методика навчання математики. – 284 с.

5. Шкваріна Т.М. Методика навчання мови дошкільників: навчальний посібник / Т.М. Шкваріна. – Київ: «Освіта України», 2007. – 300 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

О.О. Мельник

РОБОТА НАД ПЕРЕКАЗОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Пріоритетними напрямками модернізації початкової освіти, що спрямовані на різнобічні за змістом перетворення у навчально-виховній діяльності школи, є глибоке засвоєння мовних норм, формування мовленнєвих умінь і навичок, підвищення рівня культури українського мовлення. Реалізація завдань з удосконалення якості навчання і виховання у початковій школі неможлива без роботи над систематичним і цілеспрямованим збагаченням словникового запасу української мови як однієї з провідних умов загального розвитку молодших школярів. Навчання української мови в початковій школі передбачає взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу та роботи над розвитком усного і писемного мовлення, що забезпечує формування граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь і навичок. Відтак, збагачення словникового запасу молодших школярів відбувається у процесі вивчення граматики, морфології та

орфографії. На уроках української мови учні оволодівають мовними засобами, а саме, словами та їх формами, вчаться розуміти семантику слів, використовувати лексичні одиниці якомога точно і доречно в мовленнєвій практиці, як у школі, так і в повсякденному спілкуванні. Саме тому в початковій школі провідним принципом навчання виступає принцип розвитку мовлення молодших школярів.

У системі роботи з розвитку мовлення важливе місце належить переказові. Як показує досвід багатьох учителів, цей вид творчості є надійним засобом залучення дітей до найпростішої, спеціально спрямованої мовної діяльності – наслідування форм і норм літературної мови. А це дуже істотно, бо самостійність зв'язного мовлення не може бути сформована в учнів без наслідування готових зразків. Вивчення мови безпосередньо проходить у процесі мовлення, але цей процес має здійснюватися системно.

Як відомо, розвиток мовлення школярів все ще залишається слабкою ланкою в роботі вчителів молодших класів. Такий стан пояснюється передусім браком часу для практичної роботи, недостатньою кількістю в підручниках завдань і вправ, спрямованих на формування мовленнєвих умінь, зокрема вмінь відтворювати докладні, стислі і вибіркові тексти різних типів і стилів мовлення. Цій проблемі приділено належну увагу в працях відомих лінгвістів, методистів (О. Біляєв, Т. Донченко, В. Мельничайко, М.Плющ, М. Стельмахович, М. Пентилюк, Л. Мацько, М. Вашуленко, Л.Скуратівський, Г. Шелехова, В. Ужченко), які у своїх працях звертають увагу на форми і прийоми роботи над текстом.

Уміння самостійно створювати зв'язні висловлювання, за твердженням відомого українського психолога І. О. Синиці, не може бути сформоване в учнів без наслідування готових зразків. Такими зразками слугують тексти для переказування. Щоб навчити учнів переказувати тексти, необхідно знати, які вимоги висуваються до учнівських переказів. Насамперед прочитаний чи прослуханий текст не має бути завчений напам'ять. У переказі має звучати живе мовлення самого школяра. Водночас під час переказування тексту учень

повинен використовувати лексику, виражальні засоби, синтаксичні конструкції, запозичені з оригіналу. Дуже важко знайти межу між цими двома протилежними вимогами.

У переказі школярі повинні дотримуватися послідовності подій, викладених в авторському тексті, причинно-наслідкової залежності, відтворення основних фактів. Повнота передачі всього суттєвого – одна з найважливіших вимог до переказу тексту.

Для того щоб ефективно формувати в учнів уміння переказувати прослуханий чи прочитаний текст, необхідно знати різновиди переказів та специфіку роботи над ними.

У початковій школі найчастіше практикують **докладний переказ**, у процесі якого учні усвідомлюють і запам'ятовують до найдрібніших деталей зміст тексту для того, щоб передати його зі збереженням подробиць. Текст для переказу має бути доступним і цікавим дітям, не переобтяженим новими для них словами і зворотами, нескладним за композицією, містити незначну кількість дійових осіб (якщо текст сюжетний). Учні мають добре зрозуміти його зміст, мету, образи і мову. Необхідно враховувати також граматичні вміння учнів: у тексті не повинно бути малознайомих морфологічних форм, ускладнених типів речень і т. ін. Теми текстів для переказів повинні мати виховну й освітню цінність, розширювати пізнавальний досвід учнів, формувати їхній світогляд. Цінність докладного переказу як прийому розвитку зв'язного мовлення полягає в тому, що він збагачує й активізує словниковий запас школярів, формує вміння доречно використовувати виражальні засоби мови, виробляє правописні навички. Дослівне відтворення прослуханого чи прочитаного тексту сприяє також зосередженню уваги, розвитку пам'яті й мислення учнів.

Стислий переказ передбачає також цілісне відтворення тексту, без подробиць і деталей, але зі збереженням найголовнішого. Тому важлива роль під час підготовчої роботи до побудови стислого переказу належить логічному аналізу змісту прослуханого тексту, відмежуванню головного від другорядного,

виявленню тих елементів змісту, які можна опустити без порушення його змістової цілісності. Під час підготовки до написання стислого переказу проводиться ретельна робота над планом і послідовністю викладу матеріалу, оскільки під час скорочення тексту можуть порушуватися логічні зв'язки, втрачатися основний зміст тексту, його ідея, спотворюватися тема.

Вибірковий переказ вимагає відтворення тієї частини тексту, яка відповідає конкретному запитанню, певній мікротемі. Вибірковий переказ може бути кількох *видів*: за запитанням чи завданням; переказ окремого епізоду; переказ за ілюстрацією. Перед вибіркоvim переказом учні читають або прослуховують текст. Учитель ставить їм запитання чи завдання для вибіркового переказу. Можна запропонувати учням перечитати чи повторно прослухати ту частину тексту, яку їм доведеться переказувати. Важливими у підготовці до написання вибіркового переказу є складання його плану, словникова й орфографічна робота.

Творчими слід вважати такі перекази, у яких не тільки відтворюється текст, а й уносяться певні зміни, доповнення. Завдання для творчих переказів можуть бути дуже різноманітні: перестановка частин матеріалу, зміна особи оповідача, часових форм, введення описів природи, дійових осіб, оцінка вчинків дійових осіб, придумування зачину або кінцівки.

Урок, присвячений формуванню вміння будувати творчі перекази, має таку орієнтовну структуру:

1. Читання тексту учнями чи вчителем.
2. Бесіда за його змістом.
3. Визначення творчих завдань.
4. Складання плану творчого переказу.
5. Усний переказ за складеним планом.
6. Словникова робота.
7. Орфографічна підготовка.
8. Самостійне записування творчого переказу.
9. Перевірка виконаної роботи [5, с. 50 – 53].

Творчі перекази є перехідним етапом від переказу до твору. У переказах перетинаються два, на перший погляд, протилежні завдання: наслідування зразка і творчість. Чи варто прагнути до найбільшої подібності дитячого переказу до тексту, який школяр переказував, чи потрібно орієнтувати дітей на самостійну і творчу перебудову авторського тексту?

Щоб учень міг висловлювати свої думки самостійно, необхідні відповідні умови. К.Д. Ушинський зазначав, що діти найбільше вчать, наслідуючи, але помилкою було б думати, що з наслідування сама собою проростає самостійна діяльність. Наслідування дає багато матеріалу для самостійної діяльності, але якби не було самостійної діяльності, незалежної від наслідування, то не було б чого наслідувати.

У шкільній практиці залишаються сильними традиції, які знижують творчий рівень переказів. Щоб полегшити роботу, переказ часом пишеться колективно: для всього класу читається текст, проводиться бесіда, складається єдиний для всіх план.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах / М.С. Вашуленко. – К.: Рад.школа, 1991.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под.ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
3. Джежелей О.В. Навчаємо слухати, говорити, читати / О.В. Джежелей. // Початкова школа. – 1994. – №6 – с. 26 – 32.
4. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання)/М.М.Наумчук.–Тернопіль:Астон,2005.–352 с.
5. Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / І.А.Нагрибельна, Л.Г. Сугейко, Ю.Ю. Мельничук. – Херсон: ТОВ «ВКФ» «СТАР» ЛТД», 2014. – 292 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ЗАЙМЕННИКОМ У ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ

Огляд і аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що займенник як частину мови досліджували такі мовознавці та лінгводидакти: М.С. Вашуленко, Н.П. Гальона, С.Г. Дубовик, С.Я. Єрмоленко, О.І. Леута, Л.І. Мацько, О.І. Мельничайко, М.Я. Плющ, Л.В. Скуратівський та інші.

Під займенником у сучасній українській мові розуміють самостійну частину мови, що вказує на «предмети, ознаки і кількості, не називаючи їх» [3, с.351]. За значенням та граматичними ознаками займенники поділяються на такі розряди: особові, зворотний, питально-відносні, заперечні, неозначені, присвійні, вказівні та означальні.

До особових займенників належать: *я, ти, він, вона, воно, ми, ви, вони*. Зазначимо, що займенники *я, ми* вказують на того, хто говорить чи виконує дію; займенники *ти, ви* – на співрозмовника; займенники *він, вона, воно, вони* вказують на особу чи осіб, чи предмет, про які говорять і які участі в розмові не беруть.

Зворотний займенник *себе* вказує на виконавця зворотної дії, наприклад: купила собі, запитала себе, заспокоїла себе. Цей займенник не має форми називного відмінка, тому вживається тільки у формах непрямих відмінків: хизується собою, поглянь на себе.

Питально-відносні займенники «вживаються для оформлення питання про осіб (*хто*) чи предмети (*що*), про ознаки, якості чи приналежність предмета (*який, чий*), про кількість або порядок предметів при лічбі (*скільки, котрий*), а в структурі складнопідрядного речення пов'язують підрядне речення з головним (як сполучні слова) і відносно якогось його члена є уточнюючими словами (той – хто, те – що, такий – який, стільки – скільки)» [4, с. 259].

Заперечні займенники *ніхто, ніщо, ніякий, нічий, нікотрий, ніскільки* утворені від питальних займенників за допомогою частки *ні* (ані). Вони виражають ті самі «значення стосовно осіб, предметів, ознак, кількостей і

порядку предметів, що й питальні займенники, але в заперечній формі мають одні й такі самі граматичні ознаки» [4, с. 260].

Неозначені займенники також «творються від питальних займенників за допомогою часток *аби-, де-, будь-, -небудь, казна-, хтозна-, -сь*, що вносять відтінок невизначеності особи, предмета або його якості чи кількісного вияву: *абихто, абищо, дехто, дещо, хто-небудь, що-небудь, казна-хто, казна-що, хтозна-хто, хтозна-що, хтось, щось; аби-який, деякий, дечий, який-небудь, чий-небудь, казна-який, хтозна-який, якийсь, чийсь, казна-скільки, хтозна-скільки, скількись, котрийсь*» [4, с. 260-261].

Присвійні займенники вказують на «належність предмета особі: *мій* (наш) – першій особі, *твій* (ваш) – другій особі, *свій* (свої) – будь-якій особі, що є суб'єктом дії: я записую свій план, ти записуєш свій план, він (вона, воно) записує свій план, вони записують свій план. Вказівка на приналежність третій особі виражається за допомогою форм родового відмінка особово-вказівних займенників його, її, їх: його книжка, її вдача, їх пісня» [4, с. 257].

Вказівні займенники *цей, той, такий* дають «вказівку на один предмет з ряду однорідних: цей день, той випадок, такий олівець» [4, с. 257].

Означальні займенники *сам (самий), весь (увесь), усякий, кожний (кожен), жоден, інший* узагальнено вказують на ознаки об'єкта [4, с. 258].

У початковій ланці освіти діти практично вживають займенники, правильно використовують їх у мовленні. У першому класі учні вчать закріплювати знання в процесі опрацювання букварних і післябукварних текстів. У 2 і 3 класах діти намагаються підставляти займенники (без уживання термінів) до іменників для правильного з'ясування їх роду і числа, і тільки у 4 класі вони вперше ознайомлюються із займенником як частиною мови [1, с.201]. Саме це сприяє формуванню і розвитку в учнів комунікативних умінь, а також допомагає уникненню повторів тих самих слів у текстах різних стилів.

Під час вивчення займенника як частини мови, учні мають оволодіти такими вміннями [1, с.201]:

- «упізнавати серед слів займенники, які вказують на предмети, їх ознаки, кількість, але не називають їх;
- ставити питання до займенників;
- упізнавати на слух і в текстах особові займенники;
- пояснювати їх лексичне значення, роль у реченні;
- відмінювати особові займенники за зразком; користуватися навчальною таблицею для визначення відмінків займенників у реченні;
- дотримуватись правила вживання займенників з прийменниками;
- будувати словосполучення і речення з особовими займенниками;
- використовувати займенники для зв'язку речень у тексті з метою уникнення лексичних повторів».

З метою запам'ятовування займенника як частини мови та вироблення в учнів навички правильно його використовувати ефективним є застосування різних вправ:

1. Прочитай слова. Знайди, у якому рядку є лише особові займенники, а інші частини мови відсутні.

1. Вона, я, вікно, ми, вони, зелений.
2. Ми, вони, вона, він, прикрий, школа, комп'ютер.
3. Я, ти, він, вона, воно, ми, ти, вони.
4. Він, вона, я, вони, квітка, веселий, ми.

2. Прочитай прислів'я, до складу яких входять займенники. Як ти їх розумієш?

1. Як ми до людей, так і люди до нас. 2. Глухий глухого не питає, чому він недочуває. 3. Дівка, як верба: її не поливай, а вона росте. 4. Яка моя мама, така я й сама. 5. Скажи мені, хто твій друг, і я скажу тобі, хто ти.

Спиши. Підкресли особові займенники. Усно визнач їх особу, число і відмінок.

3. Прочитай і віднови займенник, що «випав» з вірша. Спиши вірш, вставляючи займенник. Зроби звуко-буквений аналіз цього займенника.

... співаю пісню дзвінко,

... кружляю у танку...

... – маленька українка!

Де ще стрінете таку? (Т.Лавинюкова)

4. Прочитай і спиши текст. Знайди в тексті займенники 1-ї особи. Підкресли їх відповідно до того, яким членом речення вони виступають – підметом чи другорядним членом. Визнач їх число і відмінок.

Є у вас вірний друг, якого не може ніхто замінити. Це мати. Її ніжність, ласка прикрашають вам життя. Ніяка турбота не здається матері важкою, коли потрібно її дитині.

Згадайте, як часто ви бачили свою маму стомленою, але вона намагалася зробити для вас щось хороше, приємне. Ваші матері працюють, і кожний з нас повинен допомагати своїй матері, а діло завжди знайдеться роботящим рукам.

5. Прочитай загадки і відгадай їх.

1. Живим зерном народжений, Живу я на землі. Щодня рум'яним сонечком Я сходжу на столі. 2. Він скрізь: у полі і в саду, А в дім не попаде, І я тоді лиш з дому йду, Коли вже він не йде. 3. Щоб мені кудись дійти, Треба всю її пройти. Бере початок від порога Далека чи близька... 4. Де у полі квітне гречка, Стоїть хатка невеличка. Ти зустрінеш там родину, Що працює без упину. 5. І солодкі, і кисленькі, І довгасті, і кругленькі До вподоби ви мені, Соковиті та смачні. Знають добре малюки: Мова йде про...

Спиши загадки, підкресли особові займенники. Визнач їх особу, число і відмінок.

6. Прочитай текст. Спиши, подекуди вилучаючи іменники, що невинновдано повторюються, а подекуди замінюючи їх займенниками.

Проснувся клен. Відчув клен, що весна наближається. Весна йде полями. А ластівки на крилах несуть весни барвисті стрічки. Зітхнув клен, розправив плечі. Зазеленіли на клені бруньки.

Отже, у початкових класах учні знайомляться з займенником як частиною мови, відмінюють особові займенники за зразком, будують словосполучення і речення з особовими займенниками, використовують їх для

зв'язку речень у текстах з метою уникнення лексичних повторів, засвоюють правила вживання займенників з прийменниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Рідна мова: Підручник для 4 класу / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко, Л.В. Скуратівський; за заг. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Освіта, 2004.
3. Сучасна українська літературна мова: підручник / А.П. Грищенко, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ та ін.; За ред. А.П.Грищенка. – 3-тє вид., допов. - К.: Вища школа, 2002. - 439с.
4. Сучасна українська літературна мова: підручник / Плющ М.Я., Бевзенко С.П., Грипас Н.Я. та ін.; За ред. М.Я. Плющ – 7-ге вид., перероб. і допов. - К.: Вища школа, 2009. - 429с.
5. Шкурятяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2007. – 823с.

І.А.Нагрибельна

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У процесі самостійної фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови значуще місце посідає її лінгводидактичний компонент. Останнім часом у лінгводидактиці вищої школи актуалізується проблема створення лінгводидактичних умов взагалі та лінгводидактичних умов для ефективної самостійної роботи зокрема.

Під лінгводидактичними умовами організації самостійної роботи розуміємо певний комплекс наявних чи спеціально створених у виші засобів і

обставин, що є необхідними й достатніми для ефективної організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів [3].

У межах нашої публікації акцентуємо увагу лінгводидактичних умов є організації самостійної роботи студентів у процесі навчальних занять, зокрема під час лекційних, практично-семінарських, лабораторних занять, педагогічної практики на дослідницьких засадах тощо. Зупинимось детальніше на проблемі створення лінгводидактичних умов для організації самостійної роботи студентів під час лекції.

Основною формою навчальної роботи у виші є лекція. Загальнодидактичні аспекти лекції знайшли відображення в працях А. Алексюка, В. Архангельського, Ю. Бабанського, А. Вербицького, С. Вітвицької, В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Кудіної, А. Кузьмінського, З. Курлянд, О. Семеног, Є. Спіцина, А. Хуторського та ін., методичні – у студіях З. Бакум, К. Климової, О. Копусь, Н. Остапенко, Т. Симоненко та ін. Риторичні засади проведення лекцій ґрунтовно висвітлено в дослідженнях Н. Голуб, А. Капської, Л. Мацько, Г. Сагач та ін., психологічні – в роботах І. Зимньої.

Лекція базується на способі передання знань у готовому вигляді. Основна мета лекції – це формування орієнтовної основи для дальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. До основних її функцій належать: інформаційна, методологічна, виховна, розвивально-мотивувальна, освітня, орієнтувальна, організувальна, діагностична, стимулювальна, систематизувальна, контролювальна, однак поза увагою дослідників залишилася самоосвітня функція. Сучасні дидакти (О. Малихін, Т. Мішеніна, О. Семеног, М. Солдатенко та ін.) акцентують увагу на тому що, хоч традиційно лекція має монологічний характер (викладач говорить, студенти слухають, іноді конспектують, тобто є пасивними учасниками лекційних занять), проте вважають, що необхідно активізувати розумову діяльність студентів задля досягнення високої результативності лекції.

Спостереження, власний педагогічний досвід переконують, що підвищенню активності студентів на лекційних заняттях значно сприяє запропонована нами багатоваріантна система проведення лекційних занять, що містить обов'язковий пропедевтичний етап. Наведемо приклади кількох варіантів.

Варіант перший. Студенти заздалегідь ознайомлюються зі змістом лекцій, які їм будуть прочитані в межах певної дисципліни й одержують завдання самостійно розробити систему запитань до вузлових аспектів теоретичного матеріалу та скласти тези або конспект лекції.

Варіант другий. Студентам пропонується доповнити зміст запропонованої викладачем лекції додатковою інформацією з виокремлених питань, зазначити, які з опрацьованих питань для студентів виявилися складними й незрозумілими, обґрунтувати причини утруднень у розумінні окремих питань змісту лекції.

Варіант третій. Студентам рекомендується обрати одне з питань лекції для паралельного мікрОВикладання з однокурсником чи з лектором-викладачем.

Варіант четвертий. Для підвищення мотивації до засвоєння змісту лекцій студентам пропонується самостійно за матеріалами лекції викладача підготуватися до практичного (семінарського) заняття (до того ж, практичні заняття провести перед лекційними) й визначити, які питання не потребують висвітлення під час лекції, які ж необхідно викладачеві обов'язково розкрити [3].

Наведені варіанти лекційних занять були вдало апробовані у процесі роботи зі студентами-майбутніми вчителями. Отримані результати засвідчили ефективність впроваджених варіантів самостійної навчальної діяльності, підкреслили роль самостійності в опануванні студентами фаховими знаннями й компетентностями.

Отже, запропонована система роботи сприяє формуванню в майбутніх учителів початкових класів самоосвітньої компетентності, яку тлумачимо як професійно-особистісне утворення, що є складником професійної

компетентності майбутнього вчителя початкових класів, який володіє належним обсягом знань, умінь і навичок до саморозвитку, самоаналізу, прогнозування професійних перспектив; усвідомлює соціальну вагу самоосвітньої діяльності, її результатів та умов здійснення; самостійно здобуває нову інформацію, виконує індивідуальні практичні завдання; критично оцінює педагогічні явища та факти й підготовлений до подальшої ціложиттєвої самоосвіти [3].

Розуміючи повноту спектру самостійної роботи, відзначимо, що поширеними видами самостійної роботи в процесі підготовки до лекційних та практичних занять є вивчення студентами окремих питань змісту лекцій, підготовка лінгвістичних і лінгводидактичних повідомлень відповідно до планів практичних і семінарських занять; підготовка творчих робіт, презентацій, індивідуальних і групових завдань; проведення спостережень; опрацювання довідкової літератури, та лексикографічних видань, інтернетних ресурсів; написання рефератів, доповідей; проведення дослідницької роботи; конструювання, моделювання, обґрунтування.

Важливим аспектом фахової лінгводидактичної підготовки є робота з першоджерелами, з науковою базою. Саме тому особливе місце в самостійній роботі приділяємо опрацюванню студентами друкованих матеріалів; вивченню окремих питань за підручниками, іншим джерелами; попереднє ознайомлення з навчальним матеріалом з теми кожного лекційного, заняття; підготовка запитань до викладача та студентів; складання плану, тез, конспектів, анотування; підготовка рецензій, захисти проєктів, підготовка портфоліо майбутнього вчителя початкових класів, підготовка мінілекцій із подальшим їх проведенням та ін.

Отже, створення адекватних лінгводидактичних умов для організації самостійної роботи студентів у процесі аудиторного навчання сприяє професійно-методичній підготовці та ефективному опануванню фаховими компетентностями майбутніми вчителями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури / О. М. Семенов: Монографія. – Суми: ВВП „Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.
2. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : БРАМА, 2006. – 328 с.
3. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови : [монографія] / Інна Анатоліївна Нагрибельна. – Херсон, 2016. – 310 с.
4. Нагрибельна І.А. Організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки до навчання української мови // Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 5-6. - Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2015. - С. 32-37.

О.В.Ничик

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ЧИСЛІВНИКОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Відповідно до концепції державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) провідним завданням освіти є створення умов для “всебічного розвитку людини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі творчого та інтелектуального потенціалу народу, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору”[1]. В умовах докорінних змін у сучасному суспільстві проблема цілеспрямованого формування особистості є однією з першорядних.

Глобальні соціальні перетворення спонукають до переорієнтації цінностей і якісних характеристик сучасної людини. Нині суспільству потрібні такі якості особистості, як активність, рішучість та оригінальність мислення, конструктивність, нестандартність і творчий підхід до розв’язання різних

життєвих ситуацій. Цю проблему неможливо вирішити без виховання мовної культури учнів, розвитку їхнього мовлення. У концепції мовної освіти в школах України зазначається, що вивчення мови має ґрунтуватися на “діяльнісно-проблемному підході до організації навчального процесу” [1], метою якого є “головним чином підвищення культури мовлення та грамотності школярів”.

Мета вивчення української мови в початковій школі полягає не тільки в здобутті школярами елементарної лінгвістичної освіти, а й формуванні вмінь та навичок вільно володіти мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), правильно користуватися її стилями, формами, жанрами [3].

Щоб допомогти учням оволодіти зв'язним мовленням, необхідно орієнтувати їх на засвоєння специфіки кожної з частин мови, оскільки саме їй належить особлива роль у мовній комунікації.

На уроках мови здійснюється формування вмінь використовувати частини мови у власному мовленні не лише для передачі думки, а й для вираження мовленнєвої діяльності, розвитку умінь емоційно-почуттєвого висловлювання, збагачення й активізації власного мовлення.

Аналіз наукової та методичної літератури, власні спостереження за навчально-виховним процесом у початковій школі дають змогу стверджувати, що важливим засобом збагачення мовлення учнів виступають усі частини мови. Особливе місце відводиться числівнику. Числівник як частина мови засвоюється молодшими школярами із значними труднощами.

Так, аналіз типових недоліків учнівських висловлювань показав, що розв'язання проблеми використання числівників у процесі побудови речень, узгодження їх з іменниками, система словозміни та правопису викликає труднощі у засвоєнні.

Числівники – найпізніша за часом утворення частина мови. У давньоруській мові кількісні слова входили до складу прикметників або іменників з усіма типовими для них формами.

Систему числівників українська мова в основному успадкувала від давньоруської, однак для одиниць вищого розряду давньоруська мова мала свої назви: 10 000 – тьма, 100 000 – легіон, 1 000 000 – леодр, 10 000 000 – ворон, 100 000 000 – колода.

Слова, що позначають числа, збиралися поступово з різних частин мови. Так, числівники один, два, три, чотири – за походженням прикметники. Усі вони узгоджувалися за родом, числом і відмінком з іменниками, при яких вони стояли. Інші числівники – іменникового походження.

З кількісних слів сформувалися числівники як окрема частина мови. Вони вирізняються майже повною втратою морфологічних категорій роду і числа та модифікацією категорії відмінка, в якій наявні ознаки самотійності й залежності щодо пов'язаних із ними іменників (п'ять хлопців, але п'ятьма хлопцями), а також синтаксичним об'єднанням їх з іменником у єдиний член речення. Тому числівники виконують роль своєрідних лексичних морфем, конкретизуючи іменникову морфологічну категорію числа.

Пам'ятки староукраїнської мови відбивають досить строкату картину розвитку числівникових слів, яка в основі своїй була східнослов'янською, але в західних землях відчувався вплив сусідніх західнослов'янських мов. Поряд з один вживається єден (під впливом польської мови), поряд з двадцат – двадесят, поряд з осмнадцать – осмогоннадцать тощ.

Остаточно числівникова система усталилася як єдина в новій українській літературі мові, хоч у деяких сучасних українських діалектах і досі побутують давні форми.

Існує велика кількість сучасних дослідників, що дають визначення поняттю «числівник». Наприклад, Вихованець І.Р. писав, що «числівник — частина мови, яка позначає означену чи неозначену кількість предметів та абстрактне число і виражає своє категорійне частиномовне значення в морфологічній категорії відмінка за обмеженого функціонування категорії роду і числа».

В свою чергу Караман С.О. вважав, що «числівником називається частина мови, що означає абстрактно-математичне число або певну кількість однорідних предметів чи порядок предметів при лічбі».

З числівником як частиною мови учні знайомляться у четвертому класі. Вони дістають загальне уявлення про числівник, з'ясовують мету його вживання у мовленні, практично засвоюють відмінювання та правопис деяких числівників. Шкільний підручник передбачає ознайомлення учнів з кількісними і порядковими числівниками (без уживання термінів, орієнтуючись тільки на запитання).

Завдання вчителя полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу (4 уроки) досягти практичного усвідомлення школярами числівника як самостійної частини мови; навчити розпізнавати числівники серед інших відомих учням частин мови; домогтися, щоб учні вільно користувалися числівниками в своєму мовленні, правильно вимовляючи, змінюючи і записуючи найчастіше вживані з них; практично познайомити учнів із деякими збірними числівниками (без уживання терміна).

Вирішення цих завдань певною мірою полегшується тим, що учні часто користуються числівниками у своєму мовленні, особливо на уроках математики, а отже, знають значну кількість простих, складних і складених числівників [2, с.37].

Однак учитель повинен показати дітям, що числівник як і інші частини мови, має певні ознаки: називає кількість предметів або їх порядок при лічбі. Слова типу *перший, другий* і подібні в початкових класах розглядаються як числівники, а не прикметники, відповідають на питання: скільки? котрий? який по порядку?, виступають у ролі самостійних членів речення (*Перший день у школі був особливо радісним*) або входять складовою частиною до них (*Два хлопчики підбігли до ялинки*). Крім того, важливо навчити дітей розрізняти числівники і однокореневі з ними іменники (*п'ять – п'ятірка*) та вживати синонімічні числівники (*два – двоє*).

Формування граматичного поняття «числівник» починається з виявлення в цій частині мови таких її ознак, як лексичне значення (називає точно визначену кількість предметів) і питання, на яке відповідає. З цією метою вчитель пропонує порівняти два речення і сказати, чим вони відрізняються: *Півники горох молотили і Два півники горох молотили*. Учні неважко помітять, що ці речення відрізняються словом *два* [5, с.40].

Під час вивчення числівника важливо показати учням, що у своєму мовленні вони можуть користуватися і синонімічними (збірними) числівниками. З цією метою дітям пропонується для спостереження два речення: *Три хлопчики з нашого класу поїхали на екскурсію і Троє хлопчиків з нашого класу поїхали на екскурсію*.

Учні мають переконатися, що слова *три* і *троє* належать до числівників, бо мають одне й те ж значення і відповідають на одне й те ж питання. Класовод може звернути увагу на те, що числівник *три* вимагає вживання при собі форми називного відмінка іменника, а *троє* – родового.

У ході подальшої роботи над засвоєнням граматичного поняття «числівник» в учнів мають розширитися знання про цю частину мови. Слід сказати, що числівники можуть відповідати і на питання *котрий?* або *який по порядку?* Для цього слід запропонувати школярам визначити числівники в тексті, який містить, крім інших, порядкові числівники. Наприклад:

Вийшли з лісу ведмежата.

Заходились жито жати:

Запряглося в жатку троє.

До в'язання стало двоє,

Шосте між дубками косить,

Сьоме воду всім підносить.

(В. Ладижець)

Визначаючи вжиті в цьому вірші числівники, учні неодмінно зустрінуться з проблемою: куди віднести слова *шосте* і *сьоме*, які, хоч і мають певне кількісне значення, однак не відповідають на питання скільки? До них треба поставити питання яке? Вчитель повинен запропонувати й інше питання котре?, яке й буде орієнтиром у визначенні порядкових числівників і розрізненні їх і прикметників[7, с.80].

Щоб попередити можливість формального розрізнення числівників з іншими частинами мови (число — значить, числівник), слід провести роботу по розпізнаванню числівників і однокореневих з ними іменників. З цією метою можна запропонувати учням визначити однокореневі слова у поданих реченнях, сказати, до яких частин мови вони належать: *Бабуся подарувала Оленці трійку курчаток* і *«Виправити б трійку в школі»,— подумала Надійка*.

Закріплення знань про числівник передбачає виконання ряду вправ: виписування з тексту числівників; утворення словосполучень, до складу яких входять числівники; утворення від кількісних числівників порядкових; читання математичних виразів, записаних цифрами, тощо [9, с 130].

Проведення таких робіт допомагає учням отримати більш глибоке уявлення про числівник, навчитися розпізнавати їх серед інших частин мови та правильно використовувати у своєму мовленні. Тому, можна сказати, що числівник посідає важливе місце у формуванні духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками, вільно користується засобами рідної мови, тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білодід І. К. Мовознавча наука і школа./ І.К.Білодід. – 1976. – 105 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закладів з навчанням українською мовою /М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І.Мельничайко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015, – 192 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-методич. посіб. для студентів вищих навч. закл. /За наук.ред. М.С.Вашуленка: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

4. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання) /М.М. Наумчук. – Тернопіль: Астон, 2005. – 352 с.

5. Ткаченко О. Українська мова і мовне життя світу /О.Ткаченко.– К.: Спалах, 2004.–272 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г.Сугейко.

С.О.Огурцова

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Основна мета навчання рідної мови полягає у формуванні національної свідомості, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови. Відповідно до цієї мети одним із головних завдань навчання української мови в основній і старшій ланках середньої загальноосвітньої школи є формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу і людства в цілому.

На уроках мови і літератури, в позаурочний час повинно відбуватися «соціокультурне зростання» учня. Саме вчителю-словеснику випадає найпочесніша, найвідповідальніша місія допомогти школярам прилучитися до культурної скарбниці нашого народу. Слід зауважити, що процес освоєння культурної спадщини має сьогодні свої особливості. Тенденція переосмислення ролі й значення культури українського народу полягає у бажанні не лише зберегти її в первісному вигляді, а й активно ввести у формат сучасного життя. Відкриття нового в старому спонукає не механічно використовувати надбання минулих поколінь, а вивчати його й активно вводити в теперішню

соціокультурну ситуацію. Культура – це насамперед пам'ять, вона завжди пов'язана з історією духовного життя людини й суспільства.

У кінці 80-х на початку 90-х років минулого століття в школах завзято почали впроваджувати курси, уроки народознавства, що стало поштовхом повернутися «обличчям» до минулого. Вчителі добирали дидактичний матеріал на народознавчій основі, створювали світлиці, проводили народні свята. Загалом почалася «народознавча революція» в педагогіці. У самій методиці викладання української мови соціокультурна змістова лінія виокремилася лише в Державних стандартах. Одним із пріоритетів змісту освіти, що висувається в Концепціях мовної освіти сучасної школи, є забезпечення соціокультурної компетенції школярів. Це є досить актуальною проблемою у зв'язку з тим, що багато учнів мають поверхові знання з нашого минулого, не зовсім чітко орієнтуються в соціумі. Як показує практика, для розвитку комунікативного мовлення учнів допомагатимуть такі зразки текстів, завдань, вправ, які мають високий навчально-виховний потенціал. Соціокультурна змістова лінія є засобом опанування культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум (соціокультурна компетенція).

Основними завданнями, які необхідно реалізувати для досягнення соціокультурної мети, є:

- формування в учнів уміння взаємодіяти з іншими людьми в полікультурному суспільстві;
- залучення школярів ефективно застосовувати набуті знання й уміння на практиці;
- формування духовного світу учнів, ціннісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів;
- виховання для життя в цивілізованому громадянському суспільстві.

Змістове наповнення цієї лінії здійснюється на основі відбору соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мови і літератури»,

«Суспільствознавство», «Естетична культура» та інші. Реалізується ця змістова лінія на основі дібраних текстів відповідної тематики, що використовуються як дидактичний матеріал, а також за допомогою системи спеціальних та інтелектуально й емоційно орієнтованих завдань, передбачають опрацювання цих текстів і, зокрема, вивчення деяких із них напам'ять. Для формування соціокультурної компетентності учнів учитель з позиції діяльнісного підходу повинен:

1. Здійснювати відбір соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Художня культура» тощо.
2. Використовувати на уроках високохудожні взірці світової культури.
3. Спонукати учнів до практичного використання знань в позакласній діяльності, до науково-пошукових досліджень.
4. Враховувати середовище, в якому живе дитина, її оточення.
5. Формувати толерантне ставлення до людей, представників інших етнічних, релігійних, расових ознак.

Засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, засобом формування їх мовленнєвої культури виступає текст. В текстах закладено інформацію, що відображає соціокультурну специфіку мовної спільноти, тому є основною одиницею культурологічної освіти. Вчителю слід підбирати тексти, які розширюють кругозір, ознайомлюють із найвидатнішими постатями, подіями національної історії та культури, духовними пам'ятками, звичаями й традиціями українського народу, що мають цінність не тільки для української, а й для світової культури. Також, дуже важливо, щоб учні «не розгубили» отриману інформацію в наступних класах. Метою соціокультурної змістової лінії шкільного курсу мови є формування українознавчого світогляду учнів, а засобом досягнення мети – система текстів, які сприяють формуванню духовного світу учнів, ціннісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів. Шкільна практика свідчить, що використання тексту як дидактичного матеріалу використовується вчителями не в повній мірі і зводиться до обмеженого кола завдань. Аби уникнути такого підходу,

пропонуємо доцільні види робіт на основі тексту з метою використання його комунікативних можливостей:

1. Текст використовується найперше з комунікативною метою, оскільки є зразком правильного мовлення.

2. Призначається для відпрацювання на ньому виучуваної мовної теми.

3. Завдання для роботи з текстом диференціюються залежно від поставленої мети, зокрема:

- мета: збагачення мовлення учнів комунікативно значущою лексикою; види робіт: 1) семантизація слів, добір синонімів, антонімів; 2) доповнення тематично об'єднаних рядів слів, вилучення зайвих; 3) спостереження за функціонуванням слів у текстах;

- мета: формування текстотворчих умінь; види робіт: 1) визначення теми, головної думки тексту; 2) добір заголовка чи його обговорення; 3) поділ тексту на частини, складання плану; 4) визначення типу, жанру, стилю мовлення, ситуації, в якій цей текст буде доречним; 5) знаходження художніх засобів, образних висловів, які дають змогу авторові реалізувати задум;

- мета: виконання конструктивних, трансформативних та ситуативних вправ на базі тексту; види робіт: 1) доповнення або трансформація тексту; 2) тематичний добір або побудова речень; 3) робота з тематично об'єднаними прислів'ями, приказками; 4) виконання ситуативних вправ; 5) стислий, вибірковий чи творчий переказ тексту;

- мета: створення власних висловлювань на подібну тему; види робіт: 1) висловлення оцінних суджень; 2) написання творів-мініатюр; 3) побудова текстів за канвою, опорними словами, планом, окресленою ситуацією спілкування; 4) створення монологів на основі власних спостережень чи ланцюжком асоціацій, текстів-описів, текстів-розповідей, текстів-міркувань, тобто тексту як продукту мовленнєвої діяльності.

Навчання мови у підручниках реалізується через систему інтелектуально та емоційно зорієнтованих завдань, що передбачають опрацювання спеціально

дібраного дидактичного матеріалу, зокрема через систему текстів, які слугують меті оволодіння школярами національними й загальнолюдськими культурними і духовними цінностями, а також нормами, що регулюють стосунки між поколіннями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, що забезпечує соціокультурну компетенцію. Зміст дібраного дидактичного матеріалу сприяє досягненню світогляду українського народу, його історії, культури, системи моральних і духовних цінностей, а також таких рис української ментальності, як доброзичливість, толерантність, чемність, оптимізм, віра в свій народ, а також розвитку духовної та естетичної сфер особистості школяра. Основа формування мовної особистості - розвиток індивідуальних якостей мовотворчості, забезпечення вільного самовираження особистості, виховання патріота України. Ставлення до рідної мови, народу, країни є яскравим свідченням національної свідомості і рівня культури, цивілізованості людини. Тому в школах повинен панувати культ рідної мови як вияв патріотизму і віри в своє майбутнє.

Отже, у процесі вивчення мови учні набувають знань про саму мову, її граматичну структуру і словниковий склад, історію і закони її розвитку; складають уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, у розвитку інтелекту людини тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варзацька Л. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Посібник для вчителів. /Л.Варзацька. — К.: Рад. Школа, 1986. — 105 с.
2. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики / О.О.Селіванова. - К., 1999. – С.45.
3. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів / Т.Симоненко // Українська мова і література в школі. - 2005. - № 5. - С. 40-44.

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД СЛУЖБОВИМИ ЧАСТИНАМИ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ

У сучасному мовознавстві службові частини мови досліджували такі науковці як: М.Я. Плющ, Л.І. Мацько, Н.Г. Шкурятяна, С.В. Шевчук та інші.

Спільними ознаками всіх службових частин мови є те, що вони [1, с. 227]:

- не називають предметів, ознак, дій, кількості і не мають лексичного значення;
- не мають властивих повнозначним (самостійним) частинам мови морфологічних ознак;
- не змінюють своєї форми;
- не бувають членами речення.

До службових частин мови належать прийменник, сполучник і частка.

Прийменник – це незмінна «службова частина мови, що, виражаючи залежність іменника, числівника, займенника від інших слів у словосполученні і в реченні, вказує на» [2, с. 407]:

об'єкт дії – *повідомити* (про що?) *про концерт, подарунок* (для кого?) *для сестри*; напрямок: *поїздка* (куди?) *на курорт*; місце: *зустрітися* (де?) *біля університету*; причину: *замок* (із якої причини?) *від несподіванки*; мету – *зібратися* (для чого?) *на нараду, на прогулянку* тощо.

За походженням прийменники поділяються на первинні (прості) і вторинні (похідні).

До первинних належать прийменники: *в, на, до, від (од), у (в), при, з, о, за, над, через*.

Вторинні прийменники утворилися пізніше. До них належать прийменники типу: *навколо, зразу, вздовж, поперек*.

Вторинні прийменники поділяються на відіменні і прислівникові.

- відіменні: *внаслідок, край, круг, кінець, коло, перед, протягом, шляхом* тощо.

- прислівникові: *близько, всупереч, вздовж, вслід, замість, крім, мимо, навскіс, позад* тощо.

За будовою прийменники поділяються на прості, складні і складені.

Прості прийменники складаються з однієї частини. Це можуть бути як похідні, так і непохідні прийменники (*до, по, край, близько*).

Складні прийменники утворюються поєднанням кількох простих. Це похідні прийменники, утворені складанням двох або кількох непохідних прийменників. Непохідні прийменники легко вичленовуються у складі похідних складних прийменників (*заради, з-попід, понад, поза, з-під*).

Складні прийменники пишуться разом (*понад, навколо, напроти*), крім тих, що починаються на *з, із* (пишуться через дефіс: *з-за, з-під, з-посеред*).

Складені прийменники складаються з двох частин, що пишуться окремо. Це – похідні прийменники, утворені поєднанням форм прислівників та іменників з непохідними прийменниками (*нарівні з, на чолі, одночасно з, за допомогою, в галузі*).

У складених прийменниках усі слова пишуться окремо (*на відміну, від, поряд з, у зв'язку з*); виняток становить прийменник *внаслідок*.

Сполучником називається «службова частина мови, яка вживається для зв'язку однорідних членів речення, частин складного речення та складових частин тексту» [3, с. 291].

Гроно у руці було схоже на сонне дитинча. Та варто було торкнутись ягоди – і вона прозрівала блискучою зіницею (Г. Тютюнник).

Сполучник не має лексичного значення, не змінюється, не буває членом речення.

За будовою сполучники поділяються на прості, складні і складені:

До простих сполучників належать: *і (й), а, але, та, бо, як, що*.

Складні сполучники – сполучники, утворені тісним поєднанням повнозначних слів із частками або прийменниками: *щоб, якщо, якби, неначе, тощо*.

Складені сполучники створюються з двох або кількох слів (*так що, незважаючи на те що*).

За значенням і синтаксичними функціями у реченні сполучники поділяються на сурядні і підрядні.

Сполучники сурядності поєднують рівноправні, синтаксично незалежні одна від одної мовні одиниці — слова, частини складного речення, речення чи групи речень у тексті [5, с.276].

До них належать:

- 1) єднальні: *і, й, та (= і)*, вони означають поєднання або приєднання: *Вода в річці зеленіє і зливається з надбережною тирсою (С. Фостун). У кожного в руках тяжкий залізний молот, і голос сильний нам згори, як грім, гримить: "Лупайте сю скалу? Нехай ні жар, ні холод Не спинить вас! (І. Франко).*
- 2) протиставні: *а, але, та (= але), проте, зате, однак*, які виражають зіставлення або протиставлення: *Були на довгому шляху нашого народу успіхи, та не рідко, а точніше, надто часто траплялися і помилки, й поразки. Проте історію змінити неможливо, її треба вивчати (Із журналу).*
- 3) розділові: *або, чи, або ... або, чи ... чи, то ... то, чи то ... чи то*, які вказують на несумісність явищ або їхню черговість: *По дашку прозорі веранди ходили то дощі, то голуби. (Л. Костенко). Або пан або пропав (Нар. мудрість)*

Сполучники підрядності з'єднують залежну частину складного речення з головною. До сполучників підрядності належать:

- 1) причинові: *бо, тому що, через те що, оскільки, у зв'язку з тим що*: *І слави людської зовсім ми не бажали, бо не герої ми і не богатирі (І. Франко)*
- 2) часові: *коли, поки, тільки, як, щойно, ледве, як тільки*. *Додому я приїхав пізно, коли вже місяць росив на ясени вологе срібло (М. Стельмах).*
- 3) умовні: *якщо, якби, коли б*: *Якби мені дістать струна живих, потужну б пісню я на струнах грала (Леся Українка).*

4) мети: *щоб (щоби); для того, щоб: Щоб зрушити інших, треба бути самому зрушенням* (О.Довженко).

5) допустові: *незважаючи на те що, хоч, дарма що, хай: Незважаючи на те, що всі вели себе невимушено і просто, на обличчях людей була тривога* (Г. Тютюнник).

6) порівняльні: *як, мов, немов, наче, неначе, начебто, ніби: Садочки зацвіли, неначе полотном укриті* (Т. Шевченко).

7) з'ясувальні: *що, щоб, як: І мені здавалось, що мати торкалась руками не соняшника, а нахилила до себе мою голову* (М. Стельмах).

- Часткою називаються «службова частина мови, яка надає реченням чи окремим його членам певних відтінків значення або служить для утворення окремих граматичних форм» [4, с.306].

Частки не мають лексичного значення, не змінюються, не є членами речення.

За значенням і вживанням частки поділяються на модальні, словотворчі і формотворчі [4, с.306-307].

Модальні частки можуть виконувати одну з двох функцій: увиразнювати один з компонентів речення або виражати ставлення розповідача до змісту висловлювання.

Модальні частки поділяються на *три типи часток*:

частки, що надають смислових відтінків:

- ✓ вказівні (*це, ось, оце, он, ген, осьде, то, ото*);
- ✓ означальні (*прямо, майже, саме, якраз, справді, точно, просто*);
- ✓ видільні (*лише, навіть, хоч би, тільки, хоча б, аж, уже, же*);

частки, що вносять модальні і модально-вольові відтінки у значення:

власне модальні (виражають непевненість, сумнів, припущення: *ледве чи, мовляв, наврод чи, ой, ну, чи не*);

- ✓ стверджувальні (*еге, так, авжеж, аякже, атож*);
- ✓ заперечні (*ні, ані, не*);
- ✓ питальні (*чи, хіба, що за, невже*);

- ✓ спонукальні (*нехай, хай, ну, давай, бодай*);

Словотворчі частки, поєднуючись з іншими словами, служать для творення нових слів.

У такій ролі виступають частки *ні-, де-, аби-, будь-, -небудь, казна-, хтозна-: дехто, ніщо, казна-кому, хтозна-що*.

Формотворчі частки служать для творення:

- наказового способу (*хай, нехай: нехай пройду я крізь вогонь*);
- умовного способу *б, би: хіба став би я за це братися*);
- найвищого ступеня порівняння прикметників і прислівників (*найкрасивіша земля*);
- зворотної форми дієслова (*-сь, -ся: повертався я запізно*).

У початковій школі учні ознайомлюються зі службовими словами, до яких не ставлять питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: *на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, чи, тому що*. Відповідно до програми вже в 1–2 класах слід сформулювати в молодших школярів такі вміння: упізнавати в реченні, тексті службові слова, писати їх окремо від інших слів; пов'язувати між собою слова, використовувати їх у мовленні.

Практичне ознайомлення з прийменниками відбувається ще в період навчання грамоти. Учитель на основі складання дітьми речень за малюнками та власними спостереженнями пояснює, що в реченні є «малі», «короткі» слова, без яких часто речення побудувати не можна: *Діти йдуть до школи. Хлопчик катається на велосипеді*.

У 2 класі після вивчення слів – назв предметів, ознак, дій опрацьовується тема «Службові слова в реченні».

У 3 класі учні спостерігають за префіксами, співзвучними з прийменниками (без сорому – безсоромний, на письмі – написаний), навчаються розрізняти їх на слух і на письмі.

З терміном сполучник учні ознайомлюються у 4 класі під час вивчення однорідних членів речення. У процесі аналізу мовного матеріалу вчитель звертає увагу дітей на те, за допомогою яких службових слів можуть

поєднуватися однорідні члени речення, і повідомляє, що слова і (й), а, але, та – сполучники.

Отже, до службових частин мови належать: прийменники, сполучники і частки. Це слова, які не називають ні предметів, ні ознак, ні дій, ні кількості; не мають граматичних категорій, не виступають членами речень. У початковій школі діти ознайомлюються зі службовими словами і намагаються побудувати з ними речення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Грищенко А.П., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова. - 3-тє вид. допов. – К.: Вища школа, 2002. – 439 с.
3. Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник. – К.: Літера, 2011. – 560 с.
4. Сучасна українська літературна мова: підручник / М.Я. Плющ, С.П. Бевзенко, Н.Я. Грипас та інші; За ред. М.Я. Плющ. – 7-ме вид., стер. – К.: Вища школа, 2009. – 430с.
5. Шевчук С.В., Кабиш О.О., Клименко І.В. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник. – К.: Алерта, 2011. – 544 с.

Рекомендовано до друку доцентом О.В. Мироненко.

К.С.Пащенко

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто основні підходи до вивчення орфографії. Враховано вимоги нового Державного стандарту початкової загальної освіти галузі «Мови і літератури», навчальної програми з української мови щодо формування культури писемного мовлення. Аналізуються принципи орфографії, вказується специфіка вивчення окремих правописних норм. Автором розкривається

методика проведення окремих вправ, серед них списування, навчальні диктанти. Ключові слова: орфографія; уміння; вправи; списування; диктанти. Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчання української мови в початковій школі набуває нового змісту. Державний стандарт початкової загальної освіти, нові навчальні програми з української мови спрямовані на формування комунікативної компетентності. У цьому процесі важливе значення набуває розвиток у молодших школярів культури усного і писемного мовлення. Писемне мовлення передбачає засвоєння учнями орфографічних правил, граматичних та пунктуаційних норм. У новій навчальній програмі з української мови визначено зміст вивчення орфографічного матеріалу, перелік слів, правопис яких треба пам'ятати. Актуальність дослідження зумовлене важливістю означеної проблеми у практиці роботи початкової школи. Мета статті – розкрити сучасні підходи до формування орфографічних умінь у молодших школярів на уроках української мови в початковій школі. Виклад основного матеріалу. Дослідженням проблеми формування орфографічних умінь в учнів початкової школи проводилося за різними напрямками: методика навчання основ орфографії (С. Дорошенко, М. Вашуленко, І. Хом'як, Н. Шкурятяна); система роботи над орфографічними помилками (О. Біляєв); взаємозв'язок між орфоепією і орфографією (Л. Симоненкова); формування у молодших школярів орфографічних умінь і навичок (Н. Грона). Ученими, методистами розглядаються питання навчання правопису на фонетико-орфоепічному рівні та у зв'язку з вивченням граматичного матеріалу. Серед орфографічних вправ акцентується увага на методику проведення таких: списування, навчальні диктанти, орфографічний розбір (С. Дорошенко, М. Вашуленко); комплексні, конструктивні, мовленнєві, комунікативні (Н. Грона).

Таким чином, це питання в методичній літературі розкривається на належному рівні, проте слід урахувати сучасні вимоги до уроку української мови. Орфографічна грамотність як частина загальної мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення

необхідних умінь і навичок. Орфографічні уміння формуються у процесі одержання знань, а механізм формування орфографічної навички є утворенням у свідомості учня ланцюжка тимчасових зв'язків (асоціацій). Критерії систематизації орфографічних вправ розкриті у посібнику Г. Коваль, Н. Деркач, М. Наумчук [5, с.127]. Серед них такі: вивчення правила відповідно до характеру виучуваного матеріалу – від простого до складного; поступовість засвоєння; систематичність. Спостереження за роботою у початковій школі засвідчує, що вчителі дотримуються означених критеріїв, проте їх увага зосереджується в основному на дидактиці уроку і недостатньо враховується лінгвістична природа написань. Відтак, тема «Апостроф» у початкових класах вивчається на кількох рівнях: ознайомлення з апострофом (1 клас); правопис слів з апострофом у розділі «Звуки і букви» і, нарешті, у темі «Будова слова». У перших двох випадках маємо на письмі фонетико-графічне написання, яке безпосередньо визначається вимовою. Головним у методиці навчання теми «Апостроф» на цьому етапі є розвиток слухо-вимовних умінь. Лінгводидактична основа вивчення правила – слухо-вимовна з послідовним застосуванням звуко-графічного зіставлення. У третьому випадку маємо фонетико-морфологічне написання. Аналіз орфограми за характером свідчить, що під час засвоєння її написання важливі вміння розрізняти голосні та приголосні звуки, зіставляти звуковий та буквений склади слова, визначати його будову. Таким чином, принцип диференціації у процесі вивчення цих правил є важливим. Вивчення орфографічного матеріалу, добірка орфографічних вправ передбачає врахування сутності правописного правила, принципів орфографії. Існує чотири принципи орфографії: фонетичний, морфологічний, історико- традиційний та ідеографічний, що лежать в основі методики пояснення орфографічного написання слова. Фонетичний принцип. Суть його полягає в тому, що слова пишуть так, як вимовляють. За цим принципом в українській мові пишуться префікси з- і с- (зробити, здерти, зняти, але спитати, стихати, схопити), а також слова гарячий (пор. горіти), чорний (йор. черниця), чеський (пор. чех), серце (пор. сердечний), тижневий (пор.

тиждень) та ін.. Алгоритм орфографічної дії у процесі засвоєння учнями цих орфограм такий: вимова слова – артикуляційне сприймання – запис слова. Морфологічний принцип. Для нього характерне однакове написання однієї й тієї самої морфеми незалежно від її вимови в тій чи іншій позиції. За морфологічним принципом пишуться слова боротьба, сміється, братський, пісня, агентство, де однакове написання морфем зберігається, незважаючи на вимову [бо-род'ба], [с'м'ійец':а], [брац'кий], [п'іс'н'а], [агенство]. Алгоритм дії роботи над правилом: з'ясування специфіки вимови – визначення місця орфограми – формулювання правила – запис слова. Історико-традиційний принцип. Він полягає в тому, що зберігаються такі написання, які на сучасному етапі втратили свою мотивованість, тобто слова пишуться так, як вони писалися колись, хоч таке написання не відповідає ні звучанню слова, ні його морфемній структурі. До традиційних написань в українській мові належать написання я, ю, є, ї, щ на позначення двох звуків, збереження подвоєння приголосних в іншомовних власних назвах і написання без подвоєння іншомовних загальних назв (каса, клас, колектив), а також написання е та и в ненаголошених позиціях таких слів, як левада, леміш, лиман, кишення тощо.

Алгоритм дії для запам'ятовування правопису слів: графічне зображення слова (за допомогою орфографічного словника) – визначення орфограми – запам'ятовування у процесі тренувальних вправ. Ідеографічний або символічний принцип опирається на смислові відмінності подібних написань. Так, наприклад, в українській мові є слова компанія і кампанія. Слово компанія вживається тоді, коли потрібно виразити значення «товариство», а кампанія, коли слово має значення «сукупність заходів для здійснення в певний період якогось важливого громадсько-політичного або господарського завдання». За ідеографічним принципом пишуться різні закінчення для різних значень у деяких словах. Наприклад: звука (в музиці, в лінгвістиці) і звуку (в інших значеннях), блока (механізм) і блоку (об'єднання). Алгоритм дії: з'ясування значення слова у контексті – визначення орфограми у слові – формулювання правила. У практиці роботи початкової школи вивчається написання слів за

всіма принципами орфографії, проте більш детальне вивчення має в основній школі. Державний стандарт початкової освіти галузі «Мови і літератури» передбачає вивчення основ орфографії протягом усього періоду навчання. Окремі із правил орфографії та пунктуації такі. Правопис. Найуживаніші орфографічні правила: а) уживання великої літери на початку речення, у власних назвах (прості випадки); б) уживання апострофа; в) написання ненаголошених голосних [е-и], [и-е], що перевіряються і не перевіряються наголосом (із орфографічного мінімуму); г) написання приголосних у коренях слів, що перевіряються і не перевіряються правилами (з орфографічного мінімуму); д) позначення подовжених м'яких приголосних на письмі; е) правопис слів з префіксами; є) роздільне написання окремих прийменників з іменниками; частини мови, написання частки не з дієсловами; вживання розділових знаків у кінці речення; коми при однорідних членах без сполучників та із сполучниками а, але.

У Навчальній програмі з української мови [4] подано перелік слів, правопис яких учні повинні запам'ятати. Засвоєнню правописних норм сприяють орфографічні вправи, особливо списування, зорові та інші види диктантів, орфографічний розбір слів, коментування. Сьогодні відомі нестандартні вправи для розвитку зв'язного мовлення та формування орфографічних умінь (О. Плис). Серед них такі: «Листівки», «Входження в картину», «Фотограф» та інші. До прикладу, за допомогою методу «Листівки» О. Плис добирає блок слів, що відповідали б окремим правилам [6, с.3]. В. Барна, О. Волощенко, О. Козак акцентують увагу на перевірці знань орфографічних умінь учнів. Ними подається тестування як метод справедливого вимірювання навчальних досягнень учнів. Серед завдань такі: відкриті тести із словами, в яких пропущені букви, завдання з короткою відповіддю, з відповіддю-мікротвором [1,с.15]. Серед критеріїв відбору орфографічних вправ слід виокремити соціокультурний. Учитель повинен підібрати такі вправи, які знайомили б учнів з історією нашої держави, її символами, рідним краєм. Ураховуючи технологію текстоцентризму, закладену

в нових підручниках з української мови, слід дібрати тексти соціокультурного змісту як дидактичний матеріал для орфографічного розбору. Найбільшої самостійності вимагають творчі вправи орфографічного спрямування. Виконання таких вправ вимагає значних розумових зусиль і вмінь застосувати правило у процесі письма. Учень пише вже не для того, щоб дотримуватися правила, а щоб передати свою думку. Творчими вправами не можна розпочинати систему орфографічних вправ на закріплення. Їх можна проводити, коли сформовані до деякої міри орфографічні уміння, які формуються на основі знань з граматики, орфографії, фонетики, словотвору. Найважливішим в орфографічних уміннях є момент усвідомленості, що забезпечує можливість самоперевірки. Учні повинні чітко виконувати орфографічну дію. Орфографічна дія має єдину структуру: аналіз одиниці мови, визначення способу перевірки орфограми, написання слів.

Наше дослідження за процесом засвоєння основ орфографії показує, що найбільш ефективними правописними вправами є такі: коментоване письмо, навчальні диктанти, проговорювання слів, складання інструктивних карток, алгоритмів. Перед учителем постає одне з найскладніших завдань: навчити дітей аналізувати слово, постійно звертатися до його структури, в умінні швидко, вправно членувати слово на його складові частини, співвідносити звуки і графічне зображення слова. Розв'язуючи це завдання, очевидно, треба насамперед спиратися на один з найважливіших прийомів навчання – на прийом зіставлення чи порівняння. Зіставлення, як відомо, є не тільки загальнонавчальним, а й найбільш ефективним шляхом пізнання дійсності: все пізнається і осмислюється тільки в зіставленні, тільки через порівняння. З цією метою доцільно використовувати вправу: «Пиши правильно. Говори правильно». Як у загальнопедагогічному, так і в методичному плані прийоми порівнянь і зіставлень важко переоцінити. Вони, перш за все, сприяють розвитку логічного мислення учнів, виробляючи в них уміння аналізувати і синтезувати; по-друге, дають змогу диференціювати деякі, часом дуже складні абстрактні поняття й висновки і, таким чином, полегшують їх сприймання; по-

третє, допомагають виділити головне, найістотніше в написанні слова і, нарешті, відкривають широкі можливості для збагачення та активізації словникового запасу учнів, оскільки весь процес і характер співставлень безпосередньо пов'язується з різними формами словотворення. Стає актуальним використання комп'ютера як засобу навчання, а не лише як предмету вивчення в початковій школі («Сходінки до інформатики»). Звернувшись до початкової ланки освіти, ми можемо знайти чимало можливостей такого використання у різних напрямках вивчення рідної мови, зокрема у правописі. Мультимедійні технології шукали свого втілення в навчанні вже давно, навіть у процесі застосування традиційних методів навчання. Перевага їх застосування сьогодні є очевидною.

1. Бесіда з елементами комп'ютерного ілюстрування стає більш живавішою, захоплюючою, а отже краще сприймається дітьми. 2. Демонстрація. Цей наочний метод якнайкраще може розкрити переваги комп'ютерного навчання, адже з'являється ціла низка нових прийомів: - одночасне звукове і наочне пояснення (під певним контролем учителя); - нова форма застосування схем, таблиць; - зміна зображень може здійснюватись у потрібному вчителю та учнями темпі; - мультинаочне зображення предметів, явищ тощо. На початковому етапі формування орфографічних умінь перевагу слід надавати списуванню, на другому – навчальним диктантам, орфографічному розбору. У методиці початкової школи [2, 3, 7] відомі різні види списування. Вони застосовуються не тільки в першому класі, але і в другому – четвертому. Мета їх використання – запам'ятовування правопису слів. За характером розумової діяльності учнів списування – це аналітико-синтетична вправа. Під час списування в більшості випадків записові слів (синтез) передують низка аналітичних дій – зорове сприймання їх, лексико-граматичне осмислення, орфографічний аналіз. Списування найчастіше супроводжується завданнями різного характеру – граматико- орфографічними, логіко-стилістичними, звуко-буквеними. До зорових та зорово- моторних сприймань приєднуються слухові, мовленнєво-рухові відчуття. Розрізняють дослівне, творче, вибіркове

списування. Методика їх проведення така: - читання слова, тексту, речення вчителем; - з'ясування лексичного значення незнайомих слів; - завдання для списування; - інструктаж до виконання; - списування; - перевірка написаного. У методиці навчання рідної мови диктанти поділяються на дві великі групи: 1) диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний, контрольний); 2) диктанти із зміною тексту (вибірковий, вільний, творчий). Залежно від характеру навчального матеріалу вони можуть бути словниковими і текстуальними. Крім того, диктанти поділяють на слухові, зорові, зорово-слухові та інші. Методика їх проведення з'ясована у науково-методичній літературі [2,3]. Подаємо узагальнений алгоритм дії до проведення навчальних диктантів: - визначення виду диктанту; - інструктаж до написання; - з'ясування лексичного значення окремих слів; - виокремлення слів з орфограмами, у написанні яких учні допускають помилки; - запис слова (речення, тексту); - перевірка написаного. Висновки. Отже, нами розкрито основні підходи до вивчення правил орфографії, розкривається методика проведення окремих вправ, серед яких списування, навчальні диктанти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна В., Волощенко О., Козак О. Тестування як метод справедливого вимірювання навчальних досягнень учнів / В. Барна, О. Волощенко, О. Козак // Учитель початкової школи. – №11. – 2014. – С. 15-20
2. Методика викладання української мови в початкових класах / за ред. С. І. Дорошенка. К.: Вища школа, 1992. 398 с.
3. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
4. Навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою 1-4 кл. – К.: Вид. дім «Основа», 2011. – 392 с.
5. Наумчук М. М. Уроки рідної мови в початковій школі / М. М. Наумчук. – Тернопіль: ТДПУ, 1999. – 48 с.

6. Плис О. Формування образного мислення у молодших школярів / О. Плис // Початкове навчання і виховання. – № 31-32, листопад, 2014.– С. 2-8 7. Потапенко О. І. Методика викладання української мови / О. І. Потапенко. – К.: Вища школа, 2002. – 126 с.

В.І.Перепьолка

ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Важливим засобом реформування мовної освіти в Україні є особистісно зорієнтоване навчання, яке «...будується на принципі варіативності, тобто визнанні різноманітності змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися педагогом з урахуванням мети розвитку кожної дитини, її психологічної і педагогічної підтримки в пізнавальному процесі і проблемних життєвих обставинах у цілому» [3]. Державна мова в Україні як форма існування і вияв національної й особистісної свідомості повинна стати засобом формування нового типу творчої особистості, яка була б спроможна до самопізнання, самовиховання, саморозвитку, яка мала б активну життєву творчу позицію.

Одним із головних шляхів реалізації цих завдань є диференціація і індивідуалізація. Про суть диференційного і індивідуального навчання учнів відзначається у психологічній, педагогічній та лінгводидактичній літературі (В.Сухомлинський, М.Фіцула, Л.Занков, А.Авдєєв, А.Кірсанов, В.Лаврик, М.Наумчук, Л.Мамур, Т.Радченко, І.Ющук та багато інших).

В.Сухомлинський вважав, що для навчання дітей вкрай необхідне добре вивчити індивідуальні особливості кожної дитини. Він звертає увагу на те, що немає абстрактного учня, діти дуже різні: один сприймає і запам'ятовує швидше, довго зберігає в пам'яті, інший сприймає матеріал дуже повільно, його пам'ять зберігає знання недовго. Завдання педагога, зауважує В.Сухомлинський, полягає на тому, щоб визначити шлях, яким дитина має

вийти на рівень, визначений навчальною програмою. Майстерність учителя полягає в розкритті сил і можливостей кожної дитини, в умінні допомогти їй відчути радість успіху розумової праці. А це означає, що навчання має бути диференційованим [2, с. 63-64].

Ефективність забезпечення індивідуально-диференційованого навчання залежить від багатьох чинників і передусім від рівня професійної майстерності вчителя, яка обумовлюється його інтелектуальними, творчими, організаторськими компетенціями.

Одним із ефективних варіантів забезпечення диференціації є поділ класу на групи за рівнем навчальних досягнень, з урахуванням інтелектуальних і мовленнєво-комунікативних здібностей учнів, їх мотиваційної спрямованості. В основі такого підходу покладено можливість вибору кожним учнем рівня складності завдань відповідно до припущених результатів. Педагогічне завдання вчителя – забезпечити такі умови, щоб кожен учень досяг максимально високого успіху в оволодінню українською мовою.

Учні з *дуже* високими навчальними можливостями характеризуються здатністю швидко засвоювати матеріал, вільно вирішувати завдання, з інтересом самотійно працювати, потребують завдань підвищеної складності

Тому для повного задоволення запитів здібних та обдарованих дітей у поглибленому вивченні української мови на основі широкого ознайомлення із досягненнями сучасної лінгвістичної науки учитель повинен постійно дбати про створення умов для реалізації різнобічних пізнавальних інтересів і одночасно для розвитку філологічних здібностей; попередження розвитку в учнів переоцінки своїх можливостей, лінощів через систематичну незавантаженість [14, с. 25].

Учні з *високим* рівнем навчальних можливостей – мають міцні знання, володіють навичками самотійної роботи, не поступаються першій групі в засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм не власна висока працездатність, потребують корекції їхньої роботи, періодичного контролю навчальної діяльності.

Учні з *середніми* навчальними можливостями – характеризуються здатністю нормально вчитися, їм притаманна висока виучуваність за низької навчальної працездатності, інших – середня виучуваність за середньої працездатності, вони потребують оперативної підтримки й допомоги педагога. Учні з *низькими* навчальними можливостями – мають низький рівень виучуваності або навчальної працездатності, потребують спеціального підходу педагога [1, с.14-17].

Диференційоване навчання на уроці потребує ґрунтовної підготовки педагога, певних умінь. Необхідно вивчати індивідуальні особливості учнів, розподілити їх за групами, розмістити ці групи, підібрати консультантів, сформулювати основні і додаткові запитання, визначити час їх виконання, продумати систему оперативного контролю, поєднувати індивідуальну, групову і фронтальну роботу, підготувати необхідні дидактичні матеріали.

Позитивним у диференційованому навчанні є:

- дає можливість ставити перед учнями навчальні завдання, що передбачають пошук;
- створює передумови для використання комплексних розумових дій;
- навчальні завдання розв'язуються у процесі спілкування членів групи, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи;
- учитель здійснює керівництво навчальним процесом опосередковано .

Практика показує, що на перехідному етапі розвитку освіти доцільно використовувати як групову, так і індивідуальну форми роботи, щоправда, нині спостерігається активізація останньої. Це можна пояснити, на нашу думку, новим статусом суб'єкта навчання, з одного боку, та прагнення керівника навчального процесу задовольнити нахили, здібності, інтереси кожного здібного учня, з іншого боку.

Залежно від цілей навчальної діяльності диференціацію можна здійснювати на кожному її етапі. Але серйозною перепорою для цього на уроках різних типів є відсутність належного різнорівневого дидактичного

забезпечення, в якому було б ураховано і рівень сформованості мовних знань, мовленнєво-комунікативних вмінь, і рівень інтелектуальних здібностей кожного школяра [6, с. 203-205].

Отже, практика переконує, що індивідуально-диференційний підхід у навчанні здібних учнів сприяє поетапному дозуванню навчальних навантажень, стимулюванню до ґрунтовного засвоєння матеріалу через виконання завдань дослідницького та проблемно - пошукового характеру, удосконаленню розвитку творчих здібностей школярів, спирається на індивідуальні та природні здібності кожного учня.

Найбільшого поширення набула так звана внутрішня диференціація, тобто врахування індивідуальних особливостей учнів на кожному уроці (добір спеціальних вправ, зорієнтованих на школярів з різними здібностями, педагогічна допомога та інструктаж залежно від підготовленості кожного, оптимальне поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи).

Диференціація навчання передбачає застосування методів, організаційних форм, спрямованих як на підтягування тих учнів, які відстають у навчанні, так і поглиблення знань учнів, що мають високий рівень досягнень. Більший досвід з цього питання накопичено заслуженим учителем України, учителем-методистом Балахівської ЗОШ Світлою Логачевською. Він став справжнім помічником у роботі для багатьох учителів України.

Основні положення досвіду. Ознайомитися з індивідуальними особливостями кожної дитини допомагає шкільний психолог. Подальша ж робота залежить від майстерності, досвіду й наполегливості вчителя. Готуючись до уроку, необхідно уважно переглянути відповідні вправи підручника, визначити, на якому етапі потрібна диференціація.

Для диференційованих завдань найчастіше використовуються вправи з підручника, бо вони найбільше відповідають логіці вироблення необхідних умінь і навичок. Крім того, використовуються різноманітні таблиці, алгоритми, пам'ятки тощо. Варто лише не забувати, що застосування їх має бути цільовим, посилюючим для учня, творчим. Іноді пропонуються завдання на вибір.

Записуються на дошці всі вправи, а учні на свій розсуд виконують те, що їм під силу.

Невід'ємним складником навчального процесу є домашні завдання. Працюючи вдома, дитина продовжує вчитися, тепер уже самостійно. Тож необхідно якнайраціональніше організувати цей процес, не перевантажувати його, зокрема дібрати завдання так, щоб воно якомога більше відповідало пізнавальним можливостям школяра. Правильно організована робота, увага до кожного учня сприяє тому, що діти привчаються самостійно розв'язувати ту чи іншу проблему [6, с.17-19].

У сучасній лінгводидактиці існує багато поглядів на роль самостійної роботи у навчальному процесі. На думку І. Нагрибельної, самостійна робота – це складне багаторівневе і динамічно розгорнуте явище, що виконує практично-перетворювальну та науково-просвітницьку функцію, передбачає цілісну завершену систему дій [4].

Отже, сучасна українська лінгводидактика, опираючись на новітні досягнення мовознавства, педагогіки і психології та результати експериментальних досліджень, робить певний крок уперед в оновленні змісту та вдосконаленні форм і методів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лаврик В.А. Індивідуально - диференційований підхід – основа особистісно зорієнтованого навчання.//Українська мова і література в школі. – 2007 - №1 – С.14 – 17.
2. Мамур Л.О. Внесок Сухомлинського в теорію і практику навчання рідної мови.//Дивослово. – 1998 - №9 – С.63 – 64.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
4. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія]/ І.А.Нагрибельна. – Херсон, 2016. – 310с.

5. Наумчук М.Н. Сучасний урок у початкових класах. / М.Н.Наумчук. – Тернопіль, 2005. – 245с.

6. Радченко Т.І. Застосування диференціації на уроках української мови.//Початкова освіта – 2007 - №12. – С.17 – 19.

Г.О. Петрусенко

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Створення умов для всебічного розвитку дитини, виховання особистості, здатної самостійно здобувати знання, навчатися протягом усього життя - завдання сучасної системи освіти, зумовлене вимогами суспільства.

Робота з розвитку пізнавальних інтересів, активізації діяльності учнів підвищує продуктивність навчальної праці. Діти вчать не байдикувати, самі постійно вимагають нових завдань, цікавляться тим, що буде завтра, включаються в процес підготовки до уроку, продумують свої завдання.

Якнайкраще активну пізнавальну діяльність школярів на уроках літературного читання забезпечують проблемно-пошукові методи навчання, які не виключають, а доповнюють репродуктивні.

Якість підготовки учнів залежить не тільки від глибини засвоєння теоретичних знань, практичних умінь, але й від розвитку творчих здібностей. Реалізації цього завдання сприяє впровадження у навчальний процес активних методів навчання, одним з яких є проблемно-пошукові методи навчання.

Технологія проблемного навчання як один із засобів освітнього процесу має забезпечити виконання трьох функцій: освітньої, розвивальної і виховної. Саме розвивальний компонент технології проблемного навчання визначає розвиток загальних і спеціальних здібностей особистості[3].

Значний внесок у вивчення особливостей розвивального компонента зробили Д.Сльконін, В.Давидов. Вони зазначили, що розвивальний складник освітньої технології - це, насамперед, навчання із застосуванням проблемних

завдань, оскільки у процесі такого навчання головну роль відіграють проблемно-пошукові методи [3].

Питанням проблемно-пошукового навчання займалися М.М.Скаткін; М.І.Махмутов, А.М.Матюшкін, Т.В.Кудрявцев, які довели, що саме проблемно-пошукове навчання найбільше сприяє зближенню процесу навчання в школі з науковим пізнанням[1].

Створюється проблемна ситуація чи проблема. Проблемна ситуація характеризується інтелектуальним ускладненням і потребою розв'язувати його. Проблема - це такий різновид питання, відповідь на який міститься в накопичених учнями знаннях і способах діяльності; тому вимагає відповідних практичних дій, відмінних від простого інформаційного пошуку.

Використання на уроках літературного читання у початкових класах проблемно-пошукових методів дає можливість забезпечити активне ставлення учнів до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей.

Суть технології проблемного навчання полягає у створенні на уроці проблемних ситуацій, сприйнятті, усвідомленні та розв'язанні їх у процесі спільної діяльності вчителя й учнів, у процесі якої вони самі «відкривають нові істини» [3].

Щоби залучити учнів до активної пізнавальної діяльності на уроках літературного читання, вчитель повинен таким чином організувати свою роботу, щоб в учнів виникло бажання діяти і вносити нове у свій навчальний досвід. У цьому допомагає створення ситуацій, у яких учень має:

- захищати свою думку, наводити аргументи, докази на її захист, користуючись здобутими знаннями;
- виконувати завдання, розраховані на читання додаткової літератури, першоджерел, тривалі спостереження;
- ставити запитання вчителю, товаришам, з'ясовувати незрозуміле;
- рецензувати відповіді товаришів, творчі роботи, вносити корективи, давати поради;

- ділитися своїми знаннями з іншими;
- допомагати своїм товаришам, коли вони відчують утруднення.

Учитель для цього має:

- спонукати учнів знаходити не один, а декілька самостійно зроблених висновків;

- викликати інтерес до колективної діяльності, на основі якої відбувається формування самоперевірки, аналізу, особистих пізнавальних і практичних дій;

- урізноманітнювати пізнавальну діяльність, включати в пізнання елементи праці, гри, художньої діяльності;

- практикувати вільний вибір завдань, переважно пошукового, творчого характеру;

- включати в пізнавальну діяльність розгляд сучасного матеріалу, актуальних проблем [5].

Проблемна ситуація - це особливий вид інтелектуальних труднощів, що виникають тоді, коли учень усвідомлює завдання, але знань для його виконання у нього бракує. Однак їх цілком достатньо, щоб почати пошук способу розв'язання.

Проблемно-розвивальне навчання - це система регулярних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та учнів, вибір способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішення навчальних проблем.

Система методів проблемно-розвивального навчання ґрунтується на принципах цілеспрямованості, бінарності та проблемності.

Її складають такі методи викладання:

- показовий;
- діалогічний;
- евристичний;
- дослідницький;

- програмований[5].

Показовий метод викладання на уроках літературного читання - це взаємодія викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими фактами.

Діалогічний метод виявляє себе у взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання.

Евристичний метод полягає у взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично з метою організації самостійної роботи учнів щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань [30, с.60].

Дослідницький метод на уроках літературного читання реалізується через взаємодію викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично[4].

У початкових класах найдоцільнішими і найпоширенішими прийомами створення проблемних ситуацій з метою розвитку пізнавальних інтересів, активізації пізнавальної діяльності на уроках літературного читання є:

- зіткнення учнів із суперечливими фактами;
- показ помилок, до яких призводить незнання даної теми;
- постановка перед молодшими школярами дослідницьких завдань;
- спонукання учнів до узагальнення фактів;
- спонукання учнів до аналізу фактів і явищ, які логічно суперечать їхньому життєвому досвіду;
- постановка проблемного питання на основі створення елементів дискусії;

- створення ситуації, коли учні переконані в недостатності своїх знань і відчують потребу набути нових, щоб відповісти на поставлене запитання [5, с.58].

Створенню проблемної ситуації на уроках літературного читання передують підготовча робота, у процесі якої вчитель забезпечує учням мінімум знань, необхідних для розв'язання проблеми. Якщо учні не в змозі розв'язати проблему, учитель вдається до навідних запитань. На початку стадії застосування проблемного навчання вчитель сам висуває, формулює і розв'язує пізнавальну задачу, діти запам'ятовують хід її розв'язання. Учитель спонукає до все більшої самостійності в розв'язанні задач, диференціюючи при цьому процес пошуку.

У процесі розв'язання проблемної ситуації вчитель цінує не стільки правильну відповідь, як те, яким шляхом дитина йшла до істини.

Таким чином, у процесі навчання в дітей розвивається не тільки пізнавальний, але і специфічний інтерес до процесу здобування знань, який є основою успішного навчання, самоосвіти, самовиховання. Завдання вчителя - організувати в класі таке розумово й емоційно насичене життя, коли діяльність кожного учня дарує йому радість творчого задоволення від одержаного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бівол О.С. Проблемно-пошукові методи навчання на уроках у початкових класах як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів / О.С.Бівол // Таврійський вісник освіти. - 2012. - № 3 (39). - С.103-107.

2. Майборода В. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів // Початкова школа. - 2014. - №6. - С.7-10.

3. Махмутов М.І. Організація проблемного навчання в школі / М.І.Махмутов. - М.: Педагогіка, 1989.- 236 с.

4. Митник О. Як навчити дитину мистецтва мислення / О.Митник. - К.: Початкова школа, 2014. - 104 с.

5. Скрипченко О. Вплив змісту і методів навчання на розумовий розвиток учнів I-III класів / О.Скрипченко // Радянська школа. - 1990. -№3. - С.58-63.

Н.Г. Повжик

МОВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ

Зміст словникової роботи в закладі дошкільної освіти визначається формуванням словникового запасу, що позначає елементи культури, яку привласнює, освоює дитина, – матеріальний світ, соціальні відносини, інтелектуальну сферу. У сучасній методиці словникова робота розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне засвоєння словникового складу української мови. Розвиток словника розуміється як тривалий процес кількісного накопичення слів, усвідомлення їх соціально закріплених значень і формування вміння використовувати їх в конкретних умовах спілкування. Слово забезпечує зміст спілкування. Усне і писемне мовлення спирається насамперед на володіння достатнім словниковим запасом [1, с. 220-221].

Для того щоб розкрити сутність і значення словникової роботи з дітьми, її місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення, звернемося до характеристики слова, його ролі в мові та мовленні.

У сучасній науковій літературі слово розглядається як знак, що позначає результат пізнання, мислення. У слові кодується пізнавальний досвід. Словами називаються конкретні предмети, абстрактні поняття, виражаються почуття і стосунки.

Лінгвісти виділяють такі обов'язкові властивості слова, як фонетична виразність, граматичне оформлення, семантична валентність тощо, наявність значення і здатність слова поєднуватися з іншою словами. Звідси випливає важливий методичний висновок про необхідності оволодіння словом у єдності його лексичного, граматичного значення і мовної форми на основі активного використання в мовленні.

Лексичне значення слова – згустки людських знань про певні сторони дійсності, без їх засвоєння неможливо оволодіти мовою як засобом спілкування і знаряддям мислення.

Значення слова має складну будову. По-перше, в ньому можна виділити предметну віднесеність, тобто позначення предмета, номінацію. У семантиці слова розрізняють і другу сторону – систему абстракцій і узагальнень, яка ховається за словом, систему зв'язків і відносин, яка в ньому виражається. Наприклад, слово стіл вказує на певний предмет – стіл, але разом з тим виділяється суттєва ознака предмета – наявність настилу від кореня стл, стелили, настилати, а також позначає столи будь-якої форми, будь-якого виду [2, с. 134].

Людина користується словами, вибираючи одне з можливих значень. Реальне вживання слова завжди є процесом вибору потрібного значення з цілої лексичної системи [2, с. 148].

З фізіологічної точки зору слово є універсальним засобом сигналізації, яке може замінити всі можливі для людини подразники. Засвоєння слова є тимчасовим нервовим зв'язком між ним і способом об'єкта реального світу. Ці зв'язки утворюються в корі головного мозку за законом, відкритим І.П.Павловим. Слово тільки тоді стає заміником реального предмета, коли в його основі є конкретні уявлення. Буває, що, запам'ятавши слово, дитина не завжди співвідносить його з дійсністю. У цьому випадку порушується зв'язок між першою і другою сигнальними системами і спотворюються його уявлення про навколишній світ. Фізіологічна сутність слова, так само як і його лінгвістична характеристика, обумовлюють такий принцип у навчанні мови і мовлення, як наочність.

З психологічної точки зору значення є узагальненням, що виражає поняття. Саме в значенні слова «зав'язаний вузол тієї єдності, яке ми називаємо мовним мисленням» (Л. С. Виготський). Погляд на слово як на «феномен мислення» визначає своєрідність і роль словникової роботи з дітьми. Вона тісно пов'язана з розвитком пізнавальної діяльності, з накопиченням уявлень про

навколишнє життя, з формуванням елементів понятійного мислення. Слово в мові може набувати різних смислових і емоційно-експресивних відтінків в залежності від свого поєднання з іншими словами (порівняйте, наприклад, значення слова важкий в пропозиціях: Важкий вантаж; Особливо важкі випробування випали на нашу долю на початку війни (С. Смирнов); За ним всюди Вершник Мідний важкою ходою скакав (О. Пушкін); Схилило важку голову жито (Я. Дягутіте). [4, с. 86-88].

Слова у мові існують не ізольовано один від одного. Вони входять в єдину лексичну систему. Кожна лексична одиниця цієї системи пов'язана різними відносинами з іншими одиницями як за значенням, так і за формою (синонімічні, антонімічні зв'язки, тематичні та лексико-семантичні групи). Місце слова визначається також його багатозначністю, сполучуваністю з іншими словами. При засвоєнні лексики ці зв'язки починають взаємодіяти. Навколо кожного слова формуються смислові (семантичні) поля, або так звані вербальні мережі. Оволодіння словом одночасно є процесом його «обростання» лексичними зв'язками з іншими словами. В результаті діти засвоюють і самі слова, і системні зв'язки між ними.

Дитина тільки тоді може усвідомити значення слова, коли воно буде вживатися в словосполученнях, реченнях, зв'язному висловлюванні. Тому формування словника повинно проходити в тісному взаємозв'язку з розвитком зв'язного мовлення дітей.

Таким чином, для з'ясування суті словникової роботи в дитячому садку дуже важливо підкреслити, що значення слова можна визначити на основі встановлення трьох ознак: 1) співвіднесеності слова з предметом, 2) зв'язку слова з певним поняттям, 3) співвіднесення слова з іншими лексичними одиницями в середині лексичної системи мови (В. А. Звегинцев). Засвоїти значення слова – значить оволодіти всіма його ознаками.

Аналіз природи слова та особливостей засвоєння дітьми лексики дозволяє виділити в словниковій роботі з дошкільнятами два аспекти. Перший аспект полягає в освоєнні дитиною предметної віднесеності слів і їх понятійного

змісту. Він пов'язаний із розвитком пізнавальної діяльності дітей і здійснюється в логіці предметних зв'язків і відносин. У дошкільній методиці розвитку мови цей аспект представлений перш за все в роботах Є. І. Тихєєва, М. М. Коніної, Л. А. Пен'євської, В. І. Логінової, В. В. Гербоного, А.П.Іваненко, В. І. Яшиної. Другий аспект полягає в засвоєнні слова як одиниці лексичної системи, його зв'язків з іншими лексичними одиницями. Тут особливого значення набуває ознайомлення дітей з багатозначними словами, розкриття їх семантики, точне використання антонімів, синонімів, багатозначних слів. Розвиток смислової сторони мови представлено в роботах Ф.А. Сохіна і його учнів (О.С. Ушакової, Є.М. Струниної та інших). Обидва ці аспекти взаємопов'язані між собою, і, безумовно, робота над смисловою стороною слова стає можливою лише при засвоєнні дітьми предметного, понятійного змісту слова.

Засвоєння словника вирішує завдання уточнення уявлень, формування понять, розвитку змістовної сторони мислення. Одночасно з цим відбувається розвиток операціональної сторони мислення, оскільки оволодіння лексичним значенням відбувається на основі операцій аналізу, синтезу, узагальнення. Бідність словника заважає повноцінному спілкуванню, а отже, і загальному розвитку дитини. І навпаки, багатство словника є ознакою добре розвиненої мови і показником високого рівня розумового розвитку [3, с. 73-74].

Своєчасний розвиток словника – один із важливих факторів підготовки дошкільного навчання. Діти, які не володіють достатнім лексичним запасом, зазнають великих труднощів у навчанні, не знаходячи потрібних слів для вираження своїх думок. Вчителі відзначають, що учні з багатим словником краще вирішують арифметичні задачі, легше опановують навички читання, граматику, активніші в розумовій роботі на уроках.

Проводячи словникову роботу, вихователь одночасно вирішує завдання морального і естетичного виховання. Через слово формуються моральність, навички поведінки. У вітчизняній методиці навчання української мови робота над словом розглядається не тільки у вузькому, прагматичному аспекті. У її традиції уроки рідної мови – це уроки виховання моральності, громадянськості

(К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський та інші). Велике значення має виховний потенціал лексики, що допомагає виробити моральні орієнтири.

Особливість словникової роботи в дошкільному закладі полягає в тому, що вона пов'язана з усією виховно-освітньою роботою з дітьми. Збагачення словникового запасу відбувається з процесом ознайомлення з навколишнім світом, у всіх видах дитячої діяльності повсякденного життя, спілкуванні. Робота над словом уточнює уявлення дитини, поглиблює його почуття. Все це має особливе значення в дошкільному віці, оскільки саме тут закладаються основи розвитку мислення й мови, відбувається становлення соціальних контактів, формується особистість [3, с. 77-79].

Отже, словникова робота в закладах дошкільної освіти спрямована на створення лексичної основи мови і займає важливе місце в загальній системі роботи по мовному розвитку дітей. Оволодіння словником є важливою умовою розумового розвитку, оскільки зміст історичного досвіду, що привласнюється дитиною в онтогенезі, узагальнено і відображено в мовній формі і перш за все в значеннях слів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Науковий редактор та упорядник О.Л. Колонко.—2-ге видання.— К: Світоч, 2008. — 430 с.
2. Богуш А. М. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок // А.М. Богуш. — Одеса: Поліграф, 2005. — 254 с.
3. Словникова робота з дітьми старшого дошкільного віку як лінгводидактична проблема // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського // Зб. наук. пр. — Одеса, 2000. — С. 73-79.
4. Словникова робота дошкільників у сучасній лінгводидактиці // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. — Ізмаїл, 2001. — Випуск 10. — С. 86-88.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

ЕТАПИ РОБОТИ НАД УЧНІВСЬКИМ ТВОРОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі національного духовного відродження нашої незалежної української держави все більшої ваги набуває проблема розвитку продуктивної освіти – процесу індивідуальної самореалізації людини. Збуваються пророчі слова Софії Русової, що «нова школа кладе за головну мету – збудити, дати виявитися самостійним творчим силам дитини». [1, с. 4].

Сучасне суспільство відчуває потребу у духовно та інтелектуально розвиненій молоді. Від цього залежить не тільки подальший розвиток нашої держави, а й саме її існування.

Сьогодні учень стає не об'єктом навчання, а його суб'єктом, а сам навчальний процес спрямовується на окрему особистість, враховуючи її бажання, уміння, творчі можливості, емоційність. Велике значення мають емоції у навчальній діяльності. Емоційно схвильована розповідь вчителя чи емоційно насичений матеріал піднімає настрій дітей, а в цьому стані їх сприймання загострене. На нудному й нецікавому уроці матеріал сприймається погано.

Як відомо, робота з розвитку зв'язного мовлення, яка на сьогоднішні досить широко практикується вчителями на уроках української мови, формує високу культуру усного та писемного мовлення учнів, їх уміння чітко, логічно та послідовно викладати свої думки. Одним із основних видів роботи з розвитку зв'язного мовлення є твір.

Твір – це оригінальний зв'язний текст, самостійно складений в усній чи писемній формі за даною темою [3, с.184].

На думку С. Карамана, робота над твором, тобто вироблення навичок самостійно, у зв'язній формі, в логічній послідовності викладати думки з певної теми, передбачає оволодіння учнями рядом умінь, а саме:

- розкривати тему й основну думку;
- збирати й систематизувати матеріал, що забезпечує оптимально

можливу якість твору за змістом та формою, розвиває творчу активність учнів, готує їх до складання анотацій, рефератів тощо. Збір, відбір та систематизація матеріалу безпосередньо пов'язані з умінням спостерігати навколишню дійсність, розкривати зміст картини, працювати з книгою та довідковою літературою;

- будувати твори в певній композиційній формі з урахуванням типів і стилів мовлення, способів викладення думок;

- правильно, ясно, виразно висловлювати свої судження;

- удосконалювати написане [3, с. 217].

Залежно від типу мовлення кожен твір характеризується відповідною послідовністю у викладі думок. Твір-розповідь здебільшого розгортає події в динаміці (початок розгортання дії, кульмінація, завершення). Тому складові частини такого твору перебувають у часових відношеннях. Твір-опис розкриває певні ознаки, які відбираються залежно від завдання висловлювання чи задуму автора (загальне враження від усього предмета чи оцінка окремих його частин). Між структурними елементами такого твору існують означальні відношення. Твір-роздум установлює причинно-наслідкові відношення між фактами і явищами. Внутрішній і логічний зміст роздуму визначає мовну організацію і відношення між компонентами (теза, основна частина, висновок) [5, с.174].

Етапи роботи над шкільним твором описані в працях методистів Т.А.Ладигенської, М. Р. Львова, М. З. Соловейчика, Г. С. Щоголевої та інших.

Перший етап – підготовча робота до написання твору. Ця робота багатопланова, її основними компонентами є попередня підготовка, створення мовної ситуації, безпосередня підготовка. Попередня підготовка полягає в збагаченні учнів новими враженнями, необхідними для створення висловлювання за запропонованою темою. Така робота розосереджена в часі, ведеться на уроках та в позаурочний час, в школі і вдома, на екскурсіях та ін. При цьому учні, будучи залученими в процес попередньої підготовки, можуть зовсім не знати, що вчитель цілеспрямовано готує їх до написання твору на певну тему. Наприклад, школярі в травні отримали завдання спостерігати, чи не

з'явилися перші весняні квіти, помічати, які саме квіти з'являються першими, в яких місцях, як вони виглядають, яке враження справляють. Учитель час від часу нагадує дітям про завдання, спонукає до обговорення: "Чи вдалося побачити перші квіти? Розкажіть".

На етапі підготовчої роботи ефективно застосування прийому створення мовної ситуації, яка орієнтує на продукування висловлювання певного стилю, типу мовлення і жанру. Наприклад, учитель спланував провести твір "слідами" екскурсії в осінній парк. Передбачено створення тексту-опису розмовно-художнього стилю в жанрі мініатюри (замальовки); для чого використаний прийом створення мовної ситуації.

Фрагмент уроку: Згадайте прогулянку по осінньому парку. Закрийте очі, уявіть: у блакитному небі яскраво світить сонце, під ногами шарудить золотий килим із листя. Згадайте свій настрій. Приготуйтеся словами намалювати картину осені у нашому парку.

Безпосередня підготовка до написання твору проводиться перед записом тексту, полягає у накопиченні мовного матеріалу (лексичних одиниць, словосполучень, синтаксичних конструкцій та ін.). У процесі цієї роботи учні можуть робити нотатки, чорнові начерки. В якості ілюстрації наведемо приклад фрагмента уроку.

Фрагмент уроку: Вчора на прогулянці ми бачили веселку. Які почуття у вас викликала поява веселки? (Радість, захоплення, здивування, подив.) Що кажуть люди, побачивши веселку? (Що за краса! Ось так диво!) Чому радіють люди? (Красі веселки.) Яка веселка за формою? На що схожа веселка? (У веселки форма півкола. Вона схожа на дугу, а коромисло – на арку. Яка веселка за кольором? (Різнокольорова, квітчаста, строката.)

М. Р. Львів рекомендує в ході безпосередньої підготовки вчити дітей складати план майбутнього тексту, що розвиває самостійність мислення, вміння визначати логіку розвитку висловлювання. План твору у першому класі може бути представлений учням у вигляді серії картинок, у формі запитань; у

другому класі план складається колективно під керівництвом учителя; в третьому і четвертому класах учні складають план самостійно.

Другий етап – виконання твору. М. С. Соловейчик вказує, що насамперед необхідно подбати про те, щоб при створенні тексту учні вирішували саме мовні завдання: як озаглавити текст, побудувати перше речення, уникнути повторів, зв'язати пропозиції один з одним, закінчити текст та ін.

На уроці письмового твору доречні рекомендації:

- 1) необхідно забезпечити учням можливість користуватися шкільними словниками (орфографічним, словником синонімів і антонімів та ін.);
- 2) доцільно дозволити учням писати з пропуском орфограм;
- 3) слід надавати молодшим школярам індивідуальну допомогу. У процесі виконання усного твору мовцеві (автору висловлювання) потрібна підтримка з боку слухачів: встановлення очного контакту, сигнали про уважне сприйняття і висловлювання (наприклад, що схвалюють кивки головою) та ін.

Третій етап – самоконтроль (самоперевірка). Правильне виконання учнем перевірки власного тексту забезпечується розумінням мети перевірки (навіщо перевіряю) та змісту (що саме треба перевіряти), а також засвоєнням алгоритму виконання дій і прийомів правки, способів внесення виправлень. Така робота здійснюється фронтально, в процесі колективного редагування спеціально підготовленого вчителем тексту, в якому мають місце типові помилки.

Самостійна перевірка учнем власного тексту має місце, по-перше, в процесі здійснення мовленнєвої діяльності; по-друге, по її завершенні. Учень повинен бути привчений в процесі письма багаторазово перечитувати написане, що допомагає йому зробити наступний крок у створенні тексту. По завершенні написання тексту самоперевірка теж здійснюється на основі багаторазового прочитання, кожне з яких має свою цільову установку:

- а) оцінити, чи вдалося вирішити мовне завдання (поділитися, пояснити);
- б) перевірити, чи адекватно використані мовні засоби;
- в) з'ясувати, чи не має порушень правил, норм правопису.

Четвертий етап – перевірка творів учителем з опорою на критерії їх аналізу та оцінки. Варіант критеріїв запропонований М. Р. Львовим: 1) відповідність змісту тексту заявленій темі, повнота її розкриття; 2) структура тексту, стрункість композиції (наявність вступної, основної, заключної частин); відсутність повторів, пропусків; 3) доречність використання мовних засобів з урахуванням стилю, типу мовлення, жанру; 4) лексичний склад тексту (правильність слововживання, багатство словника, вживання синонімів, антонімів та ін.); 5) синтаксичний лад тексту (різноманітність синтаксичних конструкцій, глибина фрази); 6) обсяг тексту твору (кількість слів пропозицій; зайвий лаконізм, багатослівність); 7) орфографічна, пунктуаційна грамотність; 8) елементи оригінальності, індивідуальності.

П'ятий етап – проведення спеціального уроку аналізу учнівських робіт. Метою такого уроку є навчання школярів переробці, редагуванню власного тексту. Проводиться такий урок, як правило, в четвертому класі, має наступну структуру): 1) кількісний і якісний аналіз учнівських робіт з точки зору їх змісту, мовного оформлення та ін.; 2) читання одного-двох найбільш вдалих творів; 3) колективне редагування твори учня "з іншої школи", в якому мають місце типові мовні помилки, допущені учнями даного класу; 4) самостійна робота учнів, спрямована на переробку, редагування власних творів.

Отже, методика підготовки до написання твору має враховувати природну структуру мовної діяльності, до якої входять: 1) орієнтація в ситуації спілкування; 2) планування ; 3) реалізація задуму; 4) контроль.

Орієнтація в ситуації спілкування породжує мотив, допомагає усвідомити мету, від якої залежатиме головна думка і стильове оформлення тексту. Осмислення теми твору дасть змогу окреслити обсяг змісту, зібрати та систематизувати матеріал, необхідний для написання творчої роботи, дозволить визначити підтеми, на які розчленовується тема, і, отже, обрати необхідний тип мовлення, скласти чіткий план викладу матеріалу. На основі всього цього здійснюється відбір мовних засобів, необхідних для висвітлення теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Русова С.Ф. Нова школа / С.Ф. Русова – Світло. Книжка сьома-восьма, 1914. – С.4.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори. / В.О. Сухомлинський – К., 1984. –Т.3. – С. 62.
3. Караман С.О. Методика навчання української мови у гімназіях / С.О.Караман. – К., 2000. – С. 184.
4. Довга О.М. Як писати твір. / О.М. Довга. – К., 1995. – С. 136.
5. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк.: Підручник для студентів-філологів. – К., 2000. – С. 174.

Рекомендовано до друку доцентом Л. Г. Сугейко.

С. А. Рудь

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Удосконалення мовленнєвої діяльності молодших школярів на сучасному етапі зумовлюється передусім зростаючими соціальними потребами в особистості високої мовленнєвої культури, здатної вільно користуватися мовними засобами в різноманітних комунікативних ситуаціях. Така система ефективно допомагає підвищенню рівня розвитку діалогічного мовлення, вдосконаленню інтонаційних умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення не тільки на уроках, а й у спілкуванні з рідними, друзями; виробляє культуру мовлення школярів.

Велика увага в програмі для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи) з української мови надається питанням оволодіння учнями вміннями орієнтуватися в ситуації спілкування, зв'язно, логічно, послідовно викладати думки. Саме цим пояснюється потреба в якісному навчанні школярів діалогічного мовлення. Розвиток мовлення, у тому числі й діалогічного, слід поєднувати з вивченням відомостей з фонетики, граматики, правопису. Його необхідно збагачувати новими словами. На уроках української мови

проводиться словникова робота, постійна увага приділяється визначенню рівня сформованості в дітей основних навичок говоріння [4].

Усне діалогічне мовлення учнів має бути правильним, грамотним, свідомим, виразним та емоційним. Тобто молодші школярі мають навчитися розпізнавати відтінки лексичних значень слів, словосполучень, фраз та усвідомлювати зміст всієї розповіді. Ще однією складовою правильного мовлення є уміння в темпі, нормальному для сприймання співрозмовником, передати, доповнити, продовжити сказане чи почуте, застосовуючи художні засоби виразності, та вживання синонімів із метою уникнення повторення слів. Але насамперед це знання дітьми норм етики спілкування [2, с. 34-35].

Навчання школярів діалогічного мовлення ґрунтується на врахуванні педагогічних закономірностей і таких лінгвометодичних принципів:

- взаємозв'язок у навчанні, вихованні та розвитку молодших школярів;
- функціонально-комунікативна спрямованість;
- взаємозв'язок розвитку усного і писемного мовлення;
- оцінка виразності мовлення;
- розвиток чуття мови;
- взаємозв'язок мовлення і мислення;
- системний підхід до мовленнєвого розвитку;
- активне керівництво процесом розвитку мовлення; безперервність і наступність в мовленнєвому розвитку.

Керуючись цими принципами, учителі намагаються розвивати діалогічне мовлення, формувати в учнів уміння розмірковувати, порівнювати, аналізувати, узагальнювати, розвивають творче мислення, пам'ять, спонукають дітей до побудови власних висловлювань [3, с. 65-67].

Формування творчої особистості, здатної плідно працювати в різноманітних сферах суспільної діяльності, тісно пов'язане із засвоєнням правил спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях. Тому завдання вчителя — навчити молодших школярів вільно володіти діалогічним та

монологічним мовленням, емоційно-експресивними засобами, постійно дбати про мовленнєву досконалість. Це одна з першочергових і актуальних проблем у системі мовної шкільної освіти. Використання комунікативного підходу при навчанні діалогічного мовлення дітей молодших класів дає можливість розвивати творчі здібності дітей в обґрунтуванні власних думок і відповідей. Діти навчаються розмірковувати над тими проблемами, які учителі ставлять перед ними в процесі навчання. Важливо стимулювати учнів до висловлювання своїх думок, почуттів, розвивати творчу уяву, учити бачити героїв і картини, про яких вони читають. Формування і розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань – усних і письмових. Мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів. Можна пропонувати учням складати усні і письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення). Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках складалися такі ситуації, які спонукали б їх до говоріння. З цією метою використовуються сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце події, співрозмовник, мета висловлювання [1, с. 58].

У розвитку усного (діалогічного, монологічного) мовлення доцільно широко використовувати роботу в парах і невеликих групах, яка дає можливість висловлюватися більшості учнів класу. При цьому важливо прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки у доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати власні репліки з тими, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити. Важливе місце в системі роботи над розвитком мовленнєвої

діяльності учнів відводиться окремим урокам розвитку зв'язного мовлення, які рекомендується проводити один раз на два тижні.

Пропонуємо три групи вправ на розвиток діалогічного мовлення.

1. Рецептивно-репродуктивні (засвоєння готових мовленнєвих одиниць, характерних для говоріння в діалогічній формі, формули етикету, прослуховування діалогів тощо).
2. Умовно-мовленнєві (удосконалення навичок оволодіння діалогічними єдностями, розвиток умінь складати мікродіалоги).
3. Рецептивно-продуктивні (уміння складати і вести власні діалоги).

Розглянемо приклади вправ першої групи – рецептивно-репродуктивні. Вони можуть бути імітаційні, підставні, трансформаційні, запитання-відповіді, вправи на обмін репліками. Усі вправи цієї групи, як правило, виконуються у таких режимах: «учитель-учень», «учень-учитель», «учень-учень».

Вправа 1. Завдання учневі: Ви – бібліотекар. Скажіть, яка ваша улюблена бібліотека. Учитель: Я – зразковий читач. Я назву ту бібліотеку, якій надаю перевагу.

Ця вправа підстановча і спрямована на засвоєння діалогу «повідомлення-повідомлення». Учні пропонується картка з переліком усіх бібліотек міста.

Вправа 2. Завдання: зверніться один до одного і скажіть, якими жанрами художньої літератури ви захоплюєтесь. Вправа може виконуватися у парах. Вона спрямована на оволодіння репліками з 2-3 фраз. Наприклад, учитель пропонує учням сказати, який жанр художньої літератури їм подобається, і якій бібліотеці вони надають перевагу.

Вправи першої групи повинні виконуватися на всіх етапах навчання. Завдання можуть змінюватися залежно від рівня підготовки кожного класу. Важливо пам'ятати, що комунікативне завдання має бути чітко сформульоване для кожного партнера.

Розглянемо вправи другої групи, спрямовані на розвиток умінь складати мікродіалоги і паралельно вдосконалювати навички оволодіння діалогічними єдностями. Вправи цієї групи належать до умовно-мовленнєвих. Для виконання

вправ другої групи необхідно створити навчально-мовленнєві ситуації і розподілити ролі. Спочатку учням пропонується прослухати мікродіалог-зразок, потім скласти схему до нього. Наприклад: Завдання першому партнеру: Ви – турист з Америки, великий прихильник театру. Обміняйтеся враженнями від спектаклю, який переглянули з вашим другом з Херсона. Завдання другому партнерові: Ви – мешканець Херсона. Висловіть свої враження від переглянутого спектаклю. Після прослуховування мікродіалогу-зразка учні повторюють за вчителем, користуючись складеною схемою. Наступним етапом роботи з діалогом-зразком є повторне прослуховування його і відтворення у парах «учитель-учень», «учень-учень». Далі школярі складають власні мікродіалоги з опорою на схему. Зорова опора у вигляді схеми надає учням більшої самостійності. У роботі над мікродіалогом можна скористатися і невербальними опорами, які також можна комбінувати з вербальними. На заключному етапі роботи учні самостійно складають мікродіалоги без опори.

Мета третьої групи вправ – навчити школярів складати і вести діалоги за навчально-мовленнєвими ситуаціями. Вправи цієї групи рецептивно-продуктивні і мають самостійний характер. Учитель пропонує дітям навчально-мовленнєві ситуації, ступінь розгорнутості кожного з компонентів поступово змінюється – зменшується, залежно від набутих учнями діалогічних умінь і навичок. Наведемо приклади вправ 3 групи.

Вправа 1. Завдання першому партнеру: Ви – учень американської школи, любите театр. Обміняйтеся враженнями від спектаклю з вашим українським другом. Завдання другому партнерові: Ви – мешканець Херсона. Ваш американський друг ділиться з вами своїми враженнями від спектаклю. Розпитайте його і підтримайте бесіду. Бажано, щоб на цьому етапі, як і на попередніх, учням було запропоновано зразок виконання вправи. Для цього вчитель описує навчально-мовленнєву ситуацію і створює діалог з одним із учнів. Потім на основі другої ситуації учні будують діалоги в парах.

Отже, робота вчителя із розвитку діалогічного мовлення школярів є багатогранною і довгостроковою. Зв'язне мовлення є показником логіки

мислення учня, його вміння аналізувати і адекватно сприймати навколишній світ. Рівень сформованості зв'язного мовлення є одним із важливих критеріїв соціалізації та готовності молодшого школяра до навчання у середній ланці загальноосвітньої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко М. Проблема педагогічної творчості у спадщині В.О.Сухомлинського // Рідна школа, № 9, 2004.
2. Булаховський Л.А. Курс сучасної української літературної мови, т. 2 / Л.А. Булаховський. – К.: Радянська школа, 1951. – 361 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К. : Літера ЛТД, 2011. —364 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л. Г. Сугейко.

Л. С. Саарва, В. М. Лямичева

НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У ПРОВЕДЕННІ ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я У ПОЧАТКОВИХ ТА СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Огляд і аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що дидактичні можливості інтегрованих занять багатокompлектного змісту досліджували такі вчені як: М.С. Вашуленко, І.М. Іванова, Р.В. Ільченко, О.Я. Савченко, В.П. Тищенко та інші.

У змісті навчання інтеграція знань здійснюється поєднанням в одному предметі (темі) елементів різних навчальних предметів шляхом широкого міждисциплінарного підходу, що репрезентує визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення.

На думку О.Я.Савченко, одним із напрямків методичного збагачення уроків у початкових класах є проведення їх на основі інтеграції змісту [5, с.87]. Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань, умінь та навичок учнів з основ наук. Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різноаспектно, досягаючи цілісності знань. Такий урок спрямований на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Він забезпечує формування в учнів комплексної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання довкілля у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості і сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування. Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про довкілля, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання. У результаті побудови і проведення уроку на інтегрованому підході у свідомості учня виникають якісно нові знання внаслідок одержання особливої інформації. Проте практика свідчить, що вчителі в основному прагнуть до порційного викладання, хоча дітям, насправді, цікавіше живе і складне. Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика, характерні різні підходи.

Інтегровані уроки – це уроки, які об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються як окремі навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення,

сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати нове з різних сторін, досягати цілісності знань.

Так, у 3 класі можна провести урок на тему «Вода – ознака життя» з природознавства, української мови й основ здоров'я. На уроці учні повинні узагальнити знання про частину мови – іменник; закріпити поняття про іменники – назви істот і неістот, власні і загальні назви; вміння визначати граматичні значення іменників; розширювати словниковий запас; удосконалювати навички грамотного письма; розширити і поглибити знання про властивості води, її походження та значення для всього живого; продовжувати формувати вміння працювати в групі, виділяти основну думку; виховувати почуття бережливого ставлення до природи; турбуватися про своє здоров'я.

У ході уроку можна запропонувати такі види завдань:

1. Дібрати споріднені слова-іменники до слова вода і визначити чи це назви істот, чи неістот.
2. Пригадати «три стани води» в природі. Навести приклади води у трьох станах і визначити їх число, рід та відмінок.
3. Пригадати, чому воду називають ознакою життя.
4. Як називається рух води в природі і, які стихійні лиха пов'язані з водою.
5. Ви заздалегідь отримали завдання підготувати інформацію про свята та обряди, в яких ушановується вода. Вам завдання знайти в тлумачному словнику, що означає слово Водохрещення і записати в зошиті.

У 7 класі можна провести інтегрований урок української мови та основ здоров'я на тему «Дієслово». На уроці учні повинні систематизувати й узагальнити здобуті знання про дієслово як частину мови, його морфологічні ознаки та граматичні категорії; удосконалювати вміння визначати за-своєні орфограми та пояснювати вибір написання дієслів відповідним правилом, розвивати культуру усного та писемного мовлення, вміння чітко висловлювати думки, складати текст із використанням дієслів, формувати пізнавальну та

творчу компетенцію; виховувати дбайливе ставлення до власного здоров'я, вміння його зберігати.

У ході уроку можна запропонувати такі види завдань:

1. Перепишіть, вставте на місці пропуску букви, за змістом прочитаного доберіть дієслова і вставте на місці пропусків. Обґрунтуйте свій вибір. Відгадайте загадки та поясніть орфограми.

Щоб здоров'я добре мати

Слід про нього змалку... (дбати).

Кожний ранок обливатись

І зарядкою... (займатись).

У дворі щодня гуляти,

Повноцінно їсти й... (спати).

Добре мити всі продукти,

Досхочу вживати... (фрукти).

Будете це все робити –

Перестанете... (хворіти).

2. Прослухайте повідомлення про корисні рослини, випишіть з тексту лише дієслова.

Верба (для I варіанту)

Якщо у вас вдома зберігаються гілочки освяченої верби, не поспішайте їх викидати: верба не тільки оберігає дім від нечисті, а й лікує.

У давнину, в кожній хаті за своєю зберігали гілочки верби, яку святили у вербну неділю. Коли болів у когось живіт і ніщо не допомагало, у чай або відвар клали невеличкий шматочок свяченої верби – і біль ми-нав.

Якщо хтось нервував або боліла голова, давали настій або відвар вербової гілки.

Калина (для II варіанту)

Народні цілителі ще в давнину пов'язували використання цієї рослини з великою користю.

Відвар з калини має відмінні протизапальні та жарознижувальні властивості, і з цієї причини часто застосовується для лікування застуди та інфекційних захворювань.

Це засіб також надає заспокійливий вплив і знижує ризик виникнення судом, відповідно, використовується для лікування різних нервових розладів. Відвар, приготовлений з квіток калини, успішно застосовується при різних запальних процесах і кровотечах.

Завдання: вкажіть вид, особу, час та дієвідміну виписаних дієслів.

3. Завдання для групи «Вода»: скласти діалог « Вода – джерело радості і здоров'я», використовуючи дієслівні форми.

Завдання для групи «Зима»: скласти пам'ятку «Ми обираємо здоровий спосіб життя», використовуючи дієслова наказового способу.

Завдання для групи «Здоров'я»: скласти три речення про використання лікарських рослин при застуді, використовуючи дієслова в неозначеній формі.

Навчально-виховна система початкової освіти поєднує процеси навчального пізнання й діяльності учнів, а інтегрований підхід до навчання дає змогу враховувати цю специфіку початкового етапу навчання за допомогою вибору відповідної тематики, добору змісту нового матеріалу, способів і засобів оволодіння ним. Відповідно інтегровані уроки дають відчутні результати у розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів та учнів середніх класів: вносять у звичайну систему уроків новизну, знімають суворі кордони предметного викладання, допомагають дітям сприймати важливі поняття, явища жваво, цілісно й водночас різнобічно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С.5 – 6.

2. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

3. Іванова І.М. Реалізація ідеї інтеграції науки в системі базової освіти // Початкова школа. – 1993. – № 2. – С. 51 – 53.

4. Ільченко Л.П. Досвід інтегрованого навчання в початкових класах // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 31 – 35.

5. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: «Магістр-8», 1997. – 256 с.

С.В.Саввіна

РОЛЬ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед молоді. Тому особливе занепокоєння нині викликає відсутність у більшості юнацтва усвідомлення себе як частини народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Зарадити справі може створення такої системи народної освіти, яка виховувала б національно свідомих громадян України.

Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна знаходитись під постійним виховуючим впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Це потрібно, найперше, для найповнішого розкриття природних схильностей дитини і розвитку її здібностей, виявлення етнопсихологічних особливостей.

Протягом останніх років відбулися значні зрушення в українському шкільництві. Мається на увазі не лише загальний процес демократизації школи, а й виникнення нових концепцій та дисциплін, до яких входить і народознавство. Народознавство – це система фундаментальних знань про конкретний народ, про особливості побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історично-культурний досвід, у тому числі й здобутки у галузі навчання і виховання, а також про свій родовід, що є

органічною частиною народу, про спосіб життя й виховання у сім'ях, про отчий край і все пов'язане з ним.

Такі видатні педагоги, як К.Ушинський, С.Шацький, П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, хоча і не застосовували поняття «народознавство», але, по суті, розкривали його смисл, обґрунтовуючи свої ідеї народності виховання учнів.

Звичайно, ведення до шкільної програми такого предмета не вирішить остаточно виховних завдань, але принаймні дасть підґрунтя для майбутньої роботи у плані створення національної системи освіти і виховання. В ідеальному варіанті курс народознавства не може бути обмежений рамками одного предмета. Цей курс повинен бути стрижнем усієї навчальної та виховної системи в школі, складовою частиною кожної навчальної дисципліни, особливо в початкових класах. Виховання учнів засобами народознавства відбувається, зокрема, під час вивчення основ наук. Урок української мови має для цього великі можливості. Тому необхідно на кожному уроці української мови формувати у дітей любов до отчого краю, розвивати і зміцнювати природне почуття «малої» батьківщини, як це робив В.О.Сухомлинський.

Певна річ, що для кожного етапу розвитку дитини українське народознавство повинно мати різноманітні форми викладу, оскільки завдання курсу на цих етапах теж різне. Завдяки засобам народознавства учні глибше відчують, що знання про свій народ – це пізнання себе, свого народу, його історії та культури, усвідомлюють нерозривну єдність із попередніми поколіннями українського народу, з їх духовним світом. І все ж таки проблема навчання і виховання учнів засобами народознавчого матеріалу, особливо на уроках української мови, на теоретико-методичному рівні залишається невичерпною: недостатньо розроблено зміст, методи і форми навчання і виховання засобами народознавства.

Вимоги, що декларує нова українська школа декларують посилення соціокультурного компоненту в мовній освіті молодших школярів. У системі національного виховання чітко виділяють такі пріоритети: вивчення і

пропаганду культурних надбань рідного народу, його традицій та обрядів; оволодіння народною мораллю та етикою; ознайомлення з родинною педагогікою; виховання поваги до батька, матері, свого роду; озброєння знаннями про пріоритети загальнолюдських цінностей пращурів тощо [28].

Соціокультурний компонент навчання в початковому курсі української мови найбільш продуктивно реалізується засобом упровадження народознавчого матеріалу. Долучаючись до народознавства, учні поступово затверджується у думці, що кожен народ, у тому числі й український, має звичаї, які є спільними для всіх людей. Пізнаючи традиції, народну мудрість, народну творчість (пісні, казки, загадки, ігри тощо), розширюючи уявлення про народні промисли (вишивка, петриківський розпис), вони поступово отримують більш-менш цілісне уявлення про втілену в художній і предметній творчості своєрідність українського народу. Водночас у дітей розширюються знання про характерні для рідного краю професії людей, про конкретних її представників. При цьому вчитель повинен не стільки піклуватися про збагачення знань, скільки про їх творче засвоєння, розвиток почуттів дітей.

Ставлення і розвиток народної педагогіки своїми витокami сягає давніх часів. Найважливіше місце в системі педагогічних поглядів К.Ушинського посідає ідея народності виховання. Він вважав, що народ треба вчити, але, зазначав педагог, ще більше треба вчитись у народу. Народне виховання завжди спирається на характер і душу людини.

Моральним прикладом для учнів є, насамперед, особистість вчителя, батьків, родини, вимоги загальних традицій народу. Особливе значення серед інших навчальних предметів, на думку М.Бунакова, має рідна мова, через яку учні ознайомлюються з духовним життям народу, усною народною творчістю та художньою літературою. Вивчення рідної мови сприяє розумовому розвитку дітей, вихованню моральних почуттів.

В.Сухомлинський зазначав, що найважливіші моральні цінності розкриваються перед дитиною з першого дня її перебування в навчальному закладі (школі). Основна мета навчання й виховання за

українською народною педагогікою вбачається в тому, щоб навчити кожного бути людиною. Мету і зміст виховання диктують життя, конкретні умови життєдіяльності трудової людини. Якщо визначити зміст виховання, спираючись на народну педагогіку, то це – весь процес формування особистості й підготовки її до активної участі у виробничому, суспільному й духовному житті.

Основним принципом народознавчої науки, безперечно, є народність. Принцип використання народних традицій і свят у вихованні підростаючого покоління визначив саме К.Ушинський. Педагог був глибоко переконаний, що лише народ здатний обрати правильний шлях з історії. У тісній взаємодії з принципом народності перебуває принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості народознавчої науки з життям, з практикою виховання й навчання молоді. Народознавство може об'єктивно висвітлювати події лише керуючись принципом історизму. Народознавство – це часопис, літопис народу, відлуння його життя, почуттів, надій, прагнень; відлуння його страждань, радощів, досягнень, звичаїв, оберегів. Це сама жива історія. Протягом багатьох століть народ формував цінності, які дали витoki багатьом реаліям сучасного життя, тому знання історичних та культурних надбань предків потрібні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у педагогічній практиці сьогодення. Виховання менталітету та духовності у молодшого покоління нашої держави не може бути повноцінним без прилучення його до історії духовної національної культури України. Ігнорування принципу історизму призводить до відриву майбутнього від минулого, до порушення історичного ланцюжка, до руйнування закономірної єдності поколінь, яка закодована в історії кожного народу, кожної нації. Отже, народознавство — це історична галузь науки, яка висвітлює переважно традиційно-побутову культуру – звичаї, символи, фольклор, ремесла у різні історичні періоди розвитку держави та нації.

Методика ознайомлення дітей з народознавством ґрунтується на краєзнавчому принципі, який свого часу відстоював К.Ушинський. Цей принцип

у вихованні дітей, передусім, передбачає комплексність, всебічність, доцільність вивчення рідного краю. Курс народознавства, на думку К.Ушинського, вводить дітей у науку, але не як у мертву купу книжок, а як у живе роз'яснення світу, перейнятого життям [2, с.9]. Думки педагога є особливо актуальними сьогодні, у часи відродження національної культури України, коли принцип краєзнавства знайшов своє втілення у курсі народознавства та причетності до нього дітей з раннього віку.

Сучасна програма початкової школи націлює вчителя на те, що він повинен: розвивати пізнавальну активність дітей, прагнення якомога глибше пізнати свій народ, свої національні корені; формувати стійкий інтерес до народознавчого матеріалу, бажання пізнати його глибше, навчити використовувати його в побуті, запам'ятовувати вірші, прислів'я, приказки, казки, загадки; прищеплювати дітям елементарні трудові навички, пов'язані з народними ремеслами. Вчити школярів вишивати, витинати, розписувати за українськими мотивами писанки, іграшки, посуд; виготовляти різні вироби: іграшки, глиняний посуд, витинанки, аплікації тощо [3].

Отже, сучасна концепція національного виховання наголошує на важливості національної спрямованості освіти, її органічної єдності з національною історією і традиціями на збереженні і збагаченні культури українського народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальність проблеми ставлення і розвитку національної школи. – К.: Освіта, 2007. – С. 37-39.
2. Гаврилов А.К. Виховання учнів на засадах народної творчості і фольклору// Рідна шк. – 1999. – № 11. – С. 9.
3. Ігнатенко П.Р., Руденко Ю.Д. Народознавство у школі. – К.: Т-во "Знання", 1990. – С. 16-20.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.

5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – К.: Рад. школа, 1975. –С. 40.

6. Українське народознавство: Навч.посіб. /За ред. С.П.Павлюка.- 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2004. – 570 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Н.Є. Серeda

РОБОТА НАД МОВЛЕННЯМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

На сучасному етапі реформування мовної освіти посилюється увага до мовленнєвого розвитку учнів, оскільки успіх мовленнєвого розвитку визначає і результативність засвоєння інших шкільних предметів, створює передумови для активної і осмисленої участі в суспільному житті, забезпечує дітей необхідними навичками мовленнєвої поведінки. З огляду на це, в сучасній лінгводидактиці розвиток мовлення набуває статусу провідного принципу навчання української мови.

Великого значення розвитку мовлення надає В.Сухомлинський. У своїй спадщині великий педагог в першу чергу звертає увагу на слово, робота над яким сприяє поповненню словника дітей. Як правило, методика пропонує близько тридцяти різних прийомів їх розкриття. Однак, досвід В.Сухомлинського показує, що найважливішим при цьому залишаються такий прийом, як пояснення лексичного значення слова за допомогою зв'язку з навколишнім середовищем. “Адже як пояснити дітям шести-семи років, – пише директор школи, – чим відрізняється бузковий колір від темно-фіолетового і як вершини гір можуть вигравати позолотою, а потім пірнати в темно-фіолетове марево?” [4, с.126]. Робота над цією проблемою у Павлиській школі проводилася на спеціально тематичних уроках мови та читання, присвячених словам, зокрема таким, як зоря, вечір, степ, поле, річка, дзюрчить, мерехтить, гримить та ін. [4, с. 469].

Учитель школи вважає, що треба 1-2 уроки мови проводити в лісі, місті, селі, на пасиці, річці, на яких здійснюється спостереження за сходом і заходом сонця, “подорожжю хмар”, нічним небом; слухання співів птахів, цвіркунів, шелесту листя. На основі цих уроків дитина має писати про бачене, відчуте, пережите, бо саме звідси вона черпає логіку викладу, систему розповіді, правдиве власне слово [6].

Ефективним засобом розвитку мовлення обов’язково має бути зразок слова вчителя. “Як важливо, щоб в кожному слові вихователя тремтіла, хвилювалася, раділа і обурювалася жива людська пристрасть! Хоч і буде високий смисл слів, які чує дитина, вони залишаться для неї мертвими, поки не займеться вогник почуттів, не запульсує кров”, – писав учений [4, с. 162].

В.Сухомлинський вважав, що на уроках мови, присвячених розвитку мовлення, обов’язково повинен бути зразок письмового твору. І нехай це буде звичайний твір чи твір-мініатюра – немає значення. “Дитина лише тоді складе твір, коли почує опис природи від учителя,” – зазначав науковець [3, с.206].

У педагогічній спадщині письменника існує величезна кількість творів-мініатюр, що змушують замислитися про добро і зло, красу і велич людини, про ставлення до рідних, природи, краси, до мови (“Як же все було без мене?”, “Сяюча вершина і кам’яниста стежина”, “Я хочу сказати своє слово...”, “Персиковий сад”, “Цвітіння соняшника”, “Бджоли вилітають з вулика”, “Лісовий шелест”, “Жайворонок у синьому літньому небі”, “Перші ознаки осені в лісі”). Їх визначальною ознакою є образність, уособлення предметів і явищ природи, насиченість метафорами, епітетами, порівняннями, елементами таємничості, іноді навіть фантастики, так захоплює, збуджує, хвилює уяву дитини.

Досвід роботи показує, що багато учнів не вміють розкрити тему твору, неправильно планують виклад; складові частини тексту не мають чіткого взаємозв’язку, окремі факти недостатньо вмотивовані, частина робіт схожі, як дві краплі води. Тому доцільно вчителю разом з учнями на уроках розвитку зв’язного мовлення читати й аналізувати зразки твору на задану тему.

На конкретних прикладах діти вчать ся писати твори-мініатюри, розкривати в них кожний пункт плану, добиватися взаємозв'язку між окремими складовими частинами, з окремих фактів робити висновки, узагальнення, підкріплювати висновки фактами, добирати слова, які точно передають думку, не вдаючись до використання мовних штамів. Особлива увага при цьому звертається на вступ і висновки, на вміння змістовно, коротко й образно передати думку, розкрити зміст теми. "Найголовніше в цій роботі, – наголошував В.Сухомлинський, – відкрити в кожному учні не тільки вдячного, чуйного слухача або читача, але й маленького творця" [6, с.456].

Навчаючи дітей на уроках мови писати твори, педагог дотримувався певних етапів роботи.

Продемонструємо цю методику на прикладі тексту-опису. Так, перший етап – це словесний малюнок учителя. Його мета – дати дітям зрозуміти й відчути, що красу природи можна передати словами. Другий етап – репродуктивний – передбачає відтворення зразка. На третьому етапі – репродуктивно-творчому – діти поступово переходять до самостійного складання опису картин природи. Четвертий етап орієнтований на організацію індивідуального процесу дитячої творчості, коли школярі здатні вже самостійно підбирати найбільш красиві слова, точні словосполучення для передачі найтонших емоційних відтінків.

Великого значення Василь Олександрович надавав не тільки творам, але й казкам. "Немає дитини, – писав учитель, – яка, вражена красою поетичного слова, не створила б власного образу. Я дбав, щоб на очах у дітей у різних куточках Кімнати казки були найрізноманітніші предмети, між якими можна встановити якийсь реальний чи фантастичний зв'язок. Я прагнув, щоб діти фантазували, творили, складали нові казки" [3].

Створення казок – один із найцікавіших для дітей видів творчості, найбагатше джерело дитячого мислення, благородних почуттів та прагнень. Важливо зауважити, що складанню дітьми казки передують велика підготовча робота. Першим періодом цього процесу В.Сухомлинський вважав слухання і

читання казок; другим – їх інсценізацію та переказ; третім – самостійне складання [2].

Л.Мамчур відмічає, що одним з найефективніших методичних прийомів, котрий застосовував педагог, в навчанні учнів писати твори є тренувальний твір, котрий виконується під керівництвом учителя та за активної участі всього класу. Учень має чути думку своїх товаришів, учителя про те, як розкрити певне питання, писати предмет чи схарактеризувати образ, дібрати правильно епітети чи порівняння, синонім чи слово з протилежним значенням. Під час такої роботи В.Сухомлинський радив використовувати чернетку, вчити школярів редагуванню написаного, звертаючи увагу на зміст, побудову та мовне оформлення твору, а саме: як почати і чим закінчити виклад, що додати або зняти, які слова і вирази замінити іншими, які граматичні, правописні та стилістичні помилки виправити. Зазначимо, що шкільні твори педагог розглядав як яскравий сплеск духовного прозріння особистості, оскільки творче натхнення починається з того, що слово як духовне багатство особистості стає будівельним матеріалом, з якого дитина творить [1].

Створивши струнку систему письмових робіт, педагог велику увагу приділяє опису природи, спостереженням, творам за картиною, тобто таким, що потребують роздумів, умінь змістовно та образно викладати свої думки.

Крім того, визнаний учитель, дбаючи про високу культуру мовлення учнів, широко застосовував і високо цінував на цих уроках різні усні та письмові творчі роботи школярів, що відрізнялися за характером і способом виконання. У 50-60 рр. XX ст. на уроках розвитку зв'язного мовлення здебільшого практикувалися тільки письмові перекази і твори з метою набуття учнями навичок писемного мовлення.

Таким чином, сьогодні українська лінгводидактика, спираючись на новітні досягнення мовознавства, педагогіки і психології, робить певний крок уперед в оновленні змісту та вдосконаленні форм і методів навчання. Цьому значною мірою сприяє істотний внесок В.Сухомлинського в теорію і практику навчання зв'язного мовлення як важливу складову пізнавальних потреб учнів

молодших класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мамчур Л. І. Лінгводидактична спадщина В.О.Сухомлинського / Л. І. Мамчур. – Умань: РВЦ«Софія», 2009. –184с
2. Пироженко Л. Казка як один із засобів виховання у спадщині В.О.Сухомлинського / Л. Пироженко // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка: Педагогіка. - 2002. - № 5. - С 283-286.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 653 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 669 с.,
5. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови / В.О.Сухомлинський // Укр. мова і літ в школі. –1968. – № 12. –С. 1-10.
6. Сухомлинський В. О. Урок і знання / В. О.Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 366–371.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Н.І. Сидоренко

ЛІТЕРАТУРНА ГРА ЯК ЗАСІБ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стійка потреба в читанні художньої літератури як джерела пізнання навколишнього світу можлива за умови вирішення проблеми підвищення рівня розуміння художнього твору. Не випадково, останнім часом методика акцентує увагу на вихованні читацької самостійності, складовими якої є сформована техніка читання, орієнтація в книжках-співрозмовниках та повноцінне сприйняття прочитаного.

Сучасні дослідження показують, розуміння учнями творів відбувається недостатньо, навіть в учнів, які володіють високою технікою читання, спостерігається байдужість до тексту [3, с.61]. Читання перестає цікавити учнів як джерело отримання інформації, діти часто зізнаються, що не розуміють те, що

читають. Для опанування змісту, ідеї художнього твору в початковій школі використовують різні форми аналізу, такі як переказ, перечитування, вчитування і т.д.

Пошуки методу, який доповнюватиме основні види аналізу, мотивуватиме учнів до уважної роботи з текстом, зводяться на гри, яка є можливим засобом самостійного аналізу твору учнями початкової ланки. Вивчення й осмислення сучасного вітчизняного досвіду з питання розвитку читацьких здібностей, аналітичних та літературознавчих умінь у працях таких вчених, як О. В. Джежелей, А. А. Ємець, А.Л.Ситченко, дозволило з'ясувати психолого-педагогічні передумови використання літературної гри в навчальному процесі молодших школярів. На сьогодні, актуальним є аспект визначення ролі та особливостей літературних ігор у керуванні аналітичним процесом освоєння твору молодшими школярами.

У світі методики не існує універсальних методів навчання, форм роботи, тому кожен учитель самостійно винаходить, апробує та добирає навчальний матеріал, актуальний на сьогодні. Актуальним для початкової школи є положення О.В.Джежелей про важливу роль учителя на початковому етапі, коли учнівська не сформованість механізму читання, або недосконалість техніки читання потребує від педагога застосування цілого комплексу методичних та організаційних засобів, які дозволяють надати завершеність і повноцінність читацькій діяльності на кожному році навчання [1].

Роль учителя полягає в демонстрації розуміння твору при перечитуванні й спонуканні учнів різноманітними методами до його аналізу. Психофізіологічні особливості учнів 6-10 років дозволяють самостійно здійснювати лише частковий аналіз художнього твору. У рамках початкової школи аналіз полягає в засвоєнні учнями літературознавчих понять практично, за допомогою наочно-дійового мислення, коли об'єктом уваги учня-читача стає слово, що осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу, за допомогою якого автор виражає свої почуття, ідеї, ставлення до світу.

Засвоєння художньої ідеї залежить від глибини аналізу твору на уроці, від

рівня сформованості читацьких умінь, безпосередньої читацької активності учнів. Аналіз є напруженою розумовою роботою, під час якої учням доводиться вольовими зусиллями зосереджуватися на прочитаному, тоді як завдання, запропоноване в ігровій формі, літературна гра на основі прочитаного твору роблять увагу учнів керованим процесом, стабілізують та зменшують її мінливість, акумулюють аналітичні розумові процеси[2].

Різноманітні ігрові підходи до навчання розумінню тексту об'єднує спільна мета – формування вміння виявляти авторську позицію. У ході літературної гри практично освоюються та розвиваються аналітичні якості, уміння учнів, що є необхідними для адекватного розуміння авторського задуму. Особливість застосування літературних ігор полягає у їх навчальному спрямуванні. Домінуючим має залишатися процес пізнання, а розважальний характер, який супроводжує будь-яку ігрову діяльність не повинен заважати навчанню. Тому докладне обговорення ігрових правил на уроці спрямовує навчально-ігровий процес у дидактично необхідному напрямку та запобігає небажаній девіантній ігровій поведінки. Педагог заздалегідь визначає: роль і місце гри в навчальному процесі, її взаємозв'язок з іншими методами роботи; варіації ускладнення (або спрощення) гри в залежності від підготовки учнів, класу навчання та дидактичного завдання яке вирішується.

Використання літературної гри на різних етапах уроку має відмінні завдання та мету. На початку уроку її використовують для актуалізації опорних знань, мотивації до навчання: наприклад, гра „Снігова куля” (діти по черзі називають прізвища письменника, або короткі факти біографії і т.д., причому, кожен гравець повторює все сказане попереднім учасником гри та додає свою нову інформацію), гра „Впізнай і розкажи”, анаграми, ребуси. В середині уроку ігри виступають як прихований аналіз твору: ігри на знаходження кращих виражальних засобів твору, ігри на відображення характеристики, образу персонажу через малюнок, ілюстрування композиційних частин твору, ігри на встановлення причинно-наслідкових зв'язків вчинків персонажів, ігри на зіставлення низки приказок та прислів'їв із відповідною ідеєю твору. На всіх етапах уроку ігрова діяльність

сприяє закріпленню набутих знань, систематизації та розширенню читацького світогляду, перевірки якості та рівня засвоєння знань.

Зважаючи на дидактичний потенціал гри, припускаємо, що введення літературної гри на етапі аналізу покращить процес творчої читацької комунікації учнів з автором, усвідомлення головної думки, що закладена у творі. Такі ігри, як „Літературний кросворд”, „Літературна вікторина” збільшують ступінь інтенсивності роботи учнів з текстом, підвищують зацікавлення учнів навчальним процесом, покращують загальну атмосферу уроку. Під час літературного кросворду й вікторини відпрацьовуються такі аналітичні вміння, як самостійне виділення істотних подій твору; знаходження в тексті найважливіших деталей, слів, речень, що характеризують деякі якості дійових осіб; виділення головного та другорядних персонажів, їх вчинків; уміння відповідати на запитання та їх складання.

Робота з літературним кросвордом складає три етапи, проведення яких залежить від різних об'єктивних показників, що в певній мірі будуть впливати на ступінь освоєння гри як засобу розуміння твору. На першому етапі відбувається ознайомлення дітей із кросвордом, який можна віднести до різновиду графічної літературної гри; уточнюються етапи та правила відгадування. Другий етап полягає в колективному, або ж змагальному розгадуванні кросворду із використанням художнього тексту як джерела інформації, пошукової роботи в рамках запропонованого твору, теми, циклу творів, біографії певного письменника. Об'єктом пошуку можуть стати назви фактів та явищ, події, предмети та персонажі, тобто вся інформація, яка необхідна для орієнтування у творі та його повноцінного розуміння. Останній, третій етап дуже важливий, оскільки діти навчаються самостійно складати кросворд. Така робота може виноситись на домашнє завдання, удома діти самостійно складають кросворд до твору, який вивчають за програмою, або іншим твором за власним уподобанням, а в класі загадують його своїм однокласникам.

Варіацією такого кросворду є „Кросворд- навпаки”, який має заповнені клітини, а завдання полягає не відгадати загадані слова, а навпаки – дібрати до них

запитання. На початку учням задля правильної постановки запитань пропонуються опори-підказки („Хто...?“ „Який...?“ „Що...?“ і т.д.), які спрямовують пошуковий процес у потрібне русло. Показником розуміння твору в процесі „Літературного кросворду“ є смислове наповнення поставлених учнями запитань, правильність відповідей на запитання, орієнтування в змісті твору, ступінь самостійності учнів під час розгадування відповідей та загадування запитань до кросворду. Учні з цікавістю сприймають ігровий характер роботи. Ігрове завдання, що підпорядковується добору необхідного матеріалу для постановки запитань, спонукають читачів до детального й багаторазового звернення до тексту, що сприяє кращому розумінню учнями твору.

Ще одним різновидом літературної гри є вікторина, яка передбачає широке поле для творчості, адже характер запитань вже не обмежується певними межами, як, наприклад, у кросворді. Під час вікторини ставляться запитання, які передбачають розгорнутий варіант відповіді. Завдяки своїй гнучкості вікторини дають можливість включення школярів у різноманітні форми організації діяльності перетворюючи учня з пасивного на активний діяльнісний суб'єкт аналітичної роботи.

Завдяки застосуванню різноманітних форм гри, прагнення до читацької діяльності учнів не обмежується уроком, а переходить на етап домашнього систематичного читання, аналітичні уміння, що розвиваються в навчально-ігровій вправі удосконалюються та сприяють глибокому розумінню учнями творів художньої літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Джежелей О. В. Литературные игры на уроках чтения в начальной школе. 1-4 классы / О. В. Джежелей, А. А. Емец –Х.: Изд. Группа „Основа”, 2014. – 240 с.
4. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2–4 клас [Електроний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
3. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: [моногр.] / Анатолій Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.

**РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ В
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Якщо протягом історії людства головною рисою, яка забезпечувала життєздатність соціально-економічних систем (підприємств і структур національної економіки), була їх адаптивна здатність, то із входженням в інформаційне суспільство основним, навпаки, стає вміння швидкої трансформації.

Трансформації в освіті призвели до зміни її базової парадигми, а саме: необхідності переходу від навчання знань, умінь, навичок до навчання здатності навчатися і самовдосконалюватися. Чим раніше почнемо навчати учня, студента вчитися, тим успішніше він у майбутньому набуде необхідних компетентностей. У виші це стосується насамперед першокурсників, які, на жаль після школи не готові до самостійності. Тому можливо замість того, щоб з перших днів „натаскувати” першокурсників фундаментальними науками, доцільно навчати їх самостійності, навчати умінню вчитися самостійно. Мова йде про мінімізацію навчальних планів, змісту та інтеграцію передусім гуманітарно-суспільних предметів, які у нас надмірно об’ємні (всі кроки з мінімізації змісту освіти фактично здійснюються за рахунок фахових дисциплін, суспільно-політичні ж залишаються недоторканими) [4].

Мінімізація стосується також і змісту інших навчальних дисциплін. Потрібно відійти від традиційної формули навчання: „Чим більший обсяг змісту навчального матеріалу студент засвоїть, тим вищим буде рівень його підготовки”. Аналіз навчально-методичного забезпечення дисциплін філологічного спрямування навчальних планів педагогічних факультетів (на прикладі факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ) дозволив зробити попередній висновок про те, що розпочинати мінімізацію змісту доцільно із виокремлення в навчальних планах обов’язкового для вивчення у різних

країнах змістового ядра. Лише у цьому разі можна забезпечити безпроблемне взаємне зарахування базового, спільного компоненту освіти. Крім нього у кожній країні до навчальних планів входили б ще два компоненти: національний та регіональний. Застосовуючи термін „мінімізація”, маємо на увазі і навчальні плани, і навчальні дисципліни. Мова йде про необхідність суттєвого зменшення обсягу академічного навантаження як викладачів, так і студентів, зменшення кількості навчальних курсів, екзаменів і заліків, про перенесення частини навчального матеріалу на самостійне опрацювання, особливо щодо засвоєння знань теоретичного характеру, які не вимагають безпосереднього застосування у професійній діяльності.

Сучасні роботодавці з більшості країн не мають претензій до рівня теоретичних знань випускників вишу, проте вони часто відзначають як ваду сучасної освіти невпевненість випускників, брак досвіду при інтеграції і застосуванні знань у процесі прийняття рішень. Зазначимо, що згідно зі статистикою більшість людей приймає протягом дня близько 1000 рішень, більшість з яких тривіальні й лише деякі – вельми важливі.

У зв'язку з цим перегляд змісту освіти, його оновлення повинні бути спрямовані сьогодні на якісно інший характер результатів навчання: підвищення функціональної і загальнокультурної компетентності, формування пізнавальної самостійності. Компетентністний підхід варто розглядати як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти. Це один із напрямів досліджень педагогіки вищої школи.

Деякі зарубіжні дослідники (Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.) розглядають будь-якого професіонала як носія шести типів професійних компетентностей, що сукупно становлять ядро (інваріант) професійної кваліфікації. Це:

- технічна компетентність;
- комунікативна компетентність;
- контекстуальна компетентність (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія);

- адаптивна компетентність (здатність передбачати і перетворювати зміни в професії, пристосовуватись до професійних контекстів, що змінюються);
- концептуальна компетентність;
- інтегративна компетентність (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі і т.ін.) [1].

Навчальний план повинен створювати можливості для розвитку цих компетентностей, охоплювати предмети, в яких студенти можуть продемонструвати докази (свідчення) володіння компетентностями. У теперішній час володіння ключовими компетентностями (хоча б на найнижчому рівні) враховується при вступі у Кембріджський університет. Інші університети можуть давати додаткові бали за їх прояв, коледжі також заохочують до їх використання. Проводиться робота щодо впровадження ключових компетентностей в освіту дітей у вікових групах від 2 до 18 років. [3, с.3-5].

Актуальність ключових компетентностей обумовлена й тими функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини. Це:

- формування у людини здібності навчатись і самонавчатись;
- забезпечення випускникам, майбутнім працівникам більшої гнучкості у взаємовідносинах з працедавцями;
- закріплення репрезентативності, а, отже, успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування.

Ці основні функції професійних компетентностей закріплюють за ними статус основи загальноосвітнього процесу на всіх рівнях системи неперервної освіти [1, с.50].

Національні системи освіти розвинутих країн вже з середини 80-х років минулого століття перейшли на нову систему стандартів початкової загальної освіти, основними відмінностями є:

- домінування інтегрованих (надпредметних) цілей навчання над предметними;
- витіснення елементарних умінь і навичок діяльнісним підходом у навчанні;
- реалізація компетентнісного підходу;
- перехід на нову оцінку якості освіти (компетентності як освітні результати) [2, с.39].

У Великобританії, наприклад, у бізнесових колах, урядових структурах, профспілках, освітній громадськості, релігійних конфесіях, серед батьків і студентів ведуться дискусії щодо набору ключових компетентностей, а також наступності між загальною і професійною освітою в їх розвитку. Поступово суспільство цієї країни прийшло до усвідомлення, що й загальна освіта повинна бути доповнена метою розвитку ключових компетентностей. «У 2000 р. уряд наставляв, щоб у всіх освітніх курсах були посилення на ключові компетенції» [5, с.60].

Водночас у загальноосвітніх школах України, як і раніше, прямим освітнім результатом залишаються предметні знання та уміння. Такий підхід в оцінюванні якості освіти перенесено й на виші. Ми хоч і стверджуємо про впровадження в університетах ECTS (Європейської кредитно-трансферної системи), суть контролю якості освіти не змінилася. Ми оцінюємо і далі лише предметні знання та уміння. А це означає, що у запровадженні ECTS перебуваємо лише на початковій (формальній) стадії. Називаємо модулями розділи змісту окремих предметів, контрольні роботи представляємо як тестову перевірку, хоч вона не вимірює якості освіти в європейському трактуванні, а залишається контролем предметних досягнень, не виводить нас на ключові і спеціальні професійні компетенції. Чи не тому й досі актуальним залишається анекдот про прийом на роботу молодого інженера: „забудьте про те, чого вас вчили у вузі, тут у нас все піде по-іншому” [5]. Це засвідчує, що у нас була і залишається вища освіта академічного характеру, орієнтована на засвоєння

знань і то не зовсім тих, які потрібні у трудовій діяльності для компетентного вирішення виробничих завдань.

Таким чином, зроблений аналіз специфіки підготовки у сучасних вишах дає підстави стверджувати, що навчання майбутнього фахівця початкової школи має урахувувати взаємозумовлений підхід. Слід зважити на те, що майбутній фахівець початкової школи в контексті розвитку методичних умінь до викладання української мови отримує знання за трьома напрямками: теоретичний блок (лекційні заняття з курсів «Методика навчання української мови», «Сучасна українська мова з практикумом»), практичний блок, самостійна робота. Останнім часом проблемі самостійної роботи студентів приділяється все більше уваги, оскільки дане питання досить актуальне в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47–52.
2. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / І.А.Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2000. – №1. – 302 с.
3. Лисенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А.Ф. Лисенко. - Одеса: ОКФА, 1995. - 79с.
4. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови / І.А. Нагрибельна. – Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. – 310 с.
5. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

Рекомендовно до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ПИСЬМА У 1 – 4 КЛАСАХ

Головна ідея Нової української школи і нового Стандарту зокрема – навчання, побудоване на компетентностях (здатність використовувати знання і навички у своєму житті). Однією із зазначених компетентностей у Стандарті є інформаційно-комунікаційна. Інформатизація суспільства в сучасних умовах передбачає обов'язкове застосування комп'ютерів у шкільній освіті, і покликане забезпечити комп'ютерну грамотність та інформаційну культуру учнів.

Застосування інформаційних технологій в початковій освіті дозволяє диференціювати процес навчання молодших школярів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, дає можливість творчо працюючому вчителю розширити спектр способів пред'явлення навчальної інформації, дозволяє здійснювати гнучке управління навчальним процесом [6].

Проблема використання технічних засобів навчання вже протягом багатьох років піднімається і вирішується у сфері освіти. Відомо, що школярі мають наочно-образне мислення, тому знання, які вчитель доносить до учнів, можна представити у вигляді наочних зображень, відеороликів, графіків, таблиць, ілюстрацій. Комп'ютер є універсальним технічним засобом навчання. Використання його на уроці дозволяє раціонально організовувати робочий час вчителя та учнів на уроці, дає можливість охопити більший обсяг інформації або тренувальних вправ, сприяє підвищенню рівня знань учнів, самостійного набуття необхідних для професійної діяльності компетентностей.

Сучасному вчителю початкової школи вже недостатньо просто мати глибокі предметні знання, володіти практичними вміннями та навичками. Йому необхідно творчо використовувати набуті знання в нестандартній ситуації, виявляти конструктивність в організації і плануванні навчального процесу.

Треба відзначити, що широка комп'ютеризація шкільного навчання йде наростаючими темпами. Це не тільки сучасні технічні засоби, але і нові форми

викладання, новий підхід до процесу навчання. Перед сучасним учителем постає проблема пошуку нового педагогічного інструменту.

Комп'ютерні технології, увібравши в себе елементи різних методик (особистісно-орієнтованого, розвивального, проектного навчання) надають кожному школяреві, спираючись на його інтереси, здібності, особисті цінності й суб'єктивний досвід, можливість самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві.

Одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями комп'ютерних технологій.

Досвід переконує, що комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей учнів, його застосування дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити урок більш наочним і цікавим. Комп'ютер забезпечує активізацію діяльності вчителя та учнів на уроці, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості, посилює міжпредметні зв'язки, формує в учнів комунікативну компетентність шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань із мови навчання, дає можливість опанувати всі види мовленнєвої діяльності та набути певного соціального досвіду [1].

Комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання з мови, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Для досягнення мети навчання української мови (формування комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів початкової школи) передбачається виконання таких завдань:

- створення позитивної мотивації до засвоєння знань;
- формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності;
- засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці необхідні та достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок;

- залучення до національної культури народу, мова якого вивчається;
- сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості [6].

Продемонструємо можливості застосування комп'ютерних технологій на уроках української мови та письма.

Урок письма з української мови. Виконання різних посильних цікавих завдань (ребуси з теми, кросворди тощо) або дидактичні ігри. Аналіз малюнків, схем, написання букви тощо. Створення таблиць різних видів, наприклад: таблиця складів, у якій діти (за логікою) вставляють пропущені склади (усно або письмово, використовуючи клавіатуру).

Виконання завдань:

- записати цифрою, скільки букв (звуків) в словах;
- записати цифрою, скільки складів у словах;
- записати слово, яке вийде, якщо з даних слів узяти певні склади;
- записати цифрою, скільки слів у реченнях;
- позначити межу речень у тексті;
- формування вміння класифікувати об'єкти за родом, за вказаною ознакою розподілити слова на дві групи - «заселити» їх у два будиночки;
- упорядкувати слова за алфавітом;
- вибрати в словах тільки голосні або приголосні звуки;
- дописати слова чи речення;
- вставити в слова пропущені букви [3].

Зоровий диктант (на моніторі почергово на декілька секунд з'являються слайди зі словами або малюнками, дітям треба встигнути записати слово). Даний вид роботи може бути таким: словниковий диктант, словниковий диктант із самоперевіркою, словниковий диктант із взаємоперевіркою, знайди «зайве слово» тощо.

Використання навчально-ігрових програм.

«Українська абетка» – вивчення української абетки, слів, віршів, скоромовок, розширення світогляду, розвиток пам'яті, збільшення

словникового запасу (від 4 до 7 років).

«Абетка-Малятко» із циклу «Уроки тітоньки Сови» Захоплюючі уроки тітоньки Сови привернуть увагу малюка. Розважаючись із героями мультфільмів, дитина одночасно отримає корисні знання, вивчить літери абетки. Розважально-навчальна програма-мультфільм для дітей від 2 до 7 років.

«Абетка імен» – книга нового формату. Це відео-книга на DVD, де озвучено вірші молодої української поетеси Наталі Гуркіної. Новизна полягає в анімаціях до віршів, що допомагає краще зрозуміти їх зміст та вивчити букви української абетки.

«Букварик з Тигриком та Вінні» – все почалось з того, як Тигрик подарував Вінні на День народження Буквар. Друзі почали вивчати букви та вчитися читати. Згодом до цікавого заняття приєднуються Вісюк, Поросятко та Слоник. Герої мультсеріалу будуть відгадувати загадки, розказувати віршики, скоромовки, чистомовки, смішинки, розгадувати кросворди, а також грати ігри, під час яких вони вивчать букви, навчатися читати слова і прості речення. Мультсеріал поділено на 8 коротких серій, кожна з яких триває 12-16 хв.

«Букварик Котигорошка» – навчальна гра для дітей, віком від 3 років. Гра проходить із допитливим Котигорошком та тітонькою Совою у чарівному лісі, де можна в ігри погратись, послухати веселі віршики, вивчити скоромовки та чистомовки, відгадати загадки. В ігровій формі дитина навчиться розрізняти голосні та приголосні звуки, утворювати і читати склади, слова, прості речення. Такі види роботи можна використовувати на уроках письма в букварний період, поєднуючи їх з традиційними, зокрема, вправи, спрямовані на вироблення ритмічного письма в темпі, аналіз графічної будови літери, списування з дошки, букваря, комп'ютера тощо [5, с. 26-27].

«Грамотійка допомагає звірятам» – цікава та захоплююча гра з граматики складена відповідно до програми з української мови для 2 класу. Завдання охоплюють такі теми: «Велика буква», «Слово», «Правопис слів з подовженими приголосними, з апострофом, буквосполученнями йо,ьо, дж, дз», «Слова з

буквами я, ю, є, ї, ь», «Правопис слів з прийменниками», «Дзвінки і глухі приголосні».

«Грамотійка будує місто» – цікава та захоплююча гра з граматики складена відповідно до програми з української мови для 3 класу. Завдання охоплюють такі теми: «Звуки і букви», «Речення. Головні члени речення», «Слово. Значення слова», «Ненаголошені голосні у коренях слів. Дзвінки та глухі приголосні», «Іменник. Рід іменників», «Прикметник. Рід і число прикметників», «Дієслово».

«Грамотійка та її друзі» – цікава та захоплююча гра з граматики складена відповідно до програми з української мови для 4 класу. Завдання охоплюють такі теми: «Однорідні члени речення», «Іменник», «Прикметник», «Числівник», «Особові займенники», «Дієслово», «Прислівник».

Такі види мовних ігор допомагають учням закріпити вивчений на уроках матеріал, збагатити активний словниковий запас, сприяють формуванню інтересу до вивчення української мови.

«Аліса вивчає українську мову» – це цікава, пізнавальна, зручна в користуванні комп'ютерна програма із яскравими малюнками, цікавими текстами, яка допоможе значно підвищити рівень знань з української мови. Комп'ютерна програма допоможе закріпити знання, набуті на уроках із таких тем: Текст; Слова ввічливості; Алфавіт; Частини мови; Перенос слів з рядка в рядок. Різноманітні завдання сприятимуть формуванню орфографічної пильності, збагаченню словникового запасу.

«Дитячий тренажер грамотності» – це цікава навчальна гра для школярів початкових класів. Текстові, словникові та малюнкові тренажери допоможуть значно підвищити рівень знань дитини з української граматики. Комп'ютерна гра спрямована не лише на ознайомлення і навчання, а й на перевірку правильності виконаних вправ і завдань з української граматики. Пізнавальні тренажери розширюють кругозір дитини, закріплюють знання українського алфавіту, покращають граматичні навички учнів [2, с. 5 - 8].

Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Вона вимагає, щоб над матеріалом, який вивчається, учень розмірковував, бачив зв'язок з іншою інформацією і послідовність між нею. А також шукав відповіді на запитання, які виникають у процесі навчання, що збуджує процес мислення, яке призводить до бажаного запам'ятовування і сприяє розвитку пам'яті. В учнів зникає страх зробити помилку, а виникає прагнення виправити, знайти відповіді, щоб більше помилок не виникало. З'являється вміння вирішувати і виправляти власні помилки однокласників. Процес навчання стає процесом дослідження.

Інформаційні технології доцільно використовувати тільки тоді, коли це дає незаперечний педагогічний ефект і в жодному разі не можна вважати застосування комп'ютера даниною часу або перетворювати його в модне захоплення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Босова Л. Комбинированные уроки информатики / Л.Босова // Информатика и образование. – 2000. – № 3. – С.85 – 93.
2. Демкин В. П. Дидактические модели проведения уроков с применением Интернет-технологий и мультимедиа средств / В. П. Демкин, Г.В. Можаяева, Т. В. Руденко // Открытое и дистанционное образование. – 2004 – № 3 (15). – С. 5 – 8.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average>
4. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання) /М.М. Наумчук. – Тернопіль: Астон, 2005. – 352 с.
5. Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / І.А.Нагрибельна, Л.Г.Сугейко, Ю.Ю. Мельничук. – Херсон: ТОВ «ВКФ» «СТАР» ЛТД», 2014. – 292 с.

6. Сергеева М. А. Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении детей начальной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,2306/Itemid,0/

І.С. Сухина

ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ ЯК АКТУАЛЬНА УМОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ

Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискореного розвитку України. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Пріоритетним у початкових класах є виховні, загально навчальні і розвивальні функції.

У молодших школярів «формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольно-оцінними уміннями й навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності». Освітніми результатами цього етапу школи є «повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні уміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, розвинені сенсорні уміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати творчі завдання».

Курс української мови – важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки «мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й

виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін» [6, 351].

Основна мета цього курсу – забезпечити «розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати і писати, працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; сформувати певне коло знань про мову і мовні уміння; забезпечити мотивацію вивчення рідної мови» [5, с.43].

У процесі початкового навчання української мови «поглиблюються уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення; здійснюється патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання учнів». Навчання української мови має бути спрямоване на розвиток у дітей, окрім загальномовленнєвих, ще й загальнонавчальних умінь: організаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних. Також важливо формувати у школярів почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її.

У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мови. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник і з службовою частиною мови прийменником (без уживання термінів «самостійні» і «службові» частини мови). Також формується усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на певне питання. Відбувається й засвоєння орфографічних правил, таких, як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо, відбувається розвиток усного і писемного мовлення учнів шляхом збагачення словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвитку уміння добирати слова для передачі своїх думок [5, с.117].

Взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи – це одна із визначальних умов шкільного навчання. Ідея вивчення мови в школі як цілісного явища вперше одержала розвиток у працях К.Д. Ушинського. Принцип взаємопов'язаного вивчення лексики, фонетики, етимології, синтаксису, орфографії був упроваджений в його «Рідному слові».

Історія розвитку школи свідчить про те, що коли одній із сторін мови приділяється в школі більше уваги або будь-яка сторона ізолюється із загальної системи роботи з мови, то навчання не буде оптимально результативним і виникає необхідність його перебудови.

Аналіз мовознавчої літератури та лінгвістичних наукових розвідок дозволив визначити семантичні і граматичні функції та семантико-стилістичні властивості частин мови, їх роль як засобу розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь. Це є важливим теоретичним підґрунтям для ознайомлення молодших школярів з іменниками, прикметниками, дієсловами, числівниками, прийменниками, сполучниками, частками на теоретично-практичному рівні, на що націлює комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення шкільного курсу української мови [1, с.35].

Питання комунікативно-діялісного підходу до змісту й процесу навчання мови, можливість засвоєння молодшими школярами різних аспектів мови як засобу спілкування, усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій, що реалізуються в мовленні кожної людини, порушуються останнім часом на всіх рівнях – лінгвістичному, психологічному, педагогічному.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема розвитку мовлення молодших школярів, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є однією з провідних у працях науковців-психологів (Г.О. Балл, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, М.І.Жинкін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв та ін.), дослідників мовлення дітей дошкільного (А.М. Богуш, О.М. Гвоздєв, К.Л. Крутій, Г.О.Люблінська, Л.П. Федоренко та ін.) та молодшого шкільного віку (В.І.Бадер, Л.О. Варзацька,

М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов, Н.Ф. Скрипченко, В.О. Собко, М.Г. Стельмахович, О.Н. Хорошковська та ін.).

Аналіз чинних підручників з української мови для 2–4 класів свідчить, що основну увагу в роботі над словом у них спрямовано на опрацювання окремих граматичних категорій. Робота над розділом «Морфологія» в цих підручниках зводиться до вивчення частин мови. Завдання ж лексичного, фонетичного, синтаксичного характеру є епізодичними, а в багатьох вправах, які стосуються вивчення частин мови, вони відсутні. Тому вивчення слова, його лексичних, фонетичних і граматичних значень на синтаксичній основі є тим продуктивним шляхом, який допоможе органічно поєднати в єдиний процес оволодіння молодшими школярами елементами лексики, фонетики, морфології та синтаксису в процесі їхньої активної мовленнєвої діяльності.

Лексика – один із найбільш цікавих для учнів розділів: слова – об'єкт вивчення лексики – своїми значеннями безпосередньо пов'язані з предметами і явищами реального світу, який оточує школярів. Формування лексичних уявлень і понять є одним із засобів збагачення, уточнення та активізації словника [4, с.210]. Опанування найпоширеніших понять лексикології проводиться з метою закріплення отриманих знань та створення умов для роботи зі стилістики і культури мовлення.

У початковому курсі навчання мови найбільше значення мають такі лексичні та фразеологічні поняття: слово, лексичне значення слова, омоніми, синоніми, антоніми, фразеологізми.

Ознайомлення зі словами-назвами дій потрібно проводити з урахуванням такої системи: конкретне значення слова; багатозначність слів, синоніміка, переносність значень; звукова сторона слова; слово у синтаксичній структурі речення; життя слова у складі текстів [3, с.74].

Лексико-стилістична робота є невід'ємним компонентом під час вивчення основних форм дієслова, бо кожний лексичний факт може зливатися з фактом граматичним або безпосередньо мати вплив на функціонування граматичного явища.

У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мови. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті: ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник і з службовою частиною мови прийменником (без уживання термінів «самостійні» і «службові» частини мови); усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на питання хто? що? який? яка? яке? що робить? скільки? котрий?; засвоєння форм словозміни, передбачених програмою частин мови; засвоєння орфографічних правил, таких, як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо; розвиток усного і писемного мовлення учнів шляхом збагачення їх словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвитку уміння добирати слова для передачі своїх думок; з'ясування синтаксичної функції певного слова (частини мови) [6].

Сучасне суспільство має потребу у високоосвічених та ініціативних молодих людях, здатних творчо реформувати суспільство, збільшити інтелектуальний потенціал країни, відновити її духовну культуру. Тому учні повинні бути підготовлені до нових суспільних відносин, до труднощів в умовах конкурентної діяльності, соціально захищені, бути морально стійкими, соціально загартованими, здоровими фізично й психічно. І головне, повинні бути здатні до саморозвитку, до безупинного вдосконалювання себе. Виконати такі завдання неможливо в рамках традиційної технології – педагогіки вимог, заснованих на зовнішній мотивації діяльності учнів, на примусі. У новій технології ставка робиться на внутрішні особистісні чинники мотивації учнів, на властиві дітям природні потреби саморозвитку, на прагнення до самовираження, самоствердження, самовизначення й самоврядування.

Стратегія модернізації освіти передбачає поліпшення якості освіти. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу на уроках української мови. Від

формування знань і умінь слід рішуче перейти до реалізації компетентнісного підходу на уроках української мови. Стратегія переходу має охоплювати модернізацію стандартів, а саме: орієнтацію їх на розвиток ключових компетентностей, на набуття вмінь використовувати здобуті знання і так підготуватися до праці в умовах сучасного світу; запровадження таких методик навчання, які передбачають самостійне опрацювання різноманітних джерел, стимулюють діалогічний характер навчального процесу, самостійність думки, презентацію результатів осмислення навчального матеріалу; переорієнтацію у викладанні української мови на функціональний підхід, у результаті якого учень досліджуватиме функціонування лінгвістичних одиниць у текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення та створюватиме на основі отриманих знань власні тексти; відмову від програм змісту на користь програм на базі стандарту [2, с.3].

Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність учнів до успішної діяльності в різних сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 31–36.
2. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Початкова школа. – 1997. – №2. – С. 2–5.
3. Ільїна З.І. Вивчення розділу «Частини мови» у 2 класі / Вивчення української мови у 2–3 класі. – К., 1984. – С. 72–83.
4. Кротевич Є.В., Родзевич Н.С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Освіта, 1957. – 360 с.
5. Мельничайко В.Я. Удосконалення змісту і методів навчання рідної мови. – К.: Рад. школа, 1982. – 216 с.

6. Методика викладання української мови / За ред. С.І. Дорошенка. – 2-е видання, перероблене і доповнене. – К.: Вища школа, 1992. – С. 160–164.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

Т.С. Федорова

ОРФОГРАФІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

Загальна культура людини полягає в її орфографічній та пунктуаційній грамотності. Грамотно писати є життєво необхідним для людини. Грамотна людина без труднощів зможе написати листа, заяву, занотувати свої почуття або прочитане. Вона скрізь працюватиме краще, продуктивніше. А це саме те, чого потребує сучасність. Грамотні фахівці потрібні державі в усіх галузях діяльності. Тому вчителям треба домагатися, щоб учні були освіченими, грамотними людьми, достатньою мірою ознайомленими з багатими скарбами української мови і могли б на практиці їх використовувати.

Оволодіння орфографією – важливий елемент загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку повинно супроводжуватися удосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів орфографічних навичок справляє позитивний вплив на їхній загальний мовленнєвий розвиток. Порушення правил орфографії створюють труднощі під час писемного спілкування між людьми, при висловлюванні думок, негативно впливають на культуру мовлення. Здійсненню комунікативної функції мови сприяє засвоєння молодшими школярами орфографічних норм. Майстерне оволодіння правописом є важливим елементом підготовки учнів. Сформованість у школярів орфографічних навичок позитивно впливатиме на їх мовленнєвий розвиток [4, с. 276].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемі формування орфографічної грамотності в молодших школярів науковці приділяють значну увагу. Аналіз праць учених-психологів П. Гальперіна, Д. Богоявленського, С. Жуйкова та інших дозволяє висвітлювати правописну

навичку як кінцевий продукт мислення, свідомого й багаторазового повторення певних психофізіологічних процесів, що мають місце під час письма. Великий інтерес до формування в молодших школярів орфографічної навички спостерігається в працях М. Вашуленка, І. Дацюк, М. Баранова, М. Разумовської, В. Шклярук та ін. Поради К. Ушинського щодо проведення диктантів також не втратили цінності.

У початкових класах починають закладатися основи грамотного письма, тому починаючи з першого класу необхідно працювати над формуванням в учнів орфографічних умінь та орфографічної пильності. Навчання правопису є невід'ємною складовою усієї навчальної роботи з мови. Орфографічна грамотність як частина всієї мовленнєвої культури складається з таких етапів:

1. Вивчення теоретичного матеріалу (засвоєння орфографічного правила).
2. Проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок.

У початковій школі вивчають такі правила орфографії: вживання букв для позначення звуків мови; вживання великої букви; чергування приголосних; спрощення в групах приголосних; загальні правила переносу слів з рядка в рядок; вживання м'якого знака; подвоєння букв; чергування голосних; вживання апострофа; сполучення букв ЙО, ЇО; вживання букв И, І після Г, К, Х, Ж, Ч, Ш, Щ та ін. [2, с.49].

Педагоги зазначають, що орфографічна грамотність учнів залежить від загального рівня мовленнєвої культури, від ступеня розвитку писемної та усної мови. Молодші школярі не вивчають орфографію як окремий розділ, тому їм важко усвідомити системність правил української орфографії; вивчення орфографії проводиться в нерозривному зв'язку з будовою слова, словотворенням та морфологією. Не розкриваються системні зв'язки між окремими правилами та загальні закономірності правопису. Учням важко зрозуміти таке поняття як орфограма. Методисти вважають, що важливе

завдання кожного вчителя – це розвинути в учнів уміння бачити в словах орфограми.

Для формування в молодших школярів орфографічної грамотності необхідно навчити їх: а) ставити орфографічні завдання (знаходити орфограми); б) визначати тип орфограми і пов'язувати її з певним правилом правопису; в) застосовувати правило, правильно користуватись алгоритмом розв'язання орфографічних завдань; г) здійснювати орфографічний самоконтроль [2, с.52].

Не втрачає актуальності питання класифікації мовних вправ у методичній науці. Орфографічні вправи – це вправи, що виробляють уміння й навички грамотного письма на основі дотримання орфографічних правил. Виділяють такі орфографічні вправи: списування, диктанти, орфографічний розбір, вправи з орфографічним словником, довільне письмо (добирання слів з орфограмами), вправи з розвитку мовлення (переклади, перекази, твори), що містять і орфографічні завдання. Орфографічні вправи передбачають розпізнавання орфограм задля вироблення вмінь; обґрунтування написаного; дописування слів, вставлення пропущених букв тощо [1, с. 30].

Добір орфографічних вправ залежить від багатьох чинників. По-перше, враховується етап роботи над орфограмою. По-друге, забезпечується принцип поступового нарощення труднощів. По-третє, має підвищуватися рівень самостійності учнів у результаті виконання орфографічних вправ. На їхній відбір також впливають мета уроку, вікові особливості дітей, активність учнів, рівень підготовленості класу. Формування орфографічних навичок починається із підготовчих вправ. Вони використовуються для того, щоб підготувати дітей до сприйняття матеріалу. На цьому етапі вчитель записує словникові слова на дошці, правопис яких потрібно запам'ятати; використовує таблиці зі словами, що містять ненаголошені голосні. Це досить актуально, як при написанні диктантів так і при виконанні творчих робіт. Серед орфографічних вправ значна увага приділяється на методику проведення: списування, навчальні

диктанти, орфографічний розбір комплексні, конструктивні, мовленнєві, комунікативні [3, с. 270].

Вправи на відтворення використовують на початковому етапі закріплення теми «Правопис ненаголошених е, и». Це можуть бути вправи із застосуванням алгоритму. Під час вивчення орфографічних правил доцільно використовувати алгоритми. Алгоритми застосовують у процесі вивчення орфограм, вживання яких регулюється чітко сформульованими правилами [3, с. 273].

Наступним етапом роботи можуть бути пошукові вправи:

1. До поданих слів доберіть синоніми. Поставте наголос у словах. За яким правилом потрібно їх писати? райдуга – ; оборона – ; гігант – ; поштар – .

2. Прочитайте прислів'я. За змістом в кожне з них вставте слова, протилежні за значенням до тих, що підкреслені. Поясніть, за яким правилом вони пишуться. З малої хмари ... дощ буває. Краще гірка правда, ніж солодка ... [1, с. 87].

У методиці навчання української мови відомі різні види списування. Вони застосовуються не тільки в 1, але й в 2–4 класах. Метою їхнього використання є запам'ятовування правопису слів. Одним із важливих етапів роботи над засвоєнням правопису ненаголошених голосних є робота із словниковими словами. Методика ознайомлення з новим словниковим словом має декілька етапів:

- 1) ознайомлення із словом, усвідомлення його значення;
- 2) аудіювання;
- 3) різниця між вимовою та написанням;
- 4) підбір спільнокореневих слів [4, с. 144].

Важливим етапом роботи у навчанні правопису є творчі вправи. Вони спрямовані не тільки на підвищення орфографічної грамотності учнів із певної теми, але й на розвиток творчих здібностей. Пропонуємо деякі з них.

1. Прочитайте. Закінчіть речення, додаючи слова з довідки.

На деревах з'явилися Літає орел над Між ярами над ставами верби

Слова для довідок: бруньки, землею, похилились.

2. Гра-змагання “Визначте слово з ненаголошеним голосним”. Представник кожного ряду записує на дошці слово-відповідь (змагання триває до першої помилки).

А. Людина, яка багато років працювала на одній роботі, або прослужила довго в армії.

Б. Посланець, обраний на конференцію, з'їзд.

В. Розігрування речових або грошових виграшів по білетах.

Г. Спеціаліст з вищою технічною освітою.

Ґ. Макет фігури людини для примірки або показу одягу.

Довідка: манекен, ветеран, делегат, лотарея, інженер[1, с. 95].

Отже, під час роботи над певною орфограмою необхідно пам'ятати про те, що легкість і міцність засвоєння учнями правопису орфограм залежить від ступеня розвитку певних умінь: уміння чути слово, що вимовляється (тобто ступінь розвитку фонематичного слуху), вміння виявляти орфограму (тобто ступінь розвитку орфографічної зірності), тому вже з першого класу необхідно постійно працювати над розвитком у школярів фонематичного слуху та орфографічної грамотності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блінова Г.Й. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. / Г.Й. Блінова. – К.: Благовіст, 2004. – 194 с.

2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / ред. М. С. Вашуленко. – К. : Літера, 2011. – 367 с.

3. Пономарьова К. І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 49–52.

4. Хома О. М. Формування орфографічних умінь на уроках української мови в початковій школі / О. М. Хома // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 3 (11). – С. 270 –277.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аналіз проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів дозволяє стверджувати, що означена категорія є різноплановою. У межах нашого дослідження треба дослідити які саме види професійної компетентності майбутнього фахівця є значущими для навчання української мови.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що поглядів науковців і практиків щодо проблеми конкретних видів фахових компетентностей вчителя загалом та початкової школи зокрема існує багато. Ця проблема знайшла відображення у працях педагогів В. Бондаря, М. Князян, В. Козакова, О. Малихіна та ін.; лінгводидактів З. Бакум, А. Богущ, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіної, К. Климової, О. Копусь, Л. Мамчур, І.Нагрибельної, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Семенов та ін..

Тому, спираючись на наукові засади, що розроблені вченими, у дипломній роботі ми конкретизуємо ті компетентності, що мають пряме відношення до професійного навчання української мови в початковій школі. При цьому зазначимо, що єдність науковців стосовно типів компетентностей спостерігається у виділенні двох основних типів: загальнопрофесійних та специфічних.

У освітніх професійних програмах підготовки майбутніх учителів початкової школи мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної компетентностей йдеться про комплекс базових компетентностей. Ми зосередимо свою увагу на таких: мовній, мовленнєвій, комунікативній, дослідницькій, самоосвітній, лінгводидактичній компетентностях. Розглянемо детальніше погляди вчених щодо цих компетентностей.

Г. Колшанський, викремлюючи мовну компетенцію зазначає, що «...мовна компетенція означає, перш за все, здатність будь-якої людини засвоїти будь-яку мовну систему на основі єдиного логічного мисленнєвого апарата, властивого людині та її мисленню як відображенню закономірностей єдиного матеріального світу. Конкретні мовні засоби, що притаманні тій чи іншій національній мові, є тільки лиш варіантами всезагальних мовних засобів (засобів звукової мови), функціонування яких відбувається на основі єдиних глобальних законів, що керують механізмом мовної творчості [2]».

У своїх працях, присвячених формуванню мовної компетентності відома українська дослідниця методики української мови М. Пентиліук мовну компетентність визначає як « практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм. Мовна компетентність передбачає опанування знаннями (з лексики, граматики, фонетики, орфографії тощо) та формування відповідних фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних навичок, пов'язаних зі складом слова та частинами мови: синтаксичних – пов'язаних з побудовою речень та їх різних видів, орфографічних, графічних та каліграфічних – із засвоєнням особливостей написання [5]».

І.Нагрибельна у своєму дослідженні «мовну компетентність тлумачить як знання норм і правил української мови, зокрема й опанованих самостійно, достатніх для сприймання, майстерного використання їх у процесі мовлення; систему вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил; здатність особистості здійснювати самостійний моніторинг динаміки мовних норм, аналізувати тенденції в мовному дискурсі, адекватно вербально відтворювати явища об'єктивної дійсності[3]».

Як бачимо, мовна компетентність, на думку вчених, є важливою для грамотності мовця, а в професійному значенні – має першорядне значення.

Найбільші наукові дискусії вчених в літературі точаться щодо мовленнєвої компетентності. Одностайності у тлумаченні цієї компетентності немає. Так, у дослідженнях О. Біляєва мовленнєву компетенцію визначено як

«...саме спілкування, здійснюване засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу[1]». Цікавою є позиція Ю.Пасова, який теж розглядає її як компетенцію і зазначає таке: «мовленнєва здатність, яка формується під час навчання через вербальне спілкування[4]».

Т. Симоненко присвятила чимало уваги проблемі сутності, структури комунікативної компетенції. Вона виділяє мовнокомунікативну компетенцію майбутніх учителів-словесників. Т. Симоненко вважає, що «...структура професійної мовно-комунікативної компетенції вчителя базується на розуміння цієї комплексної дефініції як професійної складової майбутнього спеціаліста, професійності як мети та результату процесу професійної підготовки, що підтверджується необхідністю цілісного підходу до її формування й динаміки[6]».

У структуру мовнокомунікативної компетенції Т. Симоненко включає такі складові: «...лінгвістична компетенція пов'язана з лінгвістичною стороною організації комунікативних одиниць; предметна компетенція “відповідає” за зміст висловлювання, вона забезпечує одержання знань про те, що є предметом мовлення; прагматична компетенція розкриває комунікативний намір мовця; технологічна компетенція – це знання та володіння елементами техніки й тактики спілкування, вміння виразно, тактовно, етично реалізувати дидактичні функції, презентувати риторичний потенціал[6]». Отже, такі складові мовнокомунікативної компетенції вказують на багатофункціональне призначення її в сучасному педагогічному середовищі.

Оскільки предметом нашого дослідження є комунікативна компетентність вчителя початкових класів, то практичне значення мають тлумачення цієї компетентності саме для майбутнього спеціаліста початкової школи. У своєму дослідженні І.Нагрибельна комунікативну компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначає «як здатність розуміти чужі й створювати власні програми мовленнєвої поведінки, адекватні меті, сфері, ситуації спілкування. Комунікативна компетентність містить знання основних понять про стилі, типи, жанри мовлення, невербальні засоби спілкування,

уміння самостійно обирати ефективні комунікативні стратегії, сформовані потреби до формування комунікативної креативності з урахуванням типологічних характеристик учнів початкових класів[3]». Тут важливим є уточнення, що стосується «комунікативної креативності учнів»[3], оскільки завдання вчителя початкових класів полягає у формуванні такої мовної особистості, яка могла би вільно користуватися українською мовою в різних комунікативних ситуаціях.

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури, сформувати комунікативну компетентність майбутнього учителя початкових класів одразу й назавжди-не можливо, тому що процес комунікативного зростання педагога має тривалий характер. Він залежить не тільки від теоретичних знань про комунікацію, а й від власного життєвого й професійного досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посібник / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
2. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения// Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 26-32.
3. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія]/ І.А.Нагрибельна. – Херсон, 2016. – 310 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков. – М.: Просвещение. – 208 с.
5. Пентилюк. М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
6. Симоненко Т.В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: Дис... доктора пед. наук: 13.00.02/ Т.В.Симоненко: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 417 с.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СТВОРЮВАТИ ВЛАСНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

З давніх часів педагоги, оратори, майстри красномовства шукали способи, методи й засоби навчання переконливого, виразного, змістовного мовлення. У наш час методика розвитку мовлення учнів користується здобутками часів античної риторичної школи. Сучасні методисти звертаються до досвіду української народної педагогіки та теоретичних і практичних надбань вітчизняних і зарубіжних методистів різних часів, таких як В.П.Костомаров, В.Л.Скалкін, В.В.Голубков, А.Й.Капська, С.П.Іванова, М.А.Рибникова, Г.М.Сагач, О.А.Юніна та інші.

Методика розвитку мовлення оперує системою певних понять. Найбільш вживані це – «робота з розвитку мовлення», «зв'язне мовлення», «мовленнєва ситуація», «висловлювання», «текст».

Процес формування й удосконалення навичок усного мовлення учнів початкових класів досить складний. Він охоплює формування в учнів спочатку аудіативних умінь і навичок, а потім навичок говоріння, що включає роботу над побудовою як діалогічних, так і монологічних висловлювань.

Формуючи навички говоріння, які передбачають побудову діалогічних і монологічних висловлювань, на кожному уроці створюють ситуації, які змушують дитину говорити, спонукають до висловлення думки:

- відповідь на поставлене запитання;
- побудова діалогів за зразком, малюнком, словесно-описаною ситуацією;
- обговорення життєвих ситуацій, висловлення своєї думки;
- складання текстів-описів, розповідей, міркувань;
- побудова своїх висловлювань на прочитаних чи прослуханих творах;
- усний переказ прочитаного;
- імпровізація під час оповідання казок;
- словесне малювання.

Формуючи навички говоріння, працюють за двома основними напрямками: структурним (мовна змістова лінія) і функціональним (мовленнєва змістова лінія).

Удосконалюють звуковимову й культуру мовлення, збагачують, уточнюють словник, працюють над його активізацією, вправляються у вдосконаленні граматичного ладу мовлення. Особливу увагу приділяють формуванню усвідомленого ставлення учнів до власних висловлювань. Самоаналіз практикують проводити з учнями 3-4-го класів.

Розвиток навичок діалогічного мовлення розпочинають з першого класу. Як не дивно, але для дітей цей вид мовлення є важчим, ніж монологічний, воно формується в процесі розмови двох партнерів, його не планують заздалегідь, воно тісно пов'язане з ситуацією. Саме тому на уроках навчання грамоти в 1-му класі застосовують спочатку підготовчі вправи. «Дітей навчають будувати запитання і відповіді на них, тобто ознайомлюють із репліками-запитаннями та репліками-відповідями. Для цього використовують малюнки, невеликі за обсягом тексти, безпосередню навчальну ситуацію в класі» [4, с.5].

Пізніше ознайомлюють із реплікою-пропозицією, реплікою-проханням і відповідями на них (згода/незгода). При цьому звертають увагу на те, що під час спілкування одне з одним люди часто пропонують що-небудь або просять про щось. Якщо людина відповідає згодою на пропозицію чи прохання, то вона має подякувати, висловити своє задоволення. Якщо співрозмовник відмовляється, то повинен вибачитися їй, за необхідністю, пояснити причину незгоди.

Оскільки молодшим школярам притаманне наочно-образне мислення, то формування навичок діалогічного мовлення здійснюють за допомогою різних видів опор:

- малюнкові (конкретні предмети, сюжетні малюнки, предметні малюнки, маски для інсценування);
- словесні (опорні слова, варіанти реплік початку діалогу, репліки одного із співрозмовників);

– графічні  ? ↔  ? (запитання-відповідь).

Використовувати зазначені види опор потрібно залежно від рівня сформованості навички діалогічного мовлення учнів. Слід пам'ятати, що для слабших учнів опора необхідна, а сильнішим вона може заважати, оскільки допоміжні матеріали обмежують самостійність мислення таких дітей. Допоміжні матеріали прибирають поступово: спочатку – малюнки, потім – схеми й, нарешті, опорні слова й репліки. У 4-му класі учні повинні вміти складати діалоги самостійно, без допоміжних засобів.

Монологічне мовлення менш ситуативне, ніж діалогічне, воно потребує вольових зусиль, а часом – значної підготовчої роботи. Монолог не може бути стихійним, він завжди організований.

Результатом, продуктом усного монологічного висловлювання молодших школярів є:

- усний, письмовий твір;
- текст-розповідь, опис, міркування;
- усний та письмовий перекази (детальний, стислий, вибірковий) [1, с. 34].

Дотримуючись Державного стандарту початкової загальної освіти та програми з української мови для 1-4-х класів, процес формування в учнів монологічного мовлення починають з 1-го класу [2].

Навчають першокласників переказувати сюжетний текст букварного типу; пропонують для повторення зразки монологічних висловлювань, на основі прослуханих текстів і з опорою на початок, ілюстрацію, серію малюнків; учні справляються у складанні своїх висловлювань.

В учнів 2-го класу формують вміння усно переказувати прослуханий чи прочитаний текст обсягом 40-50 слів з опорою на ілюстрації, слова та словосполучення; епізод із переглянутого фільму чи телепередачі, розвивають вміння будувати усні твори на основі своїх спостережень, подій з власного життя з опорою на ілюстрації, складові частини тексту, план.

Найскладнішу та найзмістовнішу роботу передбачає розвиток і вдосконалення монологічного мовлення в учнів 3-го класу. Навчають учнів усно переказувати текст обсягом 50-70 слів детально і вибірково, поступово вилучаючи ілюстрації і малюнки. Ознайомлюють учнів з елементами творчого переказу: пропонують повторити зразок короткого висловлювання (3-4 речення) із внесенням своїх доповнень, міркувань, змін. У 3-му класі учні працюють над письмовими переказами. Для цієї роботи обирають розповідний текст (обсяг – 40-50 слів), пропонують допоміжні матеріали, колективно складають план.

Розвивають уміння будувати усні твори типу розповіді, опису, міркування (обсяг 5-6 речень, час звучання –1-2 хв.) з опорою на малюнки, план, опорні слова та словосполучення, частини тексту. Учні складають письмові висловлювання на основі вражень від прочитаного твору, переглянутого фільму, ситуацій з життя класу.

Третьокласників навчають проводити самоаналіз власних творів, колективно вдосконалювати їх, розвиваючи при цьому критичне мислення.

В учнів 4-го класу закріплюються й удосконалюються вміння і навички, які були сформовані у попередніх класах. Але завдання ускладнюються. Для усного переказу підбирають тексти художнього й наукового стилів, обсяг яких 70-90 слів. За типом ці тексти можуть бути не тільки розповідями, а й описами та міркуваннями. Крім детального і вибіркового, навчають дітей переказувати стисло. Діти переказують без опори на допоміжні матеріали. Школярі самостійно будують усний твір типу розповіді, опису, міркування, план до усного чи письмового твору може бути складений колективно. Пропонуючи різноманітні вправи, закріплюють вміння виражати своє ставлення до предмета висловлювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеева М. П. Вчимся писать переказы. 4 клас /Асеева М. П., Винникова С. А. – Х.: Країна мрій, 2007. – 38 с.

2. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення/ О.Глазова // Дивослово. – 2003. – № 1. – С.12-13.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2013. – С.6-14.

4. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови // Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 4-6.

5. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С.10-11.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Т.В. Швець

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В умовах національного відродження українського суспільства актуальною є проблема лінгводидактичного забезпечення змісту і форм роботи з фразеологізмами, підвищення ефективності навчально-виховного процесу на уроках української мови. У методиці української мови аналізувалось усне і писемне мовлення учнів, робилися спроби визначити критерії досконалого мовлення, розкрити зміст функціонально-стилістичних аспектів вивчення мовних явищ, структурно-семантичний підхід до розвитку мовлення учнів, пропонувалися системи лексико-фразеологічних та граматичних вправ (праці М.Т.Баранова, С.М.Біляєва, В.О. Богородицького, Ф.І. Буслаєва, В.Я.Мельничайка, І.С.Олійника, М.І.Пентилук, О.О.Потебні, І.І.Срезневського, М.Г.Стельмаховича, Г.М.Удовиченка, К.Д.Ушинського та ін.) [1, с. 34-37].

Фразеологія „формувалася протягом століть, акумулюючи в собі життєвий досвід народу. У фразеологізмах найбільшою мірою виявляється національна специфіка мови, вони становлять найобразніше частину її лексики”. Найбільш яскраве своє виявлення фразеологізми знаходять у живому мовленні народу як в усній, так і в писемній формах, адже справжнє життя слова здійснюється тільки в мовленні. Більшість фразем виражають

радість і страждання, сміх і сльози, любов і гнів, чесність і обман, лінощі і працьовитість (основні риси, притаманні людині) [3, с. 6].

Фразеологія (від гр. *phrasis* – вираз, зворот і *logos* – слово, вчення) – „сукупність усталених зворотів певної мови, а також розділ науки про мову, що вивчає стійкі словосполучення – фразеологізми, їх ознаки, поділ на групи, утворення і походження” [5, с. 236].

Отже, термін фразеологія має два значення: розділ мовознавства, що вивчає стійкі сполучення слів, їхній склад, будову та значення і сукупність стійких сполучень слів – фразеологічних одиниць певної мови.

Стійке сполучення двох і більше слів, яке в процесі мовлення відтворюється як готова словесна формула і звичайно являє собою семантичну цілісність, називається фразеологічною одиницею, або фразеологізмом. У мові фразеологізми функціонують нарівні з окремими словами і становлять частину її лексики. Фразеологізми з однієї мови на іншу, як правило, дослівно не перекладаються .

Фразеологізм складається не менше як із двох слів — компонентів, причому як складники в ньому виступають не лише повнозначні, а й службові слова: *багатіти думкою, камінь спотикання, збити з пантелику, загнати на слизьке, стріляти з гармат по горобцях, як на сповіді, не за горами, з душею* [1, с. 56].

У кожній мові є величезний запас фразеологічних висловів, у яких відображено образне мислення народу, мудрий досвід, набутий сотнями поколінь. Виникаючи у певній ситуації, в конкретних життєвих обставинах, фразеологічний зворот завдяки своїй стислості, влучності, образності набуває потім здатності продовжувати функціонування і в інших контекстах, стає доречним у зовсім інших життєвих ситуаціях і лексичних зв'язках.

Велика кількість фразеологізмів виникла із словосполучень на позначення вчинків людини в різних ситуаціях, родинних стосунків, реалій побуту: *водити за ніс, кліпати очима, копилити губи, мотати на вус, протуркотіти вуха, розмахувати кулаками після бійки, бити себе в груди,*

хапатися за соломинку, гнути спину, танцювати від печі, ковтати слину, махнути рукою, зіпнутися на ноги, руки сверблять, склавши руки, пальчики оближеш, як за рідного батька, з молоком матері, свій брат, з одного тіста, як горохом об стіну, горох з капустою, як медом по губах, по саму зав'язку, казанок варить, облизати макогона, за одним рипом, купи не держиться .

Значне місце посідають фразеологізми, що виникли на основі спостережень за явищами природи, тваринним та рослинним світом: *як вітром здуло, свіжим вітром повіяло, пустити за вітром, як грім з ясного неба, хмари згущуються, витати в хмарах, з дощу та під ринву, обдало морозом, радій сонце прихилити, ждати біля моря погоди, не бачити смаленого вовка, хитрий лис, заяча душа, як кіт наплакав, перелітний птах, розправляти крила, мокра курка, курям на сміх, комар носа не підточить, тедзь укусив, на вербі груші, блекоти наїстися [3, с.145].*

Є фразеологізми, у яких відбилися різні історичні обставини: *вільний козак, козацьке сонце, наче татарська орда, голо як би татари пройшли, наче на турка йде, мудрий як лях по шкоді, прив'язався як москаль, голити в москалі, здирати шкуру, кат із ним, не взяв його кат.*

Проте більшість фразеологізмів своїм виникненням завдячують різним ремеслам, видам діяльності людей — таким, як: робота в сільському господарстві (*прокласти першу борозну, орати переліг, перти плуга, одягати вуздечку, випускати віжки зі своїх рук, де не посій, там і вродиться, посіяти паніку, знаходити сокиру під лавкою, як п'яте колесо до воза, повертати голоблі*); ковальське ремесло (*кувати вухналі зубами, брати в лещата, попадати в лещата, дати гарту, як ковальський міх, як молотком ударити*); рибальство (*пійматися на гачок, піддаватися на вудку, заманити в свої сіті, битися як риба в сітях*); ткацько-прядильне ремесло (*розмотувати клубок, клубком ставати в горлі, нитка увірвалася, лежати в основі*); кравецтво, шевство (*білими нитками шитий, по нитці доходити до клубочка, як нитка за голкою, шукати голку в сіні, розплутувати вузол, з голочки, на один копил, правити на свій копил, міняти шило на швайку*); транспорт (*входити в колію,*

давати зелену вулицю, ставити на рейки, на всіх парах, натискати на всі педалі, давати задній хід, спускати на гальмах, брати на буксир, без керма і вітрил, на повних парусах, пливати за течією, тримати курс, кинути якір, рятівне коло); фінансово-торговельні операції (зводити рахунки, акції ростуть, скидати з рахівниці, брати на свій рахунок, показувати товар лицем, перший сорт, купить і продасть); військова справа (гострити меч, схрестити мечі, ламати списи, тримати порох сухим, переходити в наступ, брати на озброєння, влучати в ціль, брати з бою, викликати вогонь на себе); театральномузична сфера (грати роль, помінятися ролями, сходити зі сцени, опускати завісу, під завісу, номер не пройде, попадати в тон, як по нотах, фальшива нота, співати з чужого голосу, співати стару пісню, інша музика); картярство (відкривати карти, сплутати карти, ставити на карту, карти в руки, козир у руках, останній козир, робити ставку, іти ва-банк, підкласти свиню) [3, с.126].

До фразеологізмів зі структурою речення відносять прислів'я, вони містять постійний словниковий склад, окрім прямого, мають переносне значення. Наприклад: Зима літо годує. Сніг у грудні глибокий – урожай високий. Фразеологізми надають мові виразності, динамічності, емоційності. Людина, яка не користується ними, позбавляє себе одного з найяскравіших засобів образного висловлення думок і почуттів.

У початкових класах фразеологія як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише деякі відомості про фразеологізми, зокрема практично ознайомлюються з ними, тому учитель початкової школи повинен приділяти особливу увагу вивченню української фразеології, яка набуває особливої актуальності у зв'язку з посиленням мовленнєвого спрямування початкового курсу української мови. Це допоможе їм точніше і лаконічніше, експресивно й образно висловлювати власні думки. Водночас фразеологічна робота на уроках і в позаурочний час сприятиме поглибленню інтересу до вивчення мови, до усної народної творчості українського народу.

Одним із найважливіших методів перетворення набутих знань у відповідні уміння й навички є метод вправ. Як і вся робота над словом, фразеологічні вправи мають на меті поповнення словникового запасу, засвоєння учнями сфери вжитку найпоширеніших фразеологізмів в усному і писемному мовленні для надання висловлюванню більшої точності й виразності. На думку відомого вітчизняного психолінгвіста І.О. Синиці, фразеологічна робота дає можливість сформувати в учнів потребу афористично оформляти свої думки, бажання самостійно застосовувати найрізноманітніші фразеологічні звороти [4, с.19-22].

Обсяг фразеологічного матеріалу, його характер, методичні прийоми роботи над ним визначає вчитель, зважаючи на вік дітей, рівень розвитку їхнього мислення й мовлення, життєвий досвід тощо.

Корисно ознайомити молодших школярів із фразеологічним словником, навчити користуватися ним. Це дасть можливість поставити всю фразеологічну роботу на належний науковий рівень. Користуючись словником, учні тренуватимуться у знаходженні різних фразеологізмів, дізнаватимуться про їх семантику, самостійно контролюватимуть правильність уживання певного сталого виразу в чужому і власному мовленні [2, с. 45].

Отже фразеологізми – невичерпне багатство сучасної української літературної мови, одне з найбільших джерел її мовленнєвої образності, розумової і почуттєвої розмаїтості, важливий матеріал і засіб збагачення мовлення учнів початкової школи. Володіння фразеологічним мінімумом забезпечує нормальне спілкування українською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / М.Ф. Алефіренко. – Харків, 1987.– 198 с.
2. Безрукова І. Збагачення українського мовлення першокласників засобами дитячої народної поетичної творчості / І Безрукова. – // Початкова школа. – 1998. – №10. – С.45.

3. Білоноженко В.М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В.М. Білоноженко, І.С. Гнатюк. – К.: Наукова думка, 1989. – 154 с.

4. Соловець Л. Фразеологізми як засіб формування культури спілкування школярів / Л. Соловець. – // Початкова школа. – 2006. – №6. – С. 19 – 22.

5. Сучасна українська літературна мова : Підручник // М.Я. Плющ, С.П.Бевзенко, Н.Я. Грипас та ін. – К.: Вища школа, 2003. – 430 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко.

Шевчук Р.С., Шатохіна Н.Є.

РЕАЛІЗАЦІЯ УКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Учитись важко, а учить ще важче.

Але не мусиш зупинятись ти.

Як дітям віддаси усе найкраще,

То й сам сягнеш нової висоти.

П. Сингаївський

Основна мета навчання української мови полягає у формуванні національної свідомості, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами мови.

Відповідно до цієї мети одним із головних завдань навчання української мови в загальноосвітній школі є «формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу і людства в цілому» [5].

На уроках мови і літературного читання, в позаурочний час повинно відбуватися «соціокультурне зростання» учня. І саме вчитель початкових класів має найвідповідальніше завдання допомогти школярам прилучитися до культурної скарбниці нашого народу. Слід зауважити, що процес освоєння культурної спадщини має сьогодні свої особливості.

Тенденція переосмислення ролі й значення культури українського народу полягає у бажанні не лише зберегти її в первісному вигляді, а й активно ввести у формат сучасного життя. Відкриття нового в старому спонукає не механічно використовувати надбання минулих поколінь, а вивчати його й активно вводити в теперішню соціокультурну ситуацію. Бо культура – це насамперед пам'ять, вона завжди пов'язана з історією духовного життя людини й суспільства.

В умовах предметного компетентнісно-орієнтованого навчання української мови, коли вчитель основну увагу приділяє формуванню предметних компетентностей, необхідно пам'ятати, що одне зі стратегічних завдань шкільної україномовної освіти – це засвоєння учнями соціокультурного досвіду, втіленого в мовній формі. На становлення зазначеного освітнього завдання значною мірою впливають соціальні чинники, а також розроблення культурологічного напрямку в сучасному мовознавстві (С. Єрмоленко, В.Жайворонек, В. Кононенко, В. Маслова, Л. Мацько та ін.). Важливість соціокультурного розвитку зростаючої особистості задекларована в освітніх документах. Водночас маємо констатувати про недостатній рівень сформованості соціокультурної компетентності в багатьох учнів, що, у свою чергу, є причиною проблем їхньої комунікативної реалізації в полікультурному соціумі.

Опрацювання наукової літератури, присвяченої розв'язанню окресленої проблеми, свідчить, що питання теорії і практики соціокультурного розвитку україномовної особистості розкрито в працях дидактиків – філологів: М.Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, К. Климової, Т. Мельник, М. Пентиліук, Н. Остапенко, О. Потапенко, О. Семеног, Л. Скуратівського, В. Шляхової та ін.

У науково-методичній літературі паралельно вживається термін «народознавство», яке часто виступає синонімом «українського народознавства». На думку директора Інституту українознавства, акад. П.П.Кононенка «...українознавство і народознавство мають між собою як

спільну основу, так і специфічні відмінності..., народознавство ідентифікується з наукою про феномен українського етносу (народу, нації) в межах України у зв'язку з національними меншинами; українознавство – наука про український етнос у межах України та всієї планети; про все, що зв'язане з Буттям України й українства [2, с.37]. Свого часу І.Я.Франко у праці «Найновіші напрямки в народознавстві» писав: «Термін «народознавство»... означає, власне, щось більше, ніж те, що становить сферу нашої науки. Бо ж пізнати народ – то значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє та минуле становище, їхні фізичні та розумові особливості, їхні інститути й економічне становище, їхні торговельні відносини й інтелектуальні зв'язки з іншими народами. В такому разі до сфери народознавства входили б і такі науки, як історія політична та історія розвитку державних інститутів, історія наук і історія промислу – все, звичайно, в сфері щонайобмеженішій, наскільки це стосується певного конкретного народу. Безумовно, що в остаточних висновках наших досліджень і розвідок народознавство спирається на ті згадані науки і зі свого боку доповнює їх своїми результатами... Народознавство – це наука, яка стягує до себе й об'єднує в одне ціле усі науки, всі галузі людських знань» [6, с. 254-255]. М. Драгоманов у своїх наукових розвідках оперував поняттям «україновідання». Цей термін підтримав М.Грушевський, конкретизувавши як українознавство й наголосивши, що воно, як інтегруюча, універсальна система наукових знань, має охоплювати всі наукові дисципліни про український народ і Україну.

Особливої актуальності соціокультурна лінія у змісті української мови набуває у зв'язку з тим, що більшість школярів має поверхневі знання з нашого минулого, не зовсім чітко орієнтується в соціумі, та й загалом, як показує практика, для розвитку комунікативного мовлення учнів допомагатимуть відповідні зразки текстів, завдань, вправ, які мають високий навчально-виховний потенціал. Важливість проблеми обумовлюється й піднесенням ролі української мови в державі, а також тими процесами реформування освіти, які наявні в суспільстві.

Реалізація соціокультурної лінії передбачає не лише набуття учнями певних знань, необхідних і достатніх для спілкування, а й виправдане їх використання у житті.

Як свідчать дослідження останніх років у лінгводидактиці (О.Біляєв, А.Богущ, М.Вашуленко, Л.Варзацька, О.Савченко та ін.), гармонійне поєднання української та загальнолюдської культури реалізується через вивчення мови як культурознавчої дисципліни, взаємозв'язок з культурними надбаннями народів, що живуть поруч, їх полілог культур, інтеграцію в українську культуру і разом із нею – у світову. Саме цьому в школі сприяє формування у школярів соціокультурної компетенції.

Окремо годин на реалізацію вказаної змістової лінії не пропонується, а змістове наповнення здійснюється на основі підбору художніх творів, відповідних вправ та завдань українознавчого спрямування для використання на уроках мови та літературного читання.

Саме вдало підібраний дидактичний матеріал поєднується з усіма методами навчання, ілюструє теоретичні положення, сприяє успішному розвитку мовних умінь і навичок, збагачує інтелектуальну й емоційну сферу учня, формує його моральні переконання. Дидактичний матеріал, об'єднаний певною тематикою, у комплексі ілюструє явище, допомагає учням цілісно сприйняти його. У доборі завдань, вправ, художніх текстів учитель повинен проявляти послідовність. У результаті цього в основу реалізації методики соціокультурної змістової лінії першим покладено принцип народності – репрезентації української мови як геніального творіння розуму, серця, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців, які берегли традиції сім'ї, роду, українського народу. Для реалізації українознавчого компонента слід звертатись до широкого використання всіх видів і жанрів українського фольклору, Біблії, творів українського письменства, прилучення до збирання скарбів народної мудрості, які мають відображення у фольклорних і художніх текстах.

Цю роботу слід розпочинати уже з перших уроків української мови у школі, особливо тоді, коли у дітей починає розвиватись фантазія, креативне мислення, оцінювальне ставлення до навколишнього світу й себе.

Головними завдання під час реалізації українознавчого компонента соціокультурної змістової лінії є:

- створення навчальних текстів, дидактичного матеріалу інформаційно-пізнавального характеру для розуміння української культури через залучення до неї дітей, ознайомлення з життєвими реаліями українського народу з іншими народностями, виховання глибокої поваги до свого та толерантного розуміння і сприйняття чужого;

- виховання любові до України;

- формування основи досконалого оволодіння українською мовою та виховання поваги до неї, інтересу до представленої нею культури;

- становлення мовленнєвих здібностей (оволодіння грамотою – читанням і письмом, аудіюванням, дотриманням орфографічних норм, розвиток монологічного та діалогічного мовлення тощо);

- інтелектуальний (розумовий і мовленнєвий) розвиток, формування вміння висловлювати свої міркування;

- формування умінь і навичок самоконтролю [3, с. 7].

Важливим для соціокультурного підходу є використання комплексу методів, прийомів і засобів навчання, а саме: бесіда (підготовча, повідомлювальна, відтворювальна, евристична, узагальнювальна, повторювальна, проблемна); розповідь і пояснення; спостереження; конструювання і реконструювання; діалогкування; диспути та дискусії та ін.

Аналіз програми, підручників, навчально-методичного інструментарію засвідчує необхідність систематичної цілеспрямованої роботи над реалізацією соціокультурної змістової лінії, оскільки «соціокультурний блок програм дає змогу уникнути випадковості й безсистемності в доборі дидактичного матеріалу, які мали місце в традиційній системі навчання мови, спрямувати процес збагачення мовлення учнів на задоволення потреб їхнього мовленнєвого

розвитку» [3]. Отже, реалізація соціокультурної лінії на заняттях з української мови й літератури повинна базуватися на українознавчій основі і сприяти формуванню мовної особистості молодшого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Флорій. Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси: [монографія] /Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 192 с.
2. Кононенко П. Українознавство: підручник для вищих навчальних закладів/ П.Кононенко. – К.: либідь, 1994. – 320с.
3. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навч. посібник / Л.І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі / За ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
5. Пономарьова К. Соціокультурна складова у змісті початкового курсу української мови / К.Пономарьова // Початкова школа. – 2011. – №5. – С. 9-13.
6. Франко І.Я. Найновіші напрямки в народознавстві: Зібр. тв.: У 50-ти. – К., 1986. – Т.45. – С.243-261.
7. Ярова Л.І. Реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови в початковій школі / Л.І.Ярова //Таврійський вісник освіти.- 2013-№2.-с.187-192.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

О.С. Штанько

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Реалії педагогічного сьогодення спонукають учених, педагогів-практиків здійснювати цілеспрямований пошук шляхів і засобів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. Особливої уваги в цьому контексті заслуговують майбутні вчителі початкових класів, оскільки саме вони закладають фундамент для подальшого особистісного розвитку дитини, формування її життєвої компетентності, потреби в навчанні, духовному збагаченні впродовж життя.

Провідні науковці вітчизняної професійної початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, Т. Байбара, М. Вашуленко, П. Гусак, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошникова та інші) визначали сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів. Але варто зазначити, що в контексті професійної підготовки педагогів особливого значення зараз набуває проблема підготовки вчителів початкових класів до розвитку дитячої особистості засобами читацької діяльності, без якої неможливо вирішити завдання початкової загальноосвітньої школи – навчити кожну дитину самостійно вчитися, сформувати вміння усвідомлювати, критично осмислювати, оцінювати, зіставляти певні явища.

Означену проблему у своїх дослідженнях порушували вітчизняні та зарубіжні науковці Л. Базиль, О. Вашуленко, Г. Волошина, С. Мартиненко, В. Наumenко, О. Савченко, Н. Светловская, О. Сосновская Г. Первова. Проте реалії сьогодення вказують на необхідність пошуків нових підходів до підготовки фахівців, які не тільки володіють теорією формування дитини-читача(методичною компетентністю), але й стійким типом правильної читацької діяльності, читацькою грамотністю, літературознавчою компетентністю. Загальновідомо, що структурні компоненти та процес дидактичної підготовки студента у вищому навчальному педагогічному закладі певною мірою визначають якість професійної діяльності майбутнього вчителя.

Варто відзначити, що основою методики викладання навчальних предметів у початковій школі є загальна теорія освіти і навчання, базова термінологія. Отже, студент, який добре вивчив методику викладання літературного читання, проте не володіє загальними основами теорії літератури, не розуміє специфіку організації словесно-художнього мистецтва – не здатний творчо організувати процес роботи над літературним твором на уроках літературного читання. Одним із принципів, що визначає зміст курсу «Літературного читання», є літературознавчий, який передбачає ознайомлення молодших школярів з літературознавчими поняттями ,зокрема складниками змісту твору (тема, ідея (основна думка твору) та складниками форми (жанр, сюжет і композиція(без уживання термінів, а в

контексті початок, основна частина, кінцівка твору як основні елементи сюжету та їх взаємозв'язки; пейзаж, портрет, діалоги як найпростіші елементи композиції твору); художній образ-персонаж (в епічному творі): герой та його вчинки, портрет, мова; персонаж (головний, другорядні персонажі) та художній образ – у ліричному; пейзаж; мова художнього твору (засоби художньої виразності) [4].

Закласти основи читацької грамотності молодших школярів під силу учителеві, який сам є кваліфікованим читачем і знавцем літератури. Саме тому необхідна не тільки методична, але й літературознавча підготовка вчителя початкових класів. Літературознавча підготовка вчителя початкових класів - це підготовка літературно освіченого вчителя, який володіє теорією літератури як інструментом читання та інтерпретації художнього твору, готовий та здатний вирішувати завдання літературного читання.

Метою літературного читання (початкового курсу у системі літературної освіти) визначено формування читацької компетентності молодших школярів. Літературна компетентність – одна із складових фахової компетентності майбутнього вчителя. Формування професійної компетентності закладено в зміст освітньо-професійної програми спеціальності: «Початкова освіта» як складова галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями [3].

Важливим завданням літературного читання є формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою; формування у дітей соціальних, морально-етичних, естетичних цінностей через зміст і художні образи літературних творів. Читацька діяльність, яка забезпечує розуміння тексту, передбачає аналіз тексту на рівні його форми і змісту, виявлення авторської

концепції та визначення власної читацької позиції, а також інтерпретацію прочитаного. Введення подібної цілеспрямованої роботи на уроках літературного читання над текстом твору будь-якого жанру вимагає від учителя вміння організовувати власну читацьку діяльність, користуватися різними видами читання залежно від його мети, виконувати аналіз художнього тексту з погляду його форми і змісту[1].

Як свідчать спостереження, в початковій школі аналіз твору проводиться поверхово, не з погляду діалектичної єдності змісту і форми, як одного з найважливіших законів мистецтва. Вчителі ставлять запитання, що стосуються тільки змісту твору, не розглядаючи способів його втілення; дійові особи обговорюються і оцінюються так, ніби це реальні люди, а не герої літературного твору, при цьому позиція автора, його оцінка зображуваних подій не береться до уваги.

Звичайно, в початковій школі процес аналізу здійснюється як умовна емоційно-мисленнєва операція над текстом, проте аналіз повинен відбуватися з дотриманням принципу єдності змісту і форми тексту. Сутність аналізу літературного твору полягає в тому, щоб з'ясувати не лише той чи інший елемент його художнього тексту, а й визначити його функцію у контексті. Процес аналізу повинен завершуватися синтезом компонентів змісту і форми, з'ясуванням загальних закономірностей художньо-образної структури, специфіки втілення ідейного змісту, встановленням проблем, письменницької позиції, способів її мистецької матеріалізації[2].

Проектуючи урок літературного читання, вчитель насамперед сам повинен осмислити художнє явище(літературний текст) крізь призму діалектичної єдності його змісту і форми, а це передбачає розуміння ним усіх структурних (і змістових, і формотворчих) елементів твору. Тому необхідно ознайомити майбутніх педагогів зі структурною специфікою організації тексту, сформулювати вміння аналізувати літературний твір в єдності змісту й форми, виробляти навички літературознавчої інтерпретації художнього явища, з урахуванням того, що літературний твір – це результат специфічної людської діяльності у сфері

мистецтва і предмет художнього сприйняття, для того щоб в майбутньому уміло керувати процесом аналізу на уроках літературного читання та вчити учнів повноцінно сприймати художній твір[2]. Літературознавчий компонент в процесі фахової підготовки закладає основу літературознавчої та методичної компетентності, що забезпечує готовність та здатність майбутнього вчителя початкових класів навчити учнів не тільки читати та переказувати тексти, але й сформувати початкові вміння сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературні тексти різних видів.

Таким чином, літературознавча освіченість забезпечить здатність майбутнього вчителя початкових класів через зміст і художні образи літературних творів формувати в учнів не тільки читацьку культуру, але й соціальні, морально-етичні та естетичні цінності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. Літературознавча діяльність учителя у системі шкільної літературної освіти / Л. Базиль // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 20-25.
2. Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів : навчально-методичний посібник / Т. Б. Качак. – Івано-Франківськ, 2012. – 44 с.
3. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 - 4 клас [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkovashkola.html>
4. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2009. – № 11. – С. 35–37.
5. Фенцик О.М. Формування літературознавчої компетентності майбутніх вчителів початкової школи: шляхи реалізації /О.М. Фенцик // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка – Суми : Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2015. – №10(54). – С. 178-187.

Рекомендовано до друку доцентом Н.І. Сидоренко

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Державно-нормативні документи декларують важливість комунікативного спрямування уроків української мови. Отже, комунікативна мета засвоєння української мови, що передбачає засвоєння мови як функціональної системи вимагає під час організації процесу навчання орієнтуватися на принципи системності (системна організація мовного матеріалу, взаємозв'язок усіх аспектів мовної системи) і комунікативності (сфера застосування мови, тема, ситуація, функціонування мовних явищ у мовленні).

Такий взаємозв'язок комунікативних і власне мовних системних принципів засвоєння мови найбільш доцільним вбачається саме в лексиці та є найнеобхіднішим через те, що лексика пов'язана з позамовною дійсністю, зі світом предметів, явищ, понять, з історико-культурним досвідом народу – носія мови.

Актуальність статті підкреслює науковий інтерес до проблеми дослідження мовознавців, методистів початкової та основної школи, психологів та психолінгвістів: Н.Бібік, М.Вашуленка, Л.Варзацької, Ф.Бацевича, С.Дорошенка, Л.Полюги, О.Пономарів, А.Леонтьєва, Г.Шелехової та ін. У контексті аналізу даної проблеми в умовах вищої школи зазначимо праці М.Греб, І.Нагрибельної, М.Пентилюк, Н.Сіранчук та ін.. Такий широкий спектр аналізу проблеми навчання лексики свідчить про її актуальність у площині лінгводидактики, психолінгвістики та мовознавства.

У початкових класах лексика як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише деякі лексичні відомості, зокрема практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слова, багатозначністю, синонімією й антонімією.

Знання, яких набувають учні, мають стати лише основою для

подальшого удосконалення засобів вираження думок в усному і писемному мовленні. Із словом як одиницею мовлення учні мають справу з перших днів їх навчання в школі. Ще в період навчання грамоти учитель пояснює першокласникам значення окремих слів, практично (без уживання термінів) учні спостерігають явище омонімії (*коса, лист*) і багатозначності. Саме тут учнів привчають стежити за своїм мовленням, правильно вживати слова.

Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя до навчання лексики на уроках української мови визначається педагогічною складовою даної проблеми. Його значущість виявляється в процесі опанування студентами лінгводидактичних дисциплін. Під час аналізу науково-методичної літератури ми побачили однаковість вчених в оцінці педагогічного чинника означеної проблеми. У контексті теми дослідження звертаємося до наукових поглядів М.Греб. Так, наприклад, дослідниця відзначає, що педагогічний аспект формування лексичної та фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів потребує володіння складною системою педагогічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції мовленнєвої діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичками[1].

Важливим для нашого дослідження є наступне наукове бачення вченої: «...сутністю мовленнєвої діяльності є готовність студента до продуктивного виконання значною мірою нових завдань, вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети. Студенти повинні зрозуміти, що лексичне багатство розвиває мислення, а мовленнєва діяльність тренує розум. Педагогічний підхід передбачає досконале володіння професійними мовленнєвими вміннями, які забезпечуються органічною єдністю теоретичного опанування основ лексикології і фразеології з практичним застосуванням знань у реальних умовах академічної групи та індивідуальному спілкуванні, формуванням у студентів особистісного інтересу до феномену мови і мовленнєвої культури, правил лексичного слововживання та опанування різних шарів лексики»[1]. Отже, формування професійних компетентностей у майбутнього вчителя передбачає сукупність ґрунтовних лінгвістичних знань та

володіння методичними засобами для їх успішної реалізації на уроках української мови.

Готуючись до навчання молодших школярів роботі з лексикою, студенти повинні приділяти увагу видам вправ і завдань, специфіці їх добору та використання на уроці. У науково-методичній літературі наведено чимало допоміжного матеріалу для вчителя, проте ми б хотіли звернути увагу на ті види роботи, що потребують самостійності виконання. Так у журналі «Українська мова і література в школі», І.Нагрибельною представлено низку завдань такого типу[3]. Проілюструємо сказане:

1. Замініть за зразком подані ідіоми та фразеологічні звороти словами-синонімами з позитивним чи негативним забарвленням у лексичному значенні. Складіть і запишіть на вибір 2-3 синонімічні ряди, в яких фразеологічні синоніми пов'язувалися б з лексичними. При потребі користуйтеся словником синонімів та фразеологічним словником.

Зразок. *Гордиться, бундючиться, копилити губу, пишатися, гонориться.*

Авгієві стайні, водити за носа, геркулесова праця, геєна вогненна, різати по живому, дати жару (перцю), накрити мокрим рядном, мозолити очі, бити байдики, поцілунок Іуди, як у Бога за пазухою, сон рябої кобили, бальзам надушу, копилити губу, не бачити смаленого вовка, припасти до серця.

2. Напишіть твір на тему «Світанок», використовуючи такі синонімічні ряди:

Іменники: *обрій, крайнебо, виднокруг, виднокіл; пейзаж, краєвид; музика, мелодія.*

Прикметники: *прекрасний, чарівний, чудовий, незрівнянний, божественний, мальовничий; незримий, непомітний.*

Дієслова: *жевриє, миготить, горить, мерехтить; спалахнула, сяйнула, загорілася, блиснула; розвидняється, світлішає; пробуджуються, просипаються; гомонять, шепотять, перемовляються.*

Прислівники: *піднесено, урочисто, святково; спокійно, тихо, ледь чутно.*

Отже, вчитель повинен використовувати різні види завдань для роботи учнів з лексичним матеріалом, передбачаючи створення творчої атмосфери на уроці та застосовуючи продуктивні види навчальної діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що проблема фахової підготовки майбутнього вчителя до навчання лексики знаходиться в площині уваги лінгводидактики вищої школи і мотивує студентів до професійно-методичного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Греб М.М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології фразеології майбутніх учителів початкових класів: дисс..докт. пед. наук. Київ, 2017, 209 с.

2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

3. Нагрибельна І.А. Формування лексичного запасу учнів засобами самостійної роботи //Українська мова і література в школі.2017.-№10.-С.16-18.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Н. А. Бєломєстнова

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Мова як невід'ємна складова кожної нації завжди розвивається у тісному взаємозв'язку із суспільством, у якому функціонує. Багатство мови свідчить про рівень розвитку суспільства. З розвитком знань про світ мова невинно зростає. Її лексичний склад не залишається в одному стійкому вигляді, а постійно змінюється. Необхідно наголосити на тому, що зміни є дуже швидкими. І тому лексичний стан будь-якої мови потребує постійного дослідження як на певному синхронному зрізі так і в діахронічному аспекті. Саме тому лінгвістичні та соціолінгвістичні питання, пов'язані з розвитком, збагаченням словникового складу, завжди були в центрі уваги мовознавців. Абсолютний прогрес мови, наголошують науковці, насамперед виражається в розвитку словникового складу [5, с.3].

Співвідношення запозичених та корінних слів у різних мовах неоднакове. В українській мові запозичення становлять приблизно 10 % її словникового складу, решта слів – власномовна лексика. Для порівняння зауважмо, що в англійській мові власномовна лексика становить всього 25 % від усього словникового складу та є найбільш частотною, запозичена лексика відповідно – 75% слів [3, с.43-46].

Мета статті – провести порівняльний аналіз лексичного складу англійської та української мов.

Вживана в сучасній українській літературній мові лексика складається з питомих слів і слів, запозичених з інших мов. Найчисленнішою групою у складі споконвічно української лексики є власне українська лексика. До неї належать не лише слова, яких немає в інших мовах (наприклад: *латаття, віхола, кваша, куняти, достеменний, спочивати, полуднувати, повинь*,

нишпорити), а й такі, які утворено від спільних з іншими мовами та запозичених коренів за допомогою притаманних українській мові словотвірних засобів (найчастіше суфіксів). Словотвірні засоби відіграють особливо важливу роль у становленні власне української лексики, оскільки похідні лексичні одиниці не лише розширюють словниковий склад мови, а й надають словам виразної національно-мовної специфіки.

Власномовними англійськими словами вважаються англосаксонські за походженням, принесені з континенту в V ст. германськими племенами — англами, саксами і ютами. Як основа мови, ці слова вживаються протягом більш ніж тисячоліття [4, с.79].

Англійська та українська мови мають спільне індоєвропейське коріння, і певна частина словника співпадає. Кількість відповідностей в англійській та українській мовах за словниками складає біля 6870 одиниць — цифра досить вражаюча. Проте розвиток, історичні умови та особливості становлення літературної норми в цих мовах різні.

В англійській та українській мовах є багато спільного - обидві мови є індоєвропейськими за походженням; обидві свого часу відчули значний вплив іншої мовної спільноти, що домінувала і значною мірою вплинула на склад словника. За своїм походженням лексика української та англійської мов має такі пласти:

а) спільноіндоєвропейська лексика. Відповідники у двох мовах можуть бути схожими (*nose, son, mother, brother* /*ніс, син, мати, брат*) або ж мати розбіжності у звуковій формі, що відбивають історичні фонологічні процеси, що у двох мовах проходили по-різному (*three, full, apple* /*три, повний, яблуко*). До того ж семантичний розвиток теж дав значні розбіжності у значеннях слів - нелінгвісту непросто знайти спільне у словах *stone* і *стіна*, *sit* і *сидіти*, *work* і *вергати*, *answer* і *сварити* (хоча слово *swear* залишилося на відчутно близькій асоціативній відстані);

б) в англійській мові питомий германський, а в українській мові - питомий слов'янський елемент;

в) запозичення [1, с. 78-79].

Слова питомі (як індоєвропейського, так і германського в англійській мові та слов'янського походження в українській) належать до базового словника, власномовної лексики, а у випадку їх застарілості належать до книжної лексики. У запозичень, залежно від того, коли запозичення увійшло до мови і наскільки воно асимільоване, статус та стилістична маркованість можуть бути різними. Для порівняльного вивчення статус іншомовного слова і специфіка семантики за вживання запозичень є важливою і має певні особливості у двох порівнюваних мовах.

Словниковий склад англійської, як і кожної іншої мови, є наслідком довгого історичного розвитку. На сучасному шаблі це складна система, елементи якої походять як з власних, так і іншомовних джерел. З історико-етимологічної точки зору словниковий склад сучасної англійської мови досить непростий: до нього увійшли лексичні одиниці сусідніх мов, що пов'язано з приходом на Британські острови різних племен. Етимологічна неоднорідність викликана наявністю різних за походженням лексичних прошарків — кельтських, латинських, скандинавських, французьких, грецьких, що утворили особливу сукупність лексичного складу. Походження словника, його історичний розвиток, умови існування відбиваються у словотворі, фонетичній будові, семантичних і стилістичних особливостях. Стосунки між словами різних джерел і складають специфіку лексики на даному етапі її вживання.

На сучасному етапі деякі жанри не мають точних відповідників у порівнюваних мовах, скажімо, “*реферат*” лише приблизно можна передати англійською як “*summary*”. Певною мірою жанрово-стильова асиметрія проявляється також на прикладі окремих другорядних (або допоміжних) жанрів англійського наукового стилю, таких як *науково-дослідницький проект* (на здобуття гранту) – *research project / grant proposal*, та *лист-рекомендація* (для вчених, які бажають отримати грант) – *letter of recommendation*. І хоча їх останнім часом опановують й українські науковці,

але вони не є типовими безпосередньо для української наукової традиції. На додаток до вищеописаної жанрово-стильової асиметрії спостерігається також контрастність, пов'язана з диференціацією або недиференціацією тих чи інших жанрів у певній культурній традиції. Скажімо, в номенклатурі англійських наукових жанрів не розрізняються жанри “*стаття*” та “*доповідь*”, які позначаються тим самим терміном “*paper*” [2, с. 252-276].

Таким чином, підсумовуючи проведений порівняльний аналіз, можна констатувати, що, оскільки провідні ознаки наукового стилю визначаються в обох мовах спільною метою, стилістичні характеристики англо-американських та українських наукових текстів багато у чому є однаковими. Одним із актуальних завдань сучасної лінгвістики є порівняльний аналіз власномовної лексики словникового складу української та англійської мови. Дослідження цього питання дає змогу зрозуміти тенденції розвитку мови взагалі, висвітлити проблему “мова та середовище”. Адже розвиток словникового складу якраз і відбиває процес пристосування мовної системи до нових потреб комунікації у зв'язку з ускладненням середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов./ Л. Г. Верба. - Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. – 160 с.
2. Gibbs Raymond W. Process and products in making sense of tropes / R. W. Gibbs // *Metaphor and Thought*. – Cambridge, 1993. – Р. 252–276.
3. Деменчук О. В. Порівняльна лексикологія української та англійської мов./ О. В. Демчук. - Рівне: Перспектива, 2005. - 165 с.
4. Покорна Л. Н. Строевые характеристики и типологическая разнородность английской лексики. / Л. М. Покорна // Информационно-методический журнал. Печатное слово (1/39). – Херсон: Издательство ХГУ, 2011. – с. 78-82.

5. Сімонок В. П. Семантико-функціональний аналіз іншомовної лексики в сучасній українській мовній картині світу. / В. П. Сімонок — Х., 2000. — 332 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л. М. Покорною.

Ю.В. Боровська

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНО- МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Суспільні інтеграційні процеси, демократизація, створення єдиного інформаційного простору тощо, які відбуваються в суспільстві, суттєво впливають на стан сучасної освіти. Її інститути, готуючи особистість до життя, до творчої самореалізації у соціумі, прагнуть зростити людину конкурентноспроможну, тобто компетентну, підготовлену до самовдосконалення, саморозвитку, активної позиції тощо.

Останнім часом питання методичної компетентності вчителя є досить актуальним. Формування професійної компетентності розпочинається у вищому навчальному закладі, продовжується і розвивається у школі. Певною мірою процес професійної підготовки, формування і розвитку компетентностей майбутніх учителів початкової школи досить повно досліджений науковцями України (О. Антонова, Н. Баліцька, Л. Бірюк, О. Будник, Г. Волошина, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Казанжи, Л. Кекух, Л. Коваль, А. Коломієць, В. Коткова, Г. Кравченко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Нікулочкіна, І. Осадченко, І. Пальшкова, Н. Побірченко, О. Савченко, Т. Семенюк, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Ю. Шаповал та ін.). Досліджуючи сучасні аспекти професійної підготовки учителів, учені зазначають, що особливої актуальності набула проблема формування 5 професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, специфіка роботи яких пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, формуванням ключових

компетентностей в молодших школярів, особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку тощо.

Структура і зміст професійної компетентності молодого вчителя є предметом наукових дискусій не лише між педагогами й психологами, фізіологами й соціологами, а й між спеціалістами-практиками. Однак досі не існує одностайної, чітко визначеної точки зору з цього приводу. Ми наведемо кілька прикладів трактування цього поняття.

У термінологічному словнику поняття "компетентність" трактується як сукупність загальної і професійної підготовки, що дозволяє адекватно реагувати на потреби конкретного робочого місця. А компетентною особою вважається така, що є досвідченою у певній галузі, якомусь питанні; повноважною, повноправною у розв'язанні якоїсь справи[5, с.75] .

Професор О.Б. Бігич пояснює актуальність формування у студентів – майбутніх учителів іноземних мов початкової школи – методичної компетентності такими чинниками. Передусім розбудова української державності, орієнтація на євроінтеграцію висувають перед вітчизняною системою освіти вільне володіння громадянами іноземною мовою, що зумовило обов'язкове її вивчення з першого класу згідно із чинною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів і, відповідно, вагомість професійної, у тому числі методичної, підготовки вчителів іноземних мов для початкової школи. Водночас професійна компетентність вчителя, яка включає й методичну компетентність, слугує вагомою передумовою успішного оволодіння іноземною мовою молодшими школярами. По-друге, інтеграція України до європейської спільноти, приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонського процесу, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти предбачають структурне реформування вітчизняної вищої освіти, модернізацію освітніх програм, відповідні інституційні перетворення у вищих навчальних закладах за умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу[1, с.21].

О.Б. Бігіч трактує поняття "методична компетентність вчителя іноземної мови початкової школи" як сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати і контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями [1, с.22].

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів України, які готують педагогічних працівників, свідчить, що в цих державних документах методична компетентність розглядається з кількох позицій:

- як готовність майбутнього вчителя виконувати свої професійні обов'язки відповідно до сучасних вимог теорії і практики;
- як знання і досвід діяльності в педагогічній галузі;
- як обізнаність молодого вчителя в педагогічній галузі.

Системою методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи передбачено:

- теоретичну підготовку студента;
- його теоретико-практичну підготовку до здійснення іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласних заходах з іноземної мови;
- теоретико-практичну підготовку до проведення наукового дослідження системи і процесу іншомовної освіти в початковій школі;
- практичну підготовку до здійснення іншомовної освіти молодших школярів та її наукового дослідження в природних умовах у початковій школі.

Таким чином, поняття методичної компетентності майбутнього вчителя є складним комплексним поняттям. Проаналізувавши різні підходи, можна виділити наступні основні компоненти компетентності. По-перше, психолого-педагогічну компетентність, що включає професійно значимі особистісні

якості, наявність яких не може бути відокремленою від самого процесу педагогічної діяльності; уміння як здатність вчителя використовувати наявні у нього знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії; загально професійні знання.

По-друге, інтелектуально-педагогічну компетентність, яка виражається в умінні застосовувати наявні знання для встановлення педагогічно цільовідповідних взаємовідносин, здатності переосмислення інформації та вироблення способів інноваційної діяльності.

По-третє, комунікативну компетентність, що являє собою особистісні якості вчителя, сформовані на основі набутих знань, умінь та навичок з питань організації та проведення педагогічного спілкування.

По-четверте, інформаційну компетентність, яка включає обсяг інформації про себе, про учнів та батьків, про досвід роботи інших педагогів. Щодо формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, то найвагомішими складниками його особистості є професійно-педагогічна спрямованість, критичне мислення й особистісні якості. Існують також різноманітні погляди вчених на структуру цього поняття.

Наприклад, Н.Тализіна говорить про те, що наявність професійних знань в особистості говорить не про можливість їх репродукувати, а вміння застосовувати отримані знання на практиці, тобто до самого терміну професійної компетентності науковцем включено не тільки знання, але й означені види та способи здійснення певної діяльності [3].

У свою чергу, Ф.Зіятдінова характеризує професійну компетентність як певну інтегральну якість, яка формується на засадах професійно-ціннісних орієнтацій і здатності до створення людиною власної концепції розвитку мислення та самосвідомості. Структуру її становлять спрямованість особистості, знання та здібності, що ґрунтуються на інтелекті, творчості, загальній культурі тощо [2].

Отже, на стадії професійної адаптації студент набуває професійного досвіду. Подальше удосконалення професійної діяльності призводить до

утворення в особистості стійких комплексів знань, умінь та навичок, способів вирішення професійних завдань, які є засадами професіоналізму. На стадії майстерності професійна компетентність набуває характеру професійної культури.

СПИСОК ВИКОПИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. /О.Б. Бігич. - К.: Ленвіт, 2006. - 200 с.
2. Зіятдінова Ф.Г. Соціальні проблеми освіти /Ф.Г. Зіятдінова. - М.: Видавництво Російського державного гуманітарного університету, 1999. - 282 с.
3. Покорна Л.М. Соціокультурний підхід до навчання англійської мови у вищому навчальному закладі / Л.М. Покорна // Збірник наукових праць: ДВНЗ «Криворізький національний університет». – Кривий Ріг, 2016. – С.185-189.
4. Сугейко Л.Г. Інновації у підготовці мовної особистості вчителя початкової школи/ Л.Г. Сугейко // Педагогічні науки: збірник наукових праць. - Випуск 65. – Херсон: ХДУ, 2014. – С.367-370.
5. Сугейко Л.Г. Інновації у підготовці мовної особистості вчителя початкової школи/ Л.Г. Сугейко // Педагогічні науки: збірник наукових праць. - Випуск 65. – Херсон: ХДУ, 2014. – С.367-370.
6. Тализіна Н.Ф. Теоретичні основи розробки моделі фахівця / Н.Ф. Тализіна. - М.: Знання, 1986. - 108 с.
7. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». — К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. — 230 с.

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валусею.

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Поняття «метод» означає шлях до поставленої мети. У сучасній методиці навчання іноземних мов метод трактується в широкому і вузькому значенні. В широкому сенсі, „метод” „означає систему навчання. У методиці відома ціла низка методів: прямий метод, комунікативний метод, аудіо-лінгвальний метод та інші. У вузькому – „метод” означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання; це спосіб, що забезпечує взаємодію учня і вчителя [1, с.53-55].

Навчання є активним процесом, який передбачає, насамперед, активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів обумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення вчителя полягає в тому, щоб навчити, призначення учня – навчитися. Учитель повинен забезпечити учню можливість оволодіти іншомовним мовленням у процесі навчання, а учень повинен докласти зусиль, щоб оволодіти цим мовленням. Учитель організує навчальну діяльність учня, учень її реалізує. Виходячи із закономірної взаємодії вчителя та учня, в методиці навчання іноземних мов розрізняють методи-способи, що їх застосовує вчитель, і методи-способи, що їх застосовує учень.

Для забезпечення навчальної діяльності учнів учитель застосовує такі методи-способи: демонстрацію, пояснення та організацію вправління. Методи-способи мають універсальний характер і використовуються у будь-якій методичній системі. Проте їх співвідношення та «наповнення» зумовлюються принципами навчання. Так, наприклад, завдяки принципу домінуючої ролі вправ переважна частина уроку має бути присвячена вправлянню учнів. Принцип комунікативності зумовлює переважне використання комунікативних вправ у процесі вправління і т.д. Навчальний процес з англійської мови включає три основні методичні етапи. Це етап презентації нового іншомовного

матеріалу, етап тренування та етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних методах мовленнєвої діяльності. На кожному з названих етапів використовуються відповідні методи-способи. На етапі презентації – це демонстрація (показ) нового матеріалу та способів оперування ним. Учитель демонструє зразки мовлення, показує їх функціонування в контексті. Така демонстрація може здійснюватися з опорою на малюнок, предмет, дію та ін. Учень у цей час знайомиться з новим матеріалом та способами оперування цим матеріалом.

Демонстрація нового матеріалу супроводжується поясненням учителя. Таке пояснення здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку учнів, що стимулює їх розумову активність, необхідну для успішного засвоєння нового матеріалу. Зі свого боку, учень осмислює нові мовні та мовленнєві явища на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та умовиводу. В ході осмислення учень може робити відповідний запис, креслити схеми, таблиці та ін.

На етапі тренування та практики вчитель організує вправління учнів у застосуванні засвоєного матеріалу в усному або письмовому спілкуванні. При цьому, використовуються різноманітні вправи. У свою чергу, учні здійснюють операції вправління в різних видах мовленнєвої діяльності. Слід зазначити, що застосування методів як учителем, так і учнями спрямоване не лише на організацію та реалізацію навчальної діяльності, але на управління нею.

Управління навчальною діяльністю реалізується завдяки здійсненню учителем контролю за успішністю учнів з оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю на кожному етапі навчання. З боку учнів, управління навчальною діяльністю відбувається завдяки застосуванню ними самоконтролю у процесі ознайомлення та осмислення іншомовного матеріалу і вправління в іншомовному спілкуванні. Окрім методів, у навчальному процесі з іноземної мови використовуються різноманітні методичні прийоми. Прийоми навчання пов'язані з конкретними діями вчителя та учнів. Це – елементарні методичні вчинки (дії), що спрямовані на виконання конкретного завдання на певному

етапі уроку [2, с.14]. Методи та прийоми навчання є взаємопов'язаними поняттями. Образно кажучи, метод – це місткість, а прийом – це речовина, що наповнює цю місткість.

Важливим є уміння правильно застосовувати різні взаємозумовлені прийоми для підвищення ефективності навчання. Наприклад, з боку вчителя, під час реалізації вищезгаданих методів можуть бути використані різні прийоми семантизації нових лексичних одиниць; прийоми організації діяльності учнів в опрацюванні нового матеріалу, закріпленні набутих навичок та розвитку вмінь мовлення в ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання різноманітних мовних (наприклад, розгадати кросворд, заповнити пропуски в реченнях/тексті, назвати предмети, зображені на малюнках, відновити речення/текст тощо) та мовленнєвих/комунікативних вправ (описати послідовність подій, зображених на малюнках, відповісти на запитання до прочитаного або прослуханого тексту, написати невеличкий твір, здійснити іншомовне спілкування в межах рольової гри, висловити свою точку зору під час індивідуальної або групової бесіди, вилучити задану інформацію з прочитаного чи прослуханого тексту для заповнення таблиці, схеми та ін.).

З боку учня це застосування таких прийомів як запис, креслення схеми, аналіз мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, логічне розмірковування, побудова за аналогією, імітація, відтворення за зразком або схемою тощо [3, с.3-4]. Є завдання, які учень у змозі розв'язати самостійно, є завдання, які йому через інтелектуальний і культурний статус розв'язати поки що не під силу. Також є завдання, які учень може розв'язати за уважної і мудрої підтримки вчителя. Але в будь-якому випадку в центрі уваги має бути учень, а вчитель – посередником, який допомагає дитині знайти свої підходи й використати різні стратегії в пошуках розв'язання проблеми. Саме для цього і використовуються методи і прийоми.

Однією з проблем, що виникають під час інтенсивної роботи учнів на уроці іноземної мови, є так зване «поза межове гальмування». Воно стає особливо помітним після тривалої монотонної роботи. Щоб запобігти цьому

негативному явищу, варто використовувати різноманітні методичні прийоми, що знімають напруження, розвантажують психіку й нервову систему, допомагають учням переключити увагу на інші об'єкти. Серед них, найпоширенішими є рухливі ігри, активні види діяльності, що усувають надмірне навантаження на зір, м'язи рук тощо. Учитель повинен чітко орієнтуватись, коли потрібно організувати навчальну ігрову діяльність, і коли треба її зупинити.

1. Лексичні одиниці ніколи не перевіряють механічно. Правильне вживання лексики та насичений словниковий запас – це ключ до вільного іншомовного спілкування. Вибір того чи іншого засобу введення нових лексичних одиниць зумовлюється характером лексичної одиниці, змістом поняття, яке вона передає, етапом навчання, рівнем мовленнєвої підготовки учнів. При введенні нових слів наочність застосовується для конкретизації словесних уявлень. При формуванні аудитивних лексичних навичок основна увага приділяється осмисленню учнями лексичних одиниць. Для досягнення поставленої мети використовують наочність, здогадку за ситуацією, пояснення англійською мовою і переклад.

Під час говоріння погане знання лексики не дає учням змоги концентруватися на змісті висловлювання, оскільки вони вимушені думати про засоби мови і правила їх функціонування. Діти роблять мовні помилки, що призводить до непорозуміння, заважає використанню мови як засобу спілкування. Словникових особливостей мовних видів діяльності необхідно навчати так, щоб учні постійно відчували, що слова їм потрібні для вираження думок і їх розуміння. Тільки чітка мовна перспектива обумовлює мотивованість і успішність оволодіння словником. Кожну лексичну одиницю можна розглядати на різних диференційних рівнях дослідження мови. На кожному з них зустрічаються певні специфічні лексичні труднощі. Для закріплення слів і словосполучень використовують такі форми роботи:

1. Добирають і записують на дошці ключові слова з тексту, дають завдання за словами реконструювати текст якомога ближче до оригіналу або скоротити його до мінімуму.

2. Перед уроком записують на дошці у вигляді плану ключові слова для складання нової розповіді. Учні повинні за 2-3 хвилини підготувати невелику розповідь, використавши якомога більше записаних на дошці слів. Після висловлювання одного учня інші ставлять йому запитання або, навпаки, той, хто відповідає, ставить запитання класу. Така робота активізує учнів, змушує бути максимально уважними.

3. Учням пропонують підготувати короткі діалоги на певну тему з використанням ключових слів і словосполучень, записаних на дошці. Коли учні звикнуть до такої роботи, вони самі виписують ланцюжки ключових слів для створення певної тематичної ситуації і цікавих для них дій.

Наприклад:

- розфарбуй на малюнку предмет і напиши його назву;
- добери із запропонованого переліку слово (речення), що відповідає змісту малюнку;
- підпиши ярлички до товарів;
- відгадай загадку;
- склади чайнворд (кросворд);
- вступи з персонажем у діалог, користуючись опорними словами та словосполученнями;
- придумай віршик, використовуючи нові слова

Взагалі, ці вправи допомагають розпізнати одиниці нового навчального матеріалу, засвоювати їх значення, набути навичок оперування цими одиницями на рівні репродукції, підготуватися до самостійного використання їх у ситуаціях, які моделюють спілкування. Відомо, що мимовільне запам'ятовування відіграє велику роль у навчальній діяльності молодшого школяра. Проте у цьому віці діти вже вміють запам'ятовувати і довільно. Довільність запам'ятовування розвивається й надалі у процесі навчання. З

іншого боку, дітей приваблюють та інтригують незрозумілі слова, пісні, тексти а інший матеріал, який стає їм чомусь цікавим, незвичним та значущим [1].

У методиці навчання іноземної мови початкової школи цьому факту надається багато уваги. Можливо, не завжди учням потрібно давати повний переклад окремих текстів (віршів, пісень тощо), що їх вони мають завчити. Для цього достатньо розповісти про їх основний зміст. Пам'ять молодших школярів характеризується фрагментарним сприйманням, а у відтворенні матеріалу домінує впізнавання. Вони запам'ятовують невимушено той матеріал, який є чимось привабливим і викликає позитивні емоції. У зв'язку з цим, необхідно включати до матеріалу, що подається, важливу та цікаву інформацію, яка привертатиме увагу школярів, змушуватиме їх більше зосереджуватися, щоб її усвідомити.

Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков./М.В.Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
2. Л. Вороніна. Ефективні прийоми навчання./Л.Вороніна. – English. – № 23–24. -2017. – С. 3-4.
- 3.Английский язык для девочек и мальчиков. /Под ред. В.М.Спиваковского.– К.: Просвещение, 2004. - 176 с.

С.М.Жовко

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МЕЖАХ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

На сучасному етапі розвитку нашої держави вимагається від підростаючого покоління гнучкість, комунікабельність, швидка адаптація до різноманітних життєвих ситуацій, критичне мислення, вміння долати конфлікти та бути готовими до міжкультурного та міжособистісного спілкування і

співробітництва. Значно змінився і статус іноземної мови в українському суспільстві. Після стрімкого входження України у світове співтовариство попит на знання іноземних мов збільшився. Володіння навичками іншомовної мовленнєвої компетенції почало розглядатися як засіб соціалізації. Саме тому сьогодні зростає необхідність приділяти серйозну увагу ефективності та якості процесу навчання іноземних мов. І первинним завданням учителя є створення сприятливих умов для навчання школярів[1,с.34].

У наш час існують як традиційні, так і новітні методи і технології викладання англійської мови. Вибір новітніх методів навчання зумовлюється знанням інноваційних технологій. Ефективність їх застосування залежить від того, чи підібрані вони відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з їх допомогою. Оскільки учням необхідно оволодіти іноземною мовою, як засобом спілкування, вміти користуватися нею в усній та письмовій формі, підтримувати розмову, запропонувати свою тему, висловлювати свої побажання, ділитись думками, обмінюватись поглядами, на уроках англійської мови важливо створювати ситуації, в яких і вчитель, і учень стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається [3,с.28; 6,с.185].

Метою статті є дослідити можливості ефективного використання інтерактивних методів навчання у межах комунікативно-діяльнісного підходу учнів на уроках англійської мови.

Низка вчених таких як Г.М. Брос, М.В. Кларен, Л.В. Пироженко, Н.Ф. Фомин, О.І.Пометун, Н. Суворова та інші, визначають інтерактивне навчання як одну з форм діалогового навчання: **інтерактивність** (від англ. *interaction* – *взаємодія*) – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною).

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів; це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці), де і

учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером колективу. Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес[2,с.5].

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- у навчальному процесі задіяні усі учні класу;
- учні навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опановується велика кількість матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування;
- вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Призначення інтерактивного навчання – передати знання і усвідомити цінність інших людей. Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальний склад групи -4–6 осіб [5,с.34].

Процес оволодіння учнями іноземною мовою, на відміну від оволодіння рідною, цілеспрямований, оскільки вчитель самостійно вибудовує його за навчальним планом та реалізує під час спілкування на уроках. Навчати учнів спілкуватися іноземною мовою необхідно з перших уроків, коли у школярів ще не накопичений запас мовних засобів.

Основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, яка передбачає вміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різноманітних сферах життя. На уроках англійської мови варто використовувати методи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою. Означеним вимогам найкраще відповідають саме інтерактивні методи навчання, які можна розглядати як творчі види діяльності, що дозволяють створювати ситуації мовленнєвої взаємодії, сприяють удосконаленню комунікативного досвіду учнів. Творчі комунікативні завдання можуть виконуватись у різних формах, зокрема індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи, у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників навчального процесу. Види діяльності, що активно впроваджуються у процес навчання іноземних мов сучасної середньої школи, переконливо свідчать про наявність тенденцій до використання розвиваючого навчання, переорієнтації його видів з предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти [4, с. 31]

Інтерактивні методи не повинні стати самоціллю – вони мають бути засобом для створення комфортної атмосфери, яка дасть змогу реалізувати комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні. Згідно з комунікативно-діялісним підходом та з урахуванням навчального й життєвого досвіду учнів, їхніх інтересів і схильностей, зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують соціальну взаємодію учнів у процесі комунікації. Насамперед, такими можуть бути інтерактивні методики навчання, що дають можливість виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: інформаційно-комунікаційні технології, рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи, проектна діяльність тощо. Вони сприяють формуванню в учнів готовності до самостійної діяльності, до роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників

соціальної взаємодії, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання та критичного ставлення до отриманих результатів [1,с.78].

Сутність комунікативного підходу до навчання іноземних мов полягає у тому, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування. У цьому випадку комунікативність розглядається не як методичний принцип, а як принцип методологічний, що підпорядковує собі всі сторони навчання: співвіднесення знань з уміннями і навичками, відбір прийомів навчання, зміст загальноосвітніх і виховних завдань, а також обсяг і характер зв'язків з іншими навчальними предметами. Головне ж у комунікативному навчанні – це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях у залежності від мети спілкування, тобто на формування комунікативної компетенції певного рівня. А відтак, вся організація навчальної діяльності має певним чином відтворювати собою процес моделювання принципово важливих параметрів спілкування, таких як: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єктів спілкування, стосунки та взаємодія мовленнєвих партнерів; ситуація як форма функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів, які забезпечують комунікативну діяльність, функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів, евристичність. Зазвичай, такий підхід до навчання іноземної мови називається комунікативно-діяльнісним. За комунікативно-діялісним підходом спілкування виступає метою, способом і засобом навчання іноземної мови. Цей підхід має глибоку психолінгвістичну обумовленість: ґрунтується на взаємозв'язку мови і мовленнєвої діяльності, психології породження та розуміння висловлювань і концентрується на мові як системі та мовленні як діяльності з актуалізації можливостей, що мова надає її носіям[3,с.112].

Отже, використання інтерактивних методів у межах комунікативно-діялісного підходу допомагає розвивати інтерес до англійської мови,

спонукає учнів до вивчення нового, збагачує словниковий запас, розвиває логічне та креативне мислення, а це так необхідно в сучасному житті. Учні навчаються висловлювати власні думки, відстоювати їх, підходять творчо до розв'язання різних проблем. Результатом навчання ,яких ми (я і учень) досягаємо - це взаємні зусилля. Учень активний, бо його не лякає атмосфера заняття, що складається з різних аспектів його власної діяльності та діяльності вчителя; відсутня критика його особистості з боку вчителя або однокласників, а зауваження мають конструктивний характер і стосуються насамперед результатів його діяльності. Він відчувається в безпеці, бо будь-який його внесок у навчальний процес цінується. Учень дозволяє собі експериментувати з моделями поведінки, знаходячи оптимальний результат своєї поведінки, визначає власну роль у спільній роботі, обирає та формує свою позицію, удосконалюючи свої знання. Таким чином, для досягнення балансу між діловим і соціально-психологічним аспектами навчальної діяльності створюється атмосфера комфорту та безпеки. Тільки така сприятлива психологічна атмосфера дозволить учням поступово адаптуватись до нової для них ситуації, що створюється застосуванням інтерактивних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буренко В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти / В.Буренко, В. Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 28–33.
2. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий керівник українського видання доктор пед. наук, професор С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Хом'як А. Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови / А. Хом'як // Молодь і ринок. – 2008. – № 2 (37). – С. 129–134.
4. Биркун Л. В. Комунікативні методи та матеріал для викладання англійської мови: перекл. з англ. мови та адаптація Л. В. Биркун. – Oxford University Press, 1998. – С.20-48.

5. Покорна Л.М. Інноваційний підхід у становленні творчої особистості в умовах компетентнісної освіти/ Л.М. Покорна/Педагогіка вищої та середньої освіти:збірник наукових праць.Випуск 47.-Кривий Ріг:Видавництво КНУ.- С.185-190

6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – С. 135.

Рекомендовано до друку доцентом Л.М. Покорною.

В.С. Кравцова

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ

Компетентність у техніці читання – це здатність людини до сприймання і коректного артикуляційного та інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та усвідомленості особливостей техніки читання іноземною мовою. Компетентність у техніці читання включає знання того, як озвучуються букви і буквосполучення, читаються слова, сприймаються діакритичні та пунктуаційні знаки у виучуваній іноземній мові, читаються тексти з дотриманням відповідної інтонації та швидкості читання, а також навички швидко сприймати графічні образи слів та точно співвідносити їх з відповідними звуковими образами та зі значеннями слів.

Усвідомленість у техніці читання – це здатність того, хто оволодіває іноземною мовою, розмірковувати над процесами формування своєї техніки читання та оволодівати читанням, конструюючи систему власних читацьких знань; свідомо розпізнавати й озвучувати графічні одиниці; аналізувати власне читання і робити відповідні висновки, наприклад, приймати рішення щодо наявності грубих порушень правильності читання, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання.

Загальновідомо, що навчання читання рідною мовою починається тоді, коли у дитини вже сформувалися вміння усного мовлення. Читання, таким чином, перетворюється у процес впізнавання знайомих з усного мовлення слів,

які закодовані графічними знаками, і початком формування навичок читання вважається той момент, коли дитина вперше усвідомила зв'язок голосної та приголосної літер і вимовила перший склад, знаючи конфігурацію літери та її звукову відповідність. Об'єднавши усі склади у слові, озвучивши їх та упізнавши значення озвученого слова, дитина раз і назавжди подолала головну перешкоду процесу читання, зробила для себе “відкриття” — як саме читати.

У процесі навчання техніки читання здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу іноземної мови. Це полегшує оволодіння іншомовною буквено-звуковою символікою та іншими навичками читання. Зважаючи на тісний зв'язок читання з письмом (обидва види мовленнєвої діяльності відносяться до писемного мовлення, а їх матеріальною основою є система закодованих знаків у вигляді тексту), навчання техніки читання здійснюється паралельно з навчанням техніки письма. Однак у процесі читання відбувається декодування думки шляхом встановлення графемно-фонемних та смислових відповідностей, а у процесі письма-кодування думки.

Для формування компетентності у техніці читання іноземною мовою застосовують такі методи:

- алфавітний;
- звуковий (фонетичний);
- метод цілих слів/речень/тексту;
- звуковий аналітико-синтетичний метод;
- метод навчання ТЧ в опорі на ключові слова та правила читання.

В умінні читати виділяють два основних аспекти: технічний та змістовий, смисловий.

Техніка читання включає цілий комплекс автоматизованих навичок, які зводяться, врешті-решт, до того, щоб швидко сприймати графічні образи слів, автоматично співвідносити їх зі звуковими образами та значеннями цих слів.

У процесі навчання техніки читання іноземною мовою здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу

іноземної мови. Це полегшує оволодіння іншомовною буквено-звуковою символікою та іншими навичками читання.

Читання виступає як ефективний засіб навчання [4, с.64]. При цьому виділяються такі сфери використання навичок читання іноземною мовою як засобу навчання:

- 1) для того, щоб навчити школярів користуватися графічною системою іноземної мови;
- 2) для кращого оволодіння ними лексикою;
- 3) для кращого засвоєння звукової, графічної та граматичної форм слова, а також його значення та вживання у різних життєвих ситуаціях;
- 4) для розширення словника учнів;
- 5) для кращого оволодіння ними граматичним матеріалом.

В умінні читати виділяють два основних аспекти: технічний та змістовий, смисловий. Техніка читання включає цілий комплекс автоматизованих навичок, які зводяться, врешті-решт, до того, щоб швидко сприймати графічні образи слів, автоматично співвідносити їх зі звуковими образами та значеннями цих слів [1 с. 135].

Загальновідомо, що навчання читання рідною мовою починається тоді, коли у дитини вже сформувалися вміння усного мовлення. Читання, таким чином, перетворюється у процес впізнавання знайомих із усного мовлення слів, які закодовані графічними знаками, і початком формування навичок читання вважається той момент, коли дитина вперше усвідомила зв'язок голосної та приголосної літер і вимовила перший склад, знаючи конфігурацію літери та її звукову відповідність. Об'єднавши усі склади у слові, озвучивши їх та упізнавши значення озвученого слова, дитина раз і назавжди подолала головну перешкоду процесу читання, зробила для себе "відкриття" - як саме читати. У процесі навчання техніки читання іноземною мовою здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу іноземної мови. Це полегшує оволодіння іншомовною буквено-звуковою символікою та іншими навичками читання. В учнів початкової школи протягом першого року

вивчення іноземної мови формується компетентність у техніці читання. У програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що по закінченні 1 го класу учні повинні називати букви алфавіту, озвучувати засвоєні в усному мовленні слова, словосполучення. На кінець 2 го класу учні повинні знати букви алфавіту; читати про себе та вголос і розуміти слова, словосполучення, речення, тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг матеріалу для читання у 2 му класі має включати не менше 100 друкованих знаків. У 3 му класі продовжується робота з формування в учнів компетентності у техніці читання і паралельно збільшується увага до навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Так, за вимогами програми в кінці 3 го класу учні знають алфавіт та основні звуко буквені зв'язки; читають уголос та про себе з повним розумінням короткі прості тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читають і розуміють нескладні короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається з опорою на ілюстративний матеріал. Мінімальний обсяг текстів для читання визначається у 150 друкованих знаків [3].

У процесі формування компетентності у техніці читання велику роль відіграють наочні посібники, які інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для удосконалення організації навчання: аудіозаписи, картки миттєвого пред'явлення (flash cards), картки розрізного алфавіту, різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки блоки для складання речень та ін. У початковій школі під час вивчення алфавіту можна використовувати піктограми – спеціальні зображення, де перша літера стає частиною малюнка, який передає значення усього слова. Доцільним та ефективним є використання навчальних комп'ютерних програм, спрямованих на навчання техніки читання, які не лише пропонують учням повторити літеру/слово і назвати їх, але й контролюють названі літери/слова, приймаючи лише правильний варіант. Наявність у таких програмах елементів анімації, ігор, пісень робить їх ефективним засобом для формування компетентності у техніці читання [5].

Контроль компетентності у техніці читання можна здійснювати за такими параметрами: 1) темп читання; 2) відповідність нормам наголосу; 3) дотримання норм паузації; 4) використання відповідних моделей інтонування; 5) розуміння прочитаного.

Для здійснення контролю можуть бути використані вправи, запропоновані для формування компетентності у техніці читання. А саме: ігрові вправи, тестові завдання, заповнення пропусків, читання на швидкість. Слід лише зазначити, що смисловий аспект має завжди бути пріоритетним. Швидкість читання втрачає сенс без розуміння прочитаного.

Отже, у статті розглядаються питання загальної характеристики іншомовної компетентності у техніці читання, цілей її формування в учнів початкової, основної і старшої школи, наводяться приклади вправ і завдань, описуються засоби формування компетентності у техніці читання і методи контролю рівня її сформованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азовкіна О.М. «Розвиток інтересу до читання іноземною мовою на початковому етапі навчання» / О.М. Азовкіна. – Иностранные языки в школе, 2003. – № 2 – 135 с.
2. Артемчук А. Г. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов / А. Г. Артемчук. – Рідна школа, 2003. – №9. – С.47-49.
3. Бабенко Т.В. Методика викладання англійської мови в початковій школі: Навчальний посібник./ Т.В. Бабенко. – К.: Арістей, 2005. – 220 с.
4. Денисенко М. Rightstart. Завдання для навчання техніки читання англійською мовою у початковій школі (другий рік навчання). – К.: Ленвіт, 2001. – 64с. “Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, вип. 4/2001
5. Науково-методичний журнал "Іноземні мови". - К.: Ленвіт. – 2005. – №27-28. – С.3-5.

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валуєвою.

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ПИСЬМА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сьогодні ситуація освіти в Україні неперервно знаходиться у розвитку. Кожного року вносяться корективи у навчальні плани та засоби навчання, головним чином у робочі підручники. З'являються нові підходи та методи роботи з дітьми, які необхідно вміти правильно та ефективно використовувати. За останні роки все більше необхідності набуває вивчення іноземних мов, як головної передумови всебічно та полікультурно розвиненої особистості.

Сучасною стратегічною метою вивчення англійської мови у початкових класах є формування іншомовної комунікативної компетентності. Ця мета обумовлена як соціальним запитом суспільства щодо мовної освіти громадян, так і реальністю її досягнення учнями у конкретних умовах навчання. Іншомовна комунікативна компетентність передбачає навчання письму. Уміння писати має на меті здатність учнів початкової школи письмово передавати інформацію відповідно до мети, завдань спілкування залежно від призначення повідомлення.

Проблема формування навичок письма молодших школярів завжди актуальна. У першому класі їх необхідно сформувати, а у наступних вдосконалювати. На початковому етапі вчитель може зіткнутися з різними труднощами: недостатнім розвитком дрібної моторики рук, особливістю письма ліворуких дітей та ін. У навчанні англійської мови письмо як вид іншомовної діяльності відіграє одну з важливих ролей, акумулюючи в цілому інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння і читання, з якими воно дуже тісно пов'язане, являє собою рецептивно-репродуктивний механізм відтворення іноземної мови. Отже, формуванню навичок письма потрібно присвячувати не меншу уваги, чим іншим навичкам решти видів мовленнєвої діяльності.

Проблемою формування навичок письма займалися такі відомі вчені та

науковці, як М. І. Жинкін, Н. І. Гез, І. Л. Бім, С. Ф. Шатілов, Г. В. Рогова, а також такі викладачі-методисти, як О. В. Котенко, А. В. Соломаха та інші.

Успішність навчання в основному залежить від влучного вибору вчителем методів та прийомів навчання письма, від правильного підходу до формування комунікативних завдань.

Проблемою навчання письма науковці почали займатися давно і знайшли певні шляхи розв'язання цієї проблеми. Письмо та писемне мовлення розглядалося раніше в методиці навчання іноземних мов головним чином як засіб навчання, що знайшло своє відображення в усіх попередніх шкільних програмах. Те, що писемне мовлення не було метою навчання іноземної мови, стало причиною того, що приділялось мало уваги формуванню навичок письма.

Метою статті є розглянути процес формування навичок письма учнів початкової школи на заняттях з англійської мови та запропонувати оптимальні умови їх формування.

Цій проблемі присвячується багато робіт але необхідно докладніше розглянути процес навчання письма та систематизувати вправи на формування навичок письма молодших школярів на уроках англійської мови.

Іншомовна комунікативна компетентність – це синтез певних компетенцій, а саме: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, полікультурної, лінгвокраїнознавчої, країнознавчої. Розглянемо мовленнєву компетенцію, бо саме вона передбачає формування умінь писати. Мовленнєва компетенція передбачає розвиток мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Навчання письма приділяють найменше урочного часу, лише 10 % для порівняння на аудіюванні та говоріння припадає по 35 %, а на читання 20 %. Це пов'язано з усним випередженням у навчанні англійської мови, психофізіологічними особливостями молодших школярів. Головною психофізіологічною особливістю молодших школярів є недостатній розвиток дрібної моторики рук, що при надмірному навантаженні призводить до швидкої втоми. Такий розподіл часу не означає що письмо менш важливе, за решту

видів мовленнєвої діяльності. Навички письма потребують формування та ретельної роботи над ними на тому ж рівні як і решту видів мовленнєвої діяльності.

Головна мета навчання письма полягає у тому щоб сформувати у учнів графічні, каліграфічні та орфографічні навички. У процесі формування цих навичок учні оволодівають труднощами, які пов'язані з вивченням особливостей звуко-буквених відповідностей у мові, що вивчається.

Англійська мова має латинську графіку. Якщо розглянути системи друкованих знаків англійської мови та української мови можна побачити, що в них є подібні букви (напр.: A a, O o, X x, E e, P p, K k, M m), букви, які частково співпадають у написанні (напр.: T t, H h, U u, B b), і букви, які зовсім відрізняються за написанням (напр.: S s, W w, F f, R r, Q q, J j, Z z). Основну увагу при навчанні техніки письма слід приділити чіткості і нормативному написанню букв. Вчитись писати іноземною мовою краще починаючи з друкованих літер, а пізніше переходити до рукописних букв. У навчанні каліграфії можна виділити такі етапи: 1) Написання окремих літер алфавіту англійської мови. 2) Перехід від написання окремих літер до написання типових буквосполучень. 3) Написання окремих слів, речень; списування слів, словосполучень, речень. 4) Проведення звуко-буквеного аналізу слів, що є проміжною ланкою між графікою і орфографією.. В англійській мові значну частку становить традиційний принцип написання слів. Важливо пам'ятати і враховувати ці принципи при навчанні орфографії англійської мови. Формування орфографічних навичок на відміну від каліграфічних, триває весь період навчання в школі паралельно з накопиченням лексичного запасу. Навчання орфографії має на меті, по-перше, оволодіння звуко-буквеними та букво-звуковими відповідностями, по-друге, написання слів відповідно до правил орфографії англійської мови.

Можливі такі труднощі: 1) відсутність кількісної адекватності між звуком та буквою; 2) полісемія букв, тобто одна буква може передавати кілька звуків. Наприклад: літера s відповідає таким звукам [s], [z]; 3) відсутність звучання так

званих «німих» букв. Наприклад: в англійській мові не вимовляють кінцеву букву *e* у словах з умовно відкритим складом: *take, late, line*, а також *h* - у буквосполученні *gh*: *high, eight, bright* [1]; 4) подвоєння приголосних в англійській мові як показник короткості: *Holland, middle*. Навчання орфографії англійської мови краще починати зі слів, які пишуться за фонетичним принципом, поступово переходячи до слів, що пишуться за морфологічним та історичним принципом. Історичний та ідеографічний принципи головним чином притаманні для англійської мови. Саме тому навчання орфографії має виняткове значення.

Головною запорукою успішного формування орфографічної навички є систематична організація тренувальних вправ. Виділяють такі групи вправ: 1) Вправи на впізнання та порівняння орфограм. Ці рецептивні мовні вправи є перехідною ланкою між каліграфією та орфографією і передбачають звуко-буквений аналіз слів, виявлення розбіжностей між написанням та звучанням. 2) Вправи на відтворення орфограм. До цих репродуктивних мовних вправ належать вправи на списування, виписування, дописування слів, речень, текстів. Бажано, щоб списування відбувалось не механічно, а супроводжувалось додатковими завданнями (підкреслити чи виділити рамкою буквосполучення, що читаються не за правилами, нову орфограму, голосну, що стоїть під наголосом тощо). 3) Вправи на запис слів, речень, тексту, тобто диктанти: самодиктант (написати по пам'яті певну кількість слів з певною орфограмою); зоровий диктант (учні читають текст із книжки або дошки, потім текст забирають, а учні записують його по пам'яті); зорово-слуховий диктант (учні читають текст, аналізують орфограми, потім пишуть під диктовку вчителя без зорової опори на наочність); слуховий диктант (учні пишуть під диктовку вчителя, попередньо усунувши можливі труднощі); • слуховий пояснювальний диктант (учні пишуть під диктовку вчителя, потім пояснюють складні орфограми); диктант-переклад (із рідної мови на іноземну); контрольний диктант [1, с. 227].

На початковому рівні навчання необхідно закласти міцні основи графічних

та орфографічних навичок, що забезпечить учнями можливість використання письма на подальших ступенях. Коли учні навчаться писати швидко і правильно, іншомовне письмо допомагатиме їм у навчанні, а не гальмуватиме його. Успішний розвиток мовленнєвих умінь письма зумовлюється якістю сформованих навичок техніки письма, а для цього на кожному уроці англійської мови необхідно регулярно виконувати письмові вправи. У домашньому завданні також має бути наявна хоча б одна письмова вправа [4, с. 214].

Отже, розвиток навичок письма на уроках англійської мови має неабияке значення. Учнім потрібно прикладати значні зусилля для засвоєння графічних та орфографічних правил. Учителю ж потрібно виявляти наполегливість, гнучкість та винахідливість у своїй роботі. Урізноманітнювати методи та прийоми роботи з учнями. Необхідно щоб учні навчилися писати швидко і правильно, щоб іншомовне письмо допомагало їм у навчанні, а не гальмувало його.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха [та ін.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 356 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
3. Удод Т. Г. Формування іншомовних орфографічних навичок молодших школярів: тенденції та інновації [Електронний ресурс] / Т. Г. Удод // Вісник психології і педагогіки. – 2013. – №11. - 32с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валуєвою.

ОКРЕМІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Освітній процес в сучасній школі орієнтований на формування компетентностей, що забезпечать успішну самореалізацію людини в суспільстві. Комунікативна компетентність є однією з ключових, що передбачає вміння вільно висловлювати думки та почуття в усній та письмовій формі, тлумачити поняття, описувати та коментувати факти тощо. [5,с.15] Завдяки їй людина може бути активним учасником життя, виконувати різні соціальні ролі, ділитися своїми почуттями та знаннями з іншими людьми, проявляти свій інтелект та розвиватися далі. Дитина набуває цю компетентність на всіх етапах освіти. У початковій школі цей процес триває та активізується.

Проблема компетентнісного підходу у сучасній школі досліджувалась цілим рядом вчених, серед яких В. Байденко, Н. Денисова, В. Козирьов, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Ніконенко, О. Пометун, Л. Петровська, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Деякі дослідники розрізняють поняття «компетентність» та «компетенція». В роботах М. Головань, С. Лейко, О. Кучай, Н. Нагорної, В. Плохій, Г. Руденко та ін. представлений аналіз цих понять, що дає змогу розібратися у трактуванні кожного з них.

На нашу думку, більш вдалим є визначення «компетенції» як «готовності використовувати знання, уміння і навички, а також способи діяльності в житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань». [2, с.226] Акцентованим є слово «готовність», що передбачає не тільки здатність, але й бажання діяти. Іншими словами, це вмотивованість до дій особи, яка добре обізнана у визначеній системі питань та володіє певним обсягом знань, умінь, навичок.

Грунтовне визначення поняття «компетентності» у своїх працях наводить М. Головань, описуючи її як «інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв'язувати цілий клас задач; на відміну

від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї. Окрім того, компетентність співвіднесена з ціннісними і смисловими характеристиками особи, має практико-орієнтовану спрямованість». [2, с.230]

Інший дослідник С. Лейко розуміє «компетентність» як «якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми». [4, с.133]

Отже, компетентною можна назвати людину, яка опанувала певні компетенції та успішно реалізує їх у діяльності.

Проявом комунікативної компетентності є відкритість до спілкування в різних групах населення, комунікабельність, спілкування в умовах постійних змін психічних станів, постійний розвиток, самовдосконалення тощо.

Формування комунікативної компетентності починається з оволодіння певними мовленнєвими компетенціями. Цей процес триває протягом життя та має певні етапи становлення. Ми зупинимось на етапі початкової освіти.

Мовленнєва компетенція учнів початкової школи складається з формування умінь та навичок сприймати та розуміти текст з першого прослухування, переказувати його з правильною послідовністю подій, висловлювати власну думку та почуття в усній та письмовій формі, правильно вживаючи лексичні та граматичні конструкції; будувати ситуативні діалоги, поважати думки інших та адекватно реагувати в ситуаціях зі змінами психічних станів, користуватися правилами норм етикету спілкування.

Обов'язковою складовою мовленнєвої компетенції є мотивація учнів до застосування отриманих знань, умінь та навичок, що досягається завдяки впровадженню комунікативно-компетентного підходу в системі освіти, який

реалізується, зокрема, через створення ситуативного поля навчання (наприклад, за допомогою ігор, роботи в парах та малих групах над проектами, інтерв'ювання, самоврядування, обговорення літературних творів, вистав, кінопродукції; участі у театралізованих виставах тощо). Потрібно враховувати, що діти мають спочатку отримувати інформацію про різноманітні комунікативні ситуації, особливості міжособистісної взаємодії в них та способи їх розв'язання, а тільки тоді, після аналізу даних ситуацій, усвідомлено використовувати ті чи інші моделі спілкування.

Комунікативна компетентність передбачає володіння власним емоційним станом та вміння попереджати й керувати конфліктними ситуаціями. Діти молодшого шкільного віку мають дуже бурхливі емоції, вони легко втрачають рівновагу, виходять з себе та часто схильні до афективних станів. При порушеннях емоційної сфери може виявляти грубість, впертість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної невідповідності. [3, с.365] З огляду на це, дуже важливо навчати дітей стримувати свої емоції, виявляти повагу до співрозмовника та використовувати такі комунікативні конструкції, які допоможуть попередити та згладити конфліктні ситуації. В даному випадку найкращою мотивацією є формування у дітей позитивних інтелектуальних емоцій, найтісніше пов'язаних із навчальною діяльністю: здивування, сумнів, переживання нового, радість пізнання, оскільки у цьому віці вони відіграють особливу роль; а також моральних почуттів, що виявляються у формі симпатії, дружби, товариськості, обов'язку, гуманності, порівняння своїх переживань з переживаннями оточуючих, що, без сумніву, сприяє розвитку усвідомленості своїх емоцій та контролю над ними. [3, с.365]

Серед складових комунікативної компетентності виділяється вміння розпізнавання та подолання комунікативних бар'єрів, що можуть виникати у дітей і носити як соціальний, так і психологічний характер. Соціальні комунікативні бар'єри базуються на недостатньому володінні лексикою та мовними засобами різних соціальних груп населення, що призводить до нерозуміння співрозмовника.

Психологічні бар'єри пов'язані зі страхом бути висміяним, приниженим, незрозумілим, неоціненим та ін. Н. Бутенко пропонує таку класифікацію комунікативних бар'єрів: фонетичний, семантичний і лінгвістичний, стилістичний та логічний [1, с.30]. У дітей молодшого шкільного віку дуже часто існують проблеми вимови, викликані або вродженими дефектами, або віковими фізіологічними факторами. Подолання подібної перешкоди для спілкування відбувається за участю логопеда, толерантного ставлення однокласників та психологічного настрою самої дитини.

Семантичний, лінгвістичний та стилістичний бар'єри теж мають місце у молодших школярів, але не так поширені, як фонетичний, оскільки діти ще в силу своєї відкритості та безпосередності не переймаються тим, що не розуміють значення слів, функціонально-стильові засоби та їхнє застосування з погляду норм. Способами подолання семантичного та лінгвістичного бар'єрів є вправи, що включають семантичний аналіз слів, мовних конструкцій та їх використання в певних ситуаціях. Подолання стилістичного бар'єру у молодших школярів полягає у формуванні вмінь структурувати отриману інформацію для кращого її сприймання та розуміння.

Процес подолання логічного бар'єру дуже складний і тривалий, оскільки пов'язаний з рівнем розвитку логічного мислення, зі знанням ефективності використання різних доводів і засобів аргументації та знанням логіки побудови доказу. [1, с.33] У дітей молодшого шкільного віку тільки починають формуватися найпростіші розумові операції (спостереження, порівняння, аналіз, узагальнення, вибіркова класифікація, синтез), тому у початковій школі протягом всіх років навчання вкрай необхідні завдання, спрямовані на формування логічних операцій, формування вмінь робити висновки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також навчання засобам аргументації та доведення.

Комунікативна компетентність школярів формується не тільки в стінах освітнього закладу, а й поза ними, тому організація їх дозвілля має передбачати створення належних умов для цього процесу. Велика частка дитячої уваги

поглинається сучасними гаджетами, що обмежує час людського спілкування. Так, виникає гостра необхідність включення батьків у процес планування та організації часу дітей поза межами школи, тому робота вчителя з батьками повинна носити стимулюючий та консультативний характер.

Отже, формування комунікативної компетентності є складним та багатограним процесом, який триває протягом життя і вимагає комплексного підходу в системі освіти. У початковій школі закладаються основи комунікативної компетентності та опановуються певні мовленнєві компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник / Н.Ю.Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 383с.
2. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8. – С. 224-233.
3. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: Навч. посіб./ Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424с.
4. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз / С.В. Лейко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 128-135.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/nova-ukrainska.pdf.

О.В. Маслоva

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

Читання є одним із важливих засобів отримання інформації, тому вміння читати англійською мовою в наш час є важливою передумовою до професійної майстерності. Уміння читати дає учням можливість користуватися літературою на англійській мові для пошуку необхідної інформації, задоволенні своїх читацьких та

творчих інтересів, удосконалення умінь усного мовлення. Формування особистості та професійних якостей учителя англійської мови початкових класів є предметом вивчення багатьох теоретиків і практиків педагогіки. Однією з якостей майбутнього вчителя англійської мови є його методична компетентність [1, с. 48-51].

У початковій школі особливо важливо розвивати в дітей позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, а також формувати здатність і готовність до іншомовного навчання на наступному етапі основної школи. Ефективність раннього початку вивчення іноземної мови не викликає сумнівів, тому що мова, вивчена в дитинстві, розкриває мовні та комунікативні здібності учня: мимоволі зіставляються факти двох мов; мовна картина світу створюється окремо для кожної мови. Навчити читати дітей іноземною мовою – одне з практичних завдань учителя в загальноосвітньому навчальному закладі. Відповідно до Державного стандарту учні повинні навчитися самостійно читати нескладні автентичні тексти різного характеру і типу.

Актуальність дослідження полягає в тому, що потреба формування читацької компетентності та підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації різних видів читання зумовлюється необхідністю навчання іноземної мови у нерозривному поєднанні мовного і мовленнєвого матеріалу. Іншомовна діяльність як новий спосіб спілкування молодшого школяра потребує створення позитивної мотивації, яка є одним із найважливіших психологічних факторів успішності вивчення іноземної мови і ключовим питанням організації навчання молодших школярів. Тому, однією з основних задач у навчанні читання є навчити учнів техніки читання та практично користуватися усіма видами читання під час вивчення іноземної мови. Комунікативна компетентність у професійній діяльності вчителя є стрижневою, якщо вона є достатньо сформована, то в загальному розумінні вже охоплює низку інших компетентностей. Рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя нерозривно пов'язана з комунікативними вміннями, від яких залежить установлення відносин між викладачем і учнем. Методичну компетентність учителя англійської мови початкової школи під час навчання читання доцільно визначати як сукупність його знань, навичок, умінь і

здібностей щодо формування в учнів, зокрема молодшого шкільного віку, кожного виду іншомовної комунікативної компетентності як на уроках, так і в позакласній роботі з англійської мови.

Мета статті — обґрунтувати систему ефективного формування компетентності в іншомовному читанні майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки у ВНЗ за умов кредитно-модульного навчання. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: 1) визначити зміст поняття "методична компетентність" учителя початкової школи; 2) дослідити особливості формування компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи під час навчання читання.

Як свідчить аналіз наукових педагогічних джерел, у теорії і практиці педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Проблеми формування професійної готовності студента до педагогічної діяльності присвячені роботи Л. Калініної, Н. Кузьміної, О. Котенко, О. Матвієнко, І. Самойлюкевич, В. Сластьоніна. Аналіз шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі здійснюють у своїх дослідженнях В. Бондар, С. Сисоєва, О. Дубасенюк. Особливості методики навчання іноземної мови в початковій школі досліджують О. Бігіч, О. Коломінова, С. Роман та інші. О.Ф. Бондаренко визначає методичну компетентність учителя англійської мови як уміння планувати педагогічну діяльність, уміння адекватно використовувати широкий спектр методичних прийомів стосовно віку учнів і поставлених цілей навчання, уміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, здійснюючи відповідно до умов вибір посібників та інших засобів навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень. Навчання читання іншомовних текстів покликано вирішувати певні комунікативні задачі, тому починаючи з молодшої школи, слід навчати комунікативному читанню в послідовності: від комунікації — до читання і від читання — до комунікації. Перед тим, як діти перейдуть до читання текстів під малюнками, загадок, віршів, міні-розповідей, вони повинні будуть виконати нескладні комунікативні завдання: відповісти на питання учителя, сказати 1-2 речення про героїв, описати їхню

зовнішність, припустити їх улюблений вид заняття і т.д. Комунікативні завдання після читання тексту вимагають від учня поширеної відповіді на питання, виразу за опорами (ключовими словами, малюнками) [4, с. 208].

Читання являє собою одним із найважливіших засобів отримання інформації, тому вміння читати англійською мовою означає створити передумови для розширення загальної освіти. Учитель англійської мови початкової школи покликаний вирішувати завдання, пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами англійської мови, комунікацією англійською мовою, розвитком успішних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня, формуванням навчальної діяльності в оволодінні англійською мовою (АМ). Для вирішення цих завдань учителю необхідні базові знання та вміння про англійську мову і методику її навчання. Мотивацією щодо вивчення англійської мови служить професійна потреба студента стати висококваліфікованим фахівцем з умінням спілкуватися іноземною мовою та здобувати інформацію з новітньої англійської літератури за фахом. Тому однією з особливостей оволодіння АМ у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є її професійно-орієнтований характер [2, с.328].

Читання англійською мовою як засобом спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності і найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні мають володіти згідно з вимогами чинної Програми та Державного стандарту іноземних мов. Необхідно приділяти особливу увагу навчанню молодших школярів таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання та письма [5, с.3-7]. Необхідність проведення даного дослідження обумовлена недостатньою розробленістю проблеми навчання читанню майбутніх учителів англійської мови початкових класів, низьким рівнем оволодіння теоретичними та методичними знаннями під час навчання читання, відсутністю спеціальних праць, що присвячені даній проблемі. Згідно поставлених завдань, було розкрито роль методичної компетентності вчителів англійської мови під час навчання читання. Методична концепція читання виділяє рецептивне читання, тобто розуміння інформації, і процесуальне читання, тобто прочитання та озвучення тексту.

Отже, однією з найважливіших вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи у вищому навчальному закладі є формування методичної складової його професійної компетентності. Завдяки читанню, яке робить достатньою будь-яку інформацію, передається досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, соціально-культурою на англійській мові для пошуку необхідної інформації, задоволенні своїх читацьких та творчих інтересів, удосконалення умінь усного мовлення та інше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя ІМ для початкової школи/ О.Ф. Бондаренко, О.Б. Бігич/ Іноземні мови. — 2002. — №4. — С. 48-51.
2. Водоп'янова В. Молодший школяр: навчаймо бережно. " Іноземні мови в сучасній школі"/ В.Водоп'янова/ №2 — Ленвіт, 2002. — №2. — С. 328.
3. Гунько С. Метод асоціативних символів — сучасний вискоефективний метод вивчення іноземної мови на початковому етапі / С. Гунько // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. — 2010. — №8. — С. 319-329.
4. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. — К: Ленвіт — 2005. — С. 208.
5. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Іноземні мови. — 1999. — №3. — С. 3-7.

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валуєвою.

В. Л. Осипенкова

ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Представники кожної нації мають своє особливе бачення навколишнього світу, так звану «картину світу», яка відображає їх духовні, фізичні, естетичні, культурні, економічні та інші потреби. Головним засобом відображення цієї картини є мова.

Сучасна концепція іншомовної освіти будується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, на діалозі рідної та іноземної культури. Головна мета такої освіти – навчання мови через культуру.

Практичною метою навчання іноземних мов у школі є формування іншомовної комунікативної компетентності [4, с.1]. Лінгвосоціокультурна компетентність у свою чергу входить до мовленнєвої компетентності і є складовою іншомовної комунікативної компетентності.

Проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності є актуальною у сфері методики навчання іноземних мов, оскільки Україна зміцнює стосунки й зв'язки з європейськими й світовими державами. Нові соціально-економічні, культурні й політичні реалії в нашій країні, розширення міжнародних зв'язків вимагають переосмислення ролі, функцій і значення іноземних мов у формуванні здібності молодшої людини жити й працювати в іншомовному середовищі. Тому у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності поряд з мовною та мовленнєвою особливого значення набуває лінгвосоціокультурний компонент, який в свою чергу, складається із загальнокультурних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань та навичок спілкування.

Не зважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених різним аспектам формування лінгвосоціокультурної компетентності, лінгвосоціокультурний підхід до навчання англійської мови є продуктом лише кінця ХХ століття, коли в методичній науці відбувся революційний «зсув наукових інтересів в галузь культури» [1, с.86].

Специфіка функціонування мови в якості іноземної полягає в тому, що її комунікативна функція забезпечує міжкультурне спілкування. Виникає ситуація зустрічі різних комунікантів, які користуються однією і тією ж мовою, але не однаково сприймають повідомлення, оскільки породжені ними мовні структури побудовані на основі різних соціокультурних зразків та різному розумінні семантики повідомлення.

Таким чином, у міжкультурному спілкуванні важливою умовою успіху

є забезпечення взаєморозуміння засобами створення спільного комунікативно-прагматичного простору. Це стає можливим при формуванні в учнів лінгвосоціокультурної компетентності як складової частини іншомовної комунікативної компетенції, яка враховує культурно-психологічні особливості комунікативної поведінки носія мови [2, с.2].

Формування і розвиток у молодших учнів лінгвосоціокультурного компоненту на уроках англійської мови як складової частини іншомовної комунікативної компетентності, а отже кожної мовленнєвої і мовної компетентностей, є основою успішного функціонування особистості в іншомовному середовищі, оскільки сприяє адекватному вирішенню завдань спілкування у кожному окремому випадку.

Учені відмічають, що процес засвоєння іноземної мови і подальше його застосування програмується як міжкультурна комунікація, тобто “як діалог культур”, що набуває в сучасних умовах особливого значення. Діалог культур можливо здійснювати за умови сформованості у комунікантів лінгвосоціокультурної компетентності, володіння знаннями про національно-культурні особливості країни мови, що вивчається, норми мовної і немовної поведінки його носіїв, умінь будувати свою поведінку і комунікацію.

Сформованість лінгвосоціокультурної компетентності учнів передбачає комплексний розвиток її ключових складників та цілком залежить від інтегрованого, цілісного, взаємопов'язаного володіння предметними та загально-навчальними компетентностями. Основними складовими частинами лінгвосоціокультурної компетентності є лінгвістична, соціокультурна, культурознавча та лінгвокраїнознавча, соціальна, лінгвокультурознавча компетенція, соціолінгвістична та країнознавча компетентності.

Лінгвістична компетентність – один з основних видів компетентностей, що розвиваються в учнів на уроках англійської мови. Вона забезпечує пізнавальну культуру особистості школяра, розвиток логічного мислення, пам'яті, уяви. Лінгвістична компетентність – здатність учня конструювати граматично правильні форми і робити синтаксичні побудови, а також розуміти

сміслові відрізки в мові, організовані відповідно до існуючих норм української мови. У лінгвістичній компетентності містяться семантичні, синтаксичні, морфологічні, фонетичні та лексичні знання. Граматичні значення слова яскраво виражаються в його формах. Складність між значеннями і формами часто перешкоджає вербальній комунікації, тому що таких граматичних правил в англійській мові не існує. Без цих знань, без наявності певного словникового запасу і стереотипів англійської мови на вербально-семантичному рівні неможлива ніяка мовна діяльність. Лінгвістична компетенція дає можливість передати тільки перший вид інформації, ідеї, поняття, уявлення, щодо яких здійснюється мовленнєвий акт на англійській мові [5, с.50].

Соціокультурна та соціолінгвістична компетентність – це знання, вміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії. Соціальні контакти великою мірою мають ритуальний характер. Вони спостерігаються в усіх актах повсякденного спілкування, таких як вітання, прощання, знайомство, початок і кінець зустрічей, телефонні переговори тощо. Для них характерна етикетна поведінка учасників, історично сформована моделями типових ситуацій поведінки і взаємодії людей” [3, с.29]. Соціокультурна компетентність, як зазначає П. Сисоєв, дозволяє тим хто нею говорить почувати себе практично на рівні з носіями мови (відносно культури), що є кроком до адекватного володіння іноземною мовою.

Лінгвокраїнознавча компетентність – передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Іншими словами, сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носій мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації” [4, с.4].

Лінгвокультурознавча компетентність – це вміння учнів використовувати країнознавчі та фонові знання про країни, мова яких вивчається; лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови; факти,

норми та цінності національної культури; специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята в певній культурі.

Соціальна компетентність передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також уміння поставити себе на місце іншого і спроможність справитись з ситуацією, що склалась; здатність вступати в комунікативні відносини з іншими людьми, орієнтуватися в ситуації та керувати нею.

Отже, лінгвосоціокультурну компетентність ми розуміємо як здатність до розуміння культури іншого народу, позитивного до неї ставлення, осмислення її реалій, моралі, цінностей та інших компонентів крізь призму власної культури, а також уміння ефективно функціонувати в умовах іншого лінгвокультурного середовища.

Таким чином, лінгвосоціокультурний компонент у навчанні англійської мови молодших школярів створює найкращі умови для того, щоб адекватно сприймати різноманітні культурні цінності, розглядати різні культурні явища і представників інших культур, розширювати навички міжкультурного спілкування, приймати нові знання щодо іншої культури, систематизувати факти культурного життя, для виховання не тільки визнання розбіжностей у своїй і чужих культурах та поважного ставлення до них, але й допомагає розбудити почуття гордості за свою країну, народ, культуру. Без володіння лінгвосоціокультурною компетентністю, навіть за наявності високого рівня мовної й мовленнєвої компетентностей, повноцінне спілкування з носіями мови не буде можливим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

2. Бобилєва Л. І. Английский язык и англоязычные литературы: проблемы изучения и преподавания в XXI веке / Бобилєва Л. І. – Витебск, 2006. – С. 47-49.

3. Городецька Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема / Городецкая Л.А. . – М., 2007. – 322 с.

4. Навчальна програма з іноземних мов для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1-4 класи. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2016. - 50 с.

5. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 50-58.

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валуєвою.

Н.А. Познякова

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Стратегічний курс нашої країни - це інтегрувати в європейський культурний, освітній та економічний простір, що неминуче впливає на освітню сферу, в даний час пріоритетним напрямком якого є формування нового покоління вчителів, зокрема вчителів початкової школи. Оскільки кожен сучасний учитель початкових класів України також є викладачем іноземної мови, одна з актуальних задач педагогічного інституту полягає в оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів, які здатні формувати індивідуальність учня початкової школи шляхом іноземної мови. Основна мета викладання іноземної мови у ВНЗ – комунікативні навички майбутніх учителів початкових класів, їх розвиток і вдосконалення. Майбутні українські викладачі повинні набути здатність говорити іноземною мовою на незалежному рівні, що зробить можливим прямо контактувати з представниками інших країн, забезпечити їх ефективне функціонування в академічному і професійному середовищі, а також мобільності та конкурентоспроможності на глобальному ринку праці.

Проблемі формування компетенцій і компетентностей в галузі підготовки вчителя початкової школи присвячені роботи вітчизняних і закордонних дослідників (В.Бондаря, О.Бігіч, Ю.Тельпуховської, Л.Хоружої, І.Шапошникової, Ордон Уршулі, Т.Талманової, Т.Сорокіної, Т.Ульяницької, М.Михайлової, О.Борзенкової, Н.Дмитрієвої, Е.Мальцевої, В.Кюршунової, Т.Руденко, О.Осипової, Ф.Гайнуллової й ін.).

Мета статті - проаналізувати та систематизувати теоретичний досвід науковців з актуальності комунікативної компетенції в професійній підготовці вчителя іноземної мови в початкових класах.

Компетентність виступає інтегрованою якістю особистості, яка в сучасних умовах орієнтована на формування її конкурентоспроможності. Відповідно майбутній вчитель молодших класів повинен уміти конкурувати на ринку праці. Для реалізації даної мети необхідно здійснювати підготовку педагогів таким чином, щоби рівень його професійної компетентності відповідав вимогам сьогодення. Інтеграційні процеси орієнтовані на модифікацію технології, змісту початкової освіти, вдосконалення державних стандартів шляхом переходу шкіл на компетентнісний підхід до аналізу навчальних досягнень учнів. У зв'язку із цим у випускника педагогічного факультету повинна бути сформована комунікативна компетентність та він був всебічно розвинутим [3, с. 107].

Модернізація змісту шкільної освіти у відповідності з вимогами Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті та Державної національної програми «Освіта» спрямована, в тому числі, на становлення мовленнєво-мовної особистості, яка вільно володіє нормами усного та писемного спілкування та вільно використовує мовні засоби в різних ситуаціях міжособистісного спілкування.

Вимоги до розвитку мовленнєво-мовної особистості відображено у Державному стандарті початкової загальної освіти. Комунікативна компетентність, згідно положень Державного Стандарту, є здатністю особистості застосовувати у спілкуванні знання мови, способи взаємодії з

навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Очевидно, що провідним завданням вчителя початкових класів, головною метою якого є навчання, розвиток та виховання молодших школярів, має бути формування комунікативної компетентності в учнів, що стає неможливим без педагогічної комунікації. Тому, задля ефективного здійснення педагогічного процесу та розвитку комунікативної компетентності в учнів, учитель початкових класів має володіти певним рівнем сформованості власної професійно-комунікативної компетентності [2, с. 6-8].

Професійна компетентність вчителя – інтеграційна система професійно-значимих особових властивостей, придбаних педагогом як в процесі загальної і спеціальної освіти, так і на основі практичного досвіду, що забезпечують високий рівень професійної педагогічної діяльності. Під професійно-комунікативною компетентністю (ПКК) вчителя початкових класів розуміємо інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами як здатність актуалізовувати і застосовувати здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення цілей та завдань навчання і виховання, що зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти через розв'язування комунікативних задач.

Структура комунікативної компетентності є композицією п'яти компонентів:

- індивідуально-особистісного, адже успішність комунікації неможлива без певних особистісних якостей, необхідних індивіду для спілкування;
- мовленнєвого, оскільки без наявності знань мовного апарату і вмінь застосовувати ці знання в мовленні жодна комунікація не буде ефективною;
- інтерактивно-практичного, що відображає всі аспекти взаємодії між людьми;

- полікультурного, який пояснює аспекти взаємодії між різними народами і культурами, що є особливо актуальним в умовах глобалізації сучасного суспільства;

- предметно-інформаційного, що враховує предметний аспект спілкування, а також уміння працювати з інформацією, без чого професіонал не буде компетентним та конкурентоспроможним на ринку праці.

Зазначені компоненти об'єднують складові комунікативної компетентності. Індивідуально-особистісний компонент містить емоційну, вербально-логічну, рефлексивну; мовленнєвий – лінгвістичну, мовленнєву; інтерактивно-практичний – інтерактивну, соціально-комунікативну, технічну; полікультурний – соціокультурну, соціолінгвістичну; предметно-інформаційний – предметно-змістову та інформаційну. Внутрішнім резервом складових професійно-комунікативної компетентності виступають комунікативні компетенції. Базис комунікативних компетентностей становлять знання, уміння, навички, досвід діяльності й емоційно-ціннісні ставлення. Наявність зазначених складових комунікативної компетентності є необхідною людині будь-якого фаху для ефективної життєдіяльності в умовах сучасного світу [4, с. 141-142].

Згідно вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики професійної підготовки фахівця початкової ланки освіти до формування комунікативної компетентності, майбутній учитель, усвідомлюючи педагогічне спілкування як єдність функціонально-рольової та особистісно-орієнтованої поведінки вчителя, спираючись на знання про стилі та рівні педагогічного спілкування, повинен уміти:

- аналізувати, прогнозувати і вирішувати комунікативні задачі з метою налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі;

- визначати та проектувати основні етапи педагогічного спілкування з метою налагодження продуктивності взаємодії між учнями та вчителем у процесі навчання;

– підтримувати оптимальний ритм та умови ефективного педагогічного спілкування з метою плідного управління спілкуванням у педагогічному процесі;

– аналізувати спілкування, що відбулося, та моделювати нові комунікативні задачі з метою уточнення здійсненої процедури спілкування та прогнозування майбутньої взаємодії;

– формувати індивідуальний стиль спілкування з метою досягнення відповідності між стилем спілкування й особистістю;

– вдосконалювати власну комунікативну культуру і будувати стосунки з учнями як суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою забезпечення творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу [1, с. 43-44].

Таким чином, аналіз державних нормативних документів, що регламентують діяльність вищої педагогічної школи, свідчить про наявність конкретних завдань, пов'язаних із формуванням професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вторнікова Ю.С. Структура комунікативної компетентності педагога / Ю.С. Вторнікова // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [гол. ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012.-Ч.3. – С. 41- 47.

2. Галузевий Стандарт Вищої Освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100: початкове навчання. Напрямок підготовки 0101: педагогічна освіта. Кваліфікація 3310: вчитель початкової школи. [Чинний від 2006.10.06]. – К.: Видання офіційне МОНУ, 2006. – 138с. (Національний стандарт України)

3. Покорна Л.М. Комунікативна компетентність - провідна складова професійної підготовки вчителя-європейця XXI століття / Л.М.Покорна // «Теоретична і практична філологія» збірник наукових праць. Випуск 18. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ПХДУ, 2012 – с.106-109.

4. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів / С.О.Скворцова, Ю.С. Вторнікова // Монографія. — Одеса: Абрикос Компани, 2013. — с. 141-142.

Рекомендовано до друку доцентом Л.М. Покорною.

Л.М.Покорна

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ ЯК
КОМПОНЕНТА АНГЛОМОВНОГО НАВЧАННЯ**

Умови іншомовного спілкування в сучасному світі, коли іноземна мова є засобом спілкування, пізнання, отримання і накопичення інформації, визначили необхідність володіння усіма видами мовленнєвої діяльності в тому рахунку і мовленнєвим етикетом, розумінням на слух мови, а також використання правил етикету при читанні та письмовому спілкуванні, говорінні та аудіюванні.

Участь у спілкуванні передбачає оволодіння усним мовленням, тобто створення необхідних навичок. На відміну від аудіювання, власне мовленнєвий етикет не пред'являє настільки високих вимог до обсягу словника, обсягу мовного матеріалу як умові, що забезпечує реалізацію цієї навички. Однак досить жорстко встановлюється обсяг необхідного мінімуму словникового і взагалі мовного матеріалу, яким повинен учень опанувати для повноцінної участі його як особистості в процесі спілкування [2, с.18].

Мета статті полягає в тому щоб систематизувати зразки мовленнєвого етикету під час навчання англійської мови.

Одне з найбільших надбань людства і найбільших задоволень людини є спілкування із собі подібними. Важливих цілей у спілкуванні допомагає досягти мовленнєвий етикет. Під мовленнєвим етикетом слід розуміти вироблені суспільством правила поведінки, обов'язкові для членів суспільства, національно специфічні та стійко закріплені в окремих зразках.

Мовленнєвий етикет - важливий елемент культури народу, продукт культурної діяльності людини та інструмент такої діяльності. Мовленнєвий етикет є складовою частиною культури поведінки і спілкування людини. У

виразах мовленнєвого етикету зафіксовано соціальні відносини тієї чи іншої епохи. Будучи елементом національної культури, мовленнєвий етикет відрізняється яскравою національною специфікою. Специфіка вітань і різного роду спілкувань при зустрічах у різних народів дуже різноманітні та цікаві з точки зору їх особливостей [1, с.8].

Англійська мовленнєвий етикет - це сукупність спеціальних слів і висловів, які надають ввічливу форму англійської мови, а також правила, згідно з якими ці слова і вирази вживаються на практиці в різних ситуаціях спілкування. Наведемо систематизовані таблиці з прикладами зразків мовленнєвого етикету.

<i>Compliments</i>	<i>Replies</i>
1. You (do) look nice (fine, wonderful) today.	Thank you, it is very kind (nice) of you to say so.
2. I must say look your best tonight.	Thank you, you are very kind.
3. This (it, the dress) suits you very well, indeed.	You think so? Thanks (<i>coll.</i>)
<i>Approval</i>	<i>Replies</i>
1. This (it) makes sense. It does make sense. Це розумно (в цьому є сенс).	Thank you. (Thanks.) I'm happy you think so.
2. This (it) does you credit. Це робить вам честь.	Thank you, it's very nice of you to say so.
3. It was very clever (wise) of you to do so (it). Ви дуже розумно поступили. Well done! (<i>coll.</i>) Молодець!	Thank you, (I am) glad you think so.
4. It's very (most) considerate of you. (It's very thoughtful of you.) Дуже люб'язно з вашого боку. (Ви дуже уважні.)	My pleasure. I am (was) only too glad to be of some help. Я це зробив із задоволенням. Я радий був допомогти.
5. You are (were) a great help (to us).	Always glad to help (you). Always at your service (<i>disposal, used mostly in professional capacity</i>). Happy to be (to have been) able to help you.
6. You must have gone to a lot of trouble to do it.	Not really, it was no trouble at all.
<i>Disapproval, dissatisfaction</i>	<i>Replies</i>
1. It's very unwise (silly, foolish,	I'm sorry. Excuse me, please.

stupid) of you.	
2. It's most inconsiderate (thoughtful) of you. Це дуже нелюб'язно з вашого боку. (Ви дуже неуважні, вині подумали.)	I meant no harm (I didn't mean any harm), sorry.
3. Just think of that! Тільки подумайте!	What's wrong with what I've done?
4. It doesn't (didn't) do you credit, I'm afraid. Це не робить вам честі.	I won't do that again, I can assure you.
5. What a shame! That's too bad! It's most disappointing. Якшода! Яка прикрість!	It (really) is a pity. I should say so. Indeed!
6. How can (could) you! Ну як ви тільки можете(могли)!	My sincere apologies. Sorry to disappoint (have disappointed) you. I deeply regret it.
7. How do you like that! Як вам це сподобається!	I don't like it at all!
8. It serves you right! Так вам і потрібно!	I'm sorry. But why?

<i>Willingness (to do smth)</i>	<i>Replies</i>
I'm ready to put an end to the argument, right now. Я готовий...	I certainly would if I were you. Звісно.
I'm looking forward to moving into a two-room flat soon. Я з нетерпінням чекаю...	My congratulations! I would not mind doing the same.... Я б не заперечував...
I'm eager to ease the situation if you believe I can do it. Мені не терпиться...	I believe, you can. I'm looking forward to you doing it here and now. ...Я з нетерпінням чекаю.
I'd like to taste the speciality of the house, how about it? Я хотів би... ви не заперечуєте?	Do, please. Help yourself, please

<i>Intention</i>	<i>Replies</i>
I'm thinking of going to the art gallery on Saturday. Я збираюсь...	Splendid idea! Suppose we go together? ...Ащо якщо...?
We intend to arrange everything in time for the conference. Ми маємо намір...	And what if you won't manage?

He said he'd rather not interfere in this unfortunate affair....що він би віддав перевазі...	I quite understand him. Why should he? ...А чому би йому...
Are you planning to leave tomorrow?	By no means, I'm leaving right now. Ні в якому разі...

Determination	Replies
My life and I decided to buy a piano by installments. Я і моя дружина вирішили	That's a good idea, I feel like doing the same. ...я зробив би те ж саме.
He's made up his mind not to refer to that incident again. Він прийняв рішення...	I think he's wrong, he should change his mind before it is too late... ...йому слід змінити своє рішення...
Despite all difficulties, I'm determined to stand by you. Why not? Я вирішив. Чом би і ні?	That's very good of you. That's a friend! (<i>coll.</i>)

Hesitation	Replies
I'm not quite certain whether this is his genuine signature. Я не зовсім впевнений...	If you are sure, by all means, check. Якщо ви не впевнені, обов'язково...
I can't make up my mind whether to go to the dress rehearsal tonight or not. Я не можу вирішити...	I'm in two minds myself, but let's go, it might be worth while. Я сам коливаюся...
I doubt whether we should make any reference to the letter of May, 5... Я сумніваюсь...	If in doubt, cross it out, says the proverb. I would rather you didn't. ... я би вважав за краще...
I hesitate to accept your offer. Я коливаюсь...	Don't (hesitate). Do accept it, you won't regret.
Will you please ask them not to be late for this important function?	Why, by all means. Oh no, by no means. I'm still in two minds.
Will you share a room with one of your fellow students?	I haven't yet made up my mind.
Would you like to have a single or a double room?	I'm sorry, I don't feel like (doing) it.
Would you care to have this piece of furniture for your flat?	Why not?
Will you pay for this dining-room set in cash?	Why shouldn't I, really? I wouldn't mind at all.
This dish is our hostess's specialty, would you like to taste it?	I most certainly would.

Starting a Talk	
1. May I start (begin); I'd like to start (begin)}By saying that... 2. Let me; May I}Tell you that 3.To begin with I should... 4. I think (believe) it should be said that... 5. I (just) wish; I'm glad }to say, that... 6. I have a remark; I have an observation; I have a few points } to make	1. Дозвольте мені почати з того, що... 2. Дозвольте мені сказати вам (помітити), що... 3. По-перше, я повинен... 4. Я вважаю, слід сказати, що... 5. Я (лише) хочу сказати, що... Я із задоволенням відзначаю, що... 6. Дозвольте мені зауважити, що... Я хочу зробити кілька зауважень...

<i>Lack of certainty, lack of knowledge</i>	<i>Replies</i>
1. Sorry, I don't know anything about it. На жаль, я не знаю... 2. Was the TV program for the weekend already announced? 3. Is the new show popular with the public? 4. Has the new nomination for the office been announced? 5. Do you happen to know whether the vacancy for a typist is already filled? 6. As far as I know these injections have no side effects. Наскільки мені відомо... 7. Do you by any chance know how to fill in this questionnaire? Ви випадково не знаєте? 8. If I remember correctly, when one accepts an invitation it is customary to answer promptly. Is that so? Якщо мені не зраджує пам'ять... 9. If I am not mistaken, the rumour was	1. How unfortunate! 2. I wouldn't know, I switched the radio off. Право, не знаю... 3. How should (would) I know, s haven't seen it. Звідки мені знати?... 4. Not that I know of. Наскільки я знаю, ні. 5. I wish I knew. На жаль, я не знаю. 6. Let's hope so. 7. I have no idea. Гадки не маю. 8. You're quite right. 9. No, not to my knowledge.

confirmed, wasn't it? Якщо я не помиляюсь...	Мені нічого не відомо.
---	------------------------

<i>Debating a point</i>		
1. I agree with you; I'll go along with you }there (on that)		1. Я з цим згоден. (В цьому я з вами згоден)
2. I cannot (could not) agree; I cannot but disagree } more (less		2. Я не можу не погодитися ... Я змушений не погодитися ...
3. With all (due) respect... I'm afraid that	I have to contradict... I don't agree. I must (have to) disagree. I would like to remark..	При всій повазі я повинен заперечити. Боюся, що я не згоден. Я змушений не погодитися. Я хотів би зауважити.
4. I'd like to come (to go) back to	The earlier point. The previous suggestion. The speaker's remarks. Mr Smith's proposal. Jack's proposition.	Я хотів би повернутися до попереднього запитання. Попередньої рекомендації. Зауваження оратора. Пропозицією пана Сміта. Пропозицією Джека.
5. I don't get the pointI don't understand	(I'm afraid)	Боюся, що я не розумію (суті справи). Що я не розумію
6. In my (your) opinion, however...	На мою (вашу) думку, однак...	

<i>Encouragement, Comfort, Sympathy</i>	
1. Don't worry! Stop worrying! No need to worry! Don't be so upset!	Не турбуйтеся! Не турбуйтеся! (не засмучуйтесь)
2. Let's hope things will be better.	Будемо сподіватись на краще.
3. Things (it) might (could) have been worse.	Могло бути гірше.
4. Pull yourself together! Brace up!	Візьміть себе в руки!
5. I sympathise with you.	Я вам співчуваю.
6. Is there anything I can I do to help?	Чим я можу допомогти?
7. If there is anything I can do to help, do not hesitate to ask..do tell me...;	Якщо я можу чимось допомогти
8. please, let me know...	...

Поведінка людей підпорядковується певним правилам. Специфічні норми поведінки виявляється у стилі життя мовного колективу і тому знаходять відображення в словниках і в системі паралінгвістичних засобів спілкування (до них відносяться звукові засоби, які супроводжують мову, міміка і жести). Норми поведінки складають частину цих культурних реалій, які розглядаються в лінгвокраїнознавстві, та облік яких є надто важливим для навчання спілкуванню на англійській мові.

Інтерес до моральних якостей людей, норм поведінки, до їх взаємовідносин один до одного, їх моральних вчинків приводить в шкільному віці до формування моральних ідеалів, втілених у духовному обличчі людини. Морально-психологічний ідеал у підлітка - це не тільки знана їм об'єктивна етична категорія, це - емоційно забарвлений, внутрішньо прийнятий підлітком образ, який стає регулятором його власної поведінки і критерієм оцінки поведінки інших людей.

У шкільному віці пізнавальний інтерес починає відрізнятися і ще однією якісно новою особливістю, а саме він часто набуває особистісний характер. У молодшому шкільному віці пізнавальні інтереси дітей, як правило, є епізодичними. Вони виникають в певній ситуації, найчастіше під безпосереднім впливом оточення. У підлітковому віці інтерес часто отримує стійкий, постійний характер. Він вже не пов'язаний безпосередньо із ситуацією і, як правило, нею і не породжується. Такий інтерес виникає поступово, в міру накопичення знань і спирається на внутрішню логіку цього знання. Тому особистісний інтерес активний і невичерпний.

Таким чином, норми поведінки відображаються в правилах етикету, який в свою чергу складається з формульних моделей поведінки. Проведений опис зразків етикету англomовного спілкування є компонентом навчання, необхідним мовним матеріалом, який необхідно опанувати для повноцінної участі в процесі спілкування. Засвоєння зразків мовленнєвого етикету веде до формування моральних цінностей у підлітка, регулювання його власної поведінки та критеріям оцінки поведінки інших людей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лингвистический энциклопедический словарь/ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 684с.
2. Рекомендації ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261с.

І.П. Пшенична

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання – сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Саме початкова школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому учні зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб. Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок.

Розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві [5]. Для досягнення цієї мети вчителю необхідно долати репродуктивну позицію учнів, монологічний підхід до навчання, щоб активізувати напружену розумову діяльність дитини, її власну активність у процесі здобуття комунікативної компетентності. Цьому сприяє запровадження інтерактивних технологій, що стимулює учнів до комунікативно вмотивованого виконання мовленнєвих дій, надає їм змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал, навчає їх будувати взаємини на принципах співробітництва,

співтворчості, взаємоповаги, надаючи можливість розвинути себе як інноваційну особистість, яка зможе проявити себе в умовах конкуренції та доцільно перетворити навколишній світ [3].

Термін «інновація» означає оновлення процесу навчання, який спирається переважно на внутрішні фактори. Запозичення цього терміна пов'язане з бажанням виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових «переможних методик», які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей класу та окремих учнів, їхніх бажань, здібностей тощо. Поняття «технологія» виникло у світовій педагогіці також як протиставлення наявному поняттю «метод».

Вивченням проблеми займалися такі дослідники, як В. П. Беспалько, І.М. Дичківська, С.О. Сисоєва. На думку С.О. Сисоєвої, використання інноваційних педагогічних технологій в освіті має «забезпечувати особистісний і професійний розвиток особистості, її професійну та соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість» Новизна педагогічного досвіду полягає в тому, що інноваційні технології сприяють посиленню навчальної мотивації вивчення англійської мови й удосконалюванню знань учнів.

Теоретичну основу дослідження склали роботи з питань сучасних педагогічних технологій (Л. Масол, В. Мельник, Л. Пироженко, О. Пошетун). Дослідження вчених і педагогів - практиків (О. Карп'юк, О. Коваленко, Л. Масол) переконливо свідчать про те, що використання інтерактивних технологій під час навчально-виховного процесу має ряд важливих переваг:

- здійснюється диференціація навчального процесу;
- розширюється контроль за навчальною діяльністю учнів і забезпечується на цій основі зворотний зв'язок;
- створюються умови для підвищення рівня зацікавленості учнів у навчальній діяльності завдяки внесенню елементів новизни.

Проблему розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови досліджено в працях Л. Биркун, О. Вишневського, І. Зимньої, Г. Китайгородської, Ю. Пасова, О. Полат, Т. Сірик та інших. Усі ці вчені внесли багато цікавого та нового в теорію й практику, незважаючи на відмінності методологій і технологій навчання. Не має сумніву той факт, що підхід кожного вченого до реалізації цієї проблеми своєрідний і має право на подальший його розвиток.

Головною метою будь-якої системи освіти є розвиток особистості учня. Навчання виступає як основа та засіб психічного і в цілому особистісного розвитку людини. Провести сучасний урок іноземної мови, означає створити такі комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність, навчиться бути демократичним, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити. Останнім часом методика викладання іноземних мов зазнала певних змін відносно організації процесу навчання, методів навчання, його структури та змісту.

На сьогоднішній день найпоширенішим та дієвим методом викладання та навчання іноземних мов, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який максимально наближений до реальних умов іншомовної середовища [4]. Щоб закласти основи комунікативної компетенції, потрібний досить тривалий час, адже в умовах звичайної школи, де на вивчення англійської мови відведено 2 години в початковій школі та 2-3 години в середній на тиждень, і де комунікативне спілкування іноземною мовою закінчується зі дзвоником на перерву, досягти кінцевої мети – достатнього рівня комунікативної компетенції – дуже складно. Таким чином, задача вчителя іноземної мови на сучасному етапі передбачає навчання школярів комплексу вмінь спілкування в класі. При цьому передбачається широке використання комунікативних вправ на уроках.

Комунікативні вправи базуються на виконанні або дії (здібності використовувати мову). За таких умов значно менш уваги приділяється майстерності вимови та структурам мовної будови. Також, не фокусується

увага на навичках простого читання або письма. Реальне використання мови, особливо в соціальному плані, є новим пріоритетом. Такий підхід навчає учнів ставати комунікативно компетентними, використовувати мову відповідно до даного соціально-спрямованого контексту, управляти процесом переговорів. Комунікативний метод передбачає іншу роль вчителя в навчальному процесі.

Під час роботи вчитель працює як радник, відповідаючи на запитання учнів та спрямовуючи їхні виступи. З іншого боку, вчитель може бути співрозмовником та учасником процесу навчання разом із учнями. У цілому роль вчителя за цих умов менш домінуюча, що дає можливість йому не бути в центрі уваги безпосередньо під час роботи. Комунікативний підхід змінює роль учнів у навчальному процесі. Вони є комунікаторами та відповідають за своє особисте навчання. Учні активно ведуть переговори й намагаються примусити себе порозумітися, навіть коли недостатньо мовних знань. Вони навчаються спілкуватися в спілкуванні.

Комунікативний підхід призначає іншу роль самій мові. За допомогою такого підходу підсилюється розуміння учнями повноти значення мови, яку вони вивчають. Учні мають усвідомити, що реально можуть робити, використовуючи мову [3]. Основним чинником для навчання спілкування за комунікативною методикою є монологічне мовлення. Його неможливо спланувати, адже воно зумовлює спонтанність мовленнєвих дій. Формування навичок і вмінь складання монологу є складним процесом [1].

Говорячи про засоби навчання та їх використання для розвитку монологічного мовлення, необхідно пам'ятати, що вони сприяють розвитку мислення учнів, а також їх мовленнєвих умінь за рахунок залучення школярів до активного процесу мовленнєвої діяльності, та у взаємодії один з одним. Згідно теорії взаємодії, учні засвоюють іноземну мову краще, якщо вони взаємодіють з усіма аспектами свого оточення.

Таким чином, учні виконуючи різні вправи на складання монологів відповідей на питання розвивають своє мовлення.

Отже, у статті розглядається оволодіння учнями вміннями й навичками спілкування в усній та писемній формах відповідно до мотивів, завдань і соціальних норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях. Саме тому комунікативний підхід до навчання іноземної мови формує іншомовне спілкування, яке в майбутньому учні матимуть змогу розвивати й удосконалювати відповідно до власних потреб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вінюкова О. " Комунікативний підхід до вивчення англійської мови"/ О. Вінюкова – English – №1 (649) – С. 4.
2. Гончарова А. В. Інноваційні технології — шлях до удосконалення уроку / А.В. Гончарова – Англійська мова та література – № 16 (458).
3. Карп'юк О. Підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів/ О. Карп'юк – Тернопіль «Астон» – 2011 – 57с.
4. Несвіт А. Підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів/ А.Несвіт – Київ «Генеза» – 2013.
5. Пояснювальна записка до програм з іноземної мови для учнів 2-12 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів [електронний ресурс] – режим доступу: iteach.com.ua/files/content/Poyasn_zapis.doc.

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валусевою.

К.А. Сипко

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Головне завдання школи сьогодні – формування гармонійно розвиненої, активної, творчої особистості, яка буде здатна навчатися протягом усього життя,

вміти застосовувати знання в певних ситуаціях. Потрібно, щоб навчання було цікавим та ефективним для всіх дітей, а спілкування радісним і корисним.

Мета статті – визначити шляхи формування комунікативної компетентності школярів, вдосконалювати навчально-виховний процес через здійснення компетентнісного підходу до вивчення англійської мови, узагальнити досвід роботи з даного питання.

Провідна педагогічна ідея полягає у створенні необхідних умов, які сприяють вдосконаленню якості знань учнів з англійської мови, посилення їх мотивації до її вивчення на основі використання ігрових технологій. У своїй практичній роботі я намагаюсь реалізовувати ідеї сучасних педагогів: Є. Пассова, Є. Солововой, Г. Китайгородської, С. Гарібяна, В. Ніколіної, Б. Нікітіна. Сучасна освіта висуває до особистості певні вимоги, зокрема: всебічна освіченість, компетентність, критичність розуму і готовність до прийняття самостійних рішень, адаптованість (гнучкість, здатність до розуміння умов існування), толерантність (здатність до сприйняття і розуміння інших), креативність (формування в процесі навчання творчої особистості). «Учитель має поєднувати комплекс методів і прийомів, які активізують творчу пізнавальну діяльність усіх, без винятку, учнів шляхом взаємовпливу вчитель – учень – учні – вчитель» [2, с.25].

Для реалізації головної мети навчання використовуються ігрові технології. «Вибір методів навчання визначається змістом навчального матеріалу, метою уроку, рівнем розвитку учнів» [3, с.31]. Відомо, уроки, що мають елемент гри не тільки дають дітям радість і задоволення, а й є ефективним способом розвитку мислення. Гра відноситься до непрямого методу впливу на дитину, коли учень не відчуває себе об'єктом впливу вчителя, коли він стає повноправним учасником пізнавальної діяльності. Знання не можна дати, їх можна взяти. Учень сам прагне до знань так, що йому ніхто не зможе завадити. Але знання необхідно застосовувати в різних ситуаціях, перетворювати, розширювати, доповнювати.

Навчальна гра може тривати від кількох хвилин до цілого уроку й може використовуватися на різних етапах, а також у позакласній роботі з англійської мови. На уроках англійської мови в початковій школі, при вивченні різних тем використовую наступні види ігор: лексичні (“Don’t Say Four”, “What’s in Your Bag?”, “Simon Says”, “What’s Missing?”, “The Snowball”, тощо); лєсичні (“Playing Airplain”, “The Old Grey Goose”, “Chain” і т.д.); граматичні (“Teacher and Pupils”, “The Snowman” тощо), орфографічні (“The Comb”, “A Spelling Stair”, “A Letter Ladder”, “Animals”). Зміст та завдання ігор ускладнюються с кожним роком.

В ігровій формі можна провести і фізхвилинку. Так, при вивченні теми «Дієслова руху», я пропоную учням пограти в ігру «Повторюй за мною». Умови гри: дітям необхідно показати й назвати дієслово руху. У міру засвоєння учнями нової лєсики гра ускладнюється й змінюється її вид. Ще одна така ж «багатофункціональна гра» – «The Chain of Letters». Нею можна замінити фізхвилинку або ж використовувати в кінці уроку як елемент рефлексії. Я її використовую у першому класі при вивченні алфавіту, в другому, третьому і четвертому класі для актуалізації знань. Всі учасники гри стають в коло. Учні по черзі називають по одній букві алфавіту. Той, хто помиляється або занадто довго згадує потрібну букву, вибуває з гри. Перемагає той, хто не допускає жодної помилки. У цій грі букви можна замінити цифрами й числами, назвами сезонів, місяців, днів тижня тощо. На уроках я часто використовую й різні варіації гри «Правда/Неправда». Я називаю, наприклад, звуки, показуючи відповідні транскрипційні значки, і іноді допускаю помилки. Учні повинні виявити помилку. За допомогою цієї гри діти запам'ятовують букви, цифри та інші лексичні одиниці.

Для вдосконалення навичок аудіювання я використовую гру «Злови звук». Спочатку вчитель загадує звук, а потім вимовляє слова, учні оплесками підтверджують наявність звуку у слові. Якщо учень помиляється, він виходить із гри. Залишаються у грі найуважніші. Варіант цієї гри використовую при вивченні теми «Множина іменників»: учні повинні почути й хлопнути в долоні

на слово у множині. У 1 класі навчання граматиці також відбувається через гру, так як діти ще не знають українською назви частин мови і членів речення. Тому слово «Дієслово» я заміняю словом «дія», «іменник» – «назва» і відпрацьовую їх за малюнками. У своїй роботі я часто використовую казки. Для пояснення дієвідміни дієслова to be я розповідаю учням казку. «Жив-був собі один король. Звали того короля – to be. І мав король трьох синів: AM, IS та ARE. Ніяк не могли вирішити сини хто з них головний. І наказав їм тоді король вирушити в дорогу і знайти кожному з них власне королівство. Перший син AM вибрав найменше королівство, де був лише один житель – I. Другий син IS проїхав трохи далі і знайшов собі королівство, де жили HE, SHE та IT. Довше за всіх їхав третій син – ARE. Вподобав він найбільше королівство, в якому жили YOU, WE та THEY. Так і жили сини в своїх королівствах, та ніколи більше не зустрічались». Найкраще супроводжувати поданий матеріал картинками або презентацією.

Усі уроки повинні бути емоційно насичені, тоді у малюків виникне постійна мотивація до вивчення англійської мови, і вони з нетерпінням чекатимуть наступного уроку. Тому так важливо на кожному уроці грати з молодшими школярами. Сучасний урок іноземної мови неможливий без великої інтенсивності й вимагає від учня концентрації уваги та напруження сил. Використання ігор дозволяє зберегти ентузіазм і працездатність дитини протягом усього уроку. Ігри й ігрові ситуації допомагають розвивати навички спілкування, сприяють ефективному відпрацюванню мовного матеріалу та забезпечують практичну спрямованість навчання. Діти із захопленням грають у рольові ігри «У магазині», «У лікаря», «У зоопарку», «День народження», «Доньки-матері». На заняттях необхідно вчити дітей культурі спілкування: як правильно привітати з днем народження, купити в магазині іграшки, продукти, подзвонити по телефону, привітати друзів, дорослих. Ще одним ефективним засобом є розучування віршів і пісень. Текст у віршованій формі діти засвоюють досить легко. Вивчені таким чином лексичні одиниці й мовні зразки діти легко впізнають під час аудіювання, уживають у своїх висловлюваннях,

нових ситуаціях. Із першого заняття знайомлю дітей з віршиком: Goodmorning, goodmorning, Good morning to you! Good morning, good morning, I am glad to see you! Зрозумівши його зміст, діти з радістю вітаються не лише на уроці, а й вдома фразами: "Good morning to you!", "I am glad to see you!". Щоб твір довше зберігався в дитячій пам'яті, треба повторювати його на наступних уроках. Вірші я добираю коротенькі, із простими римами, елементарними граматичними конструкціями й словами, що легко запам'ятати. Вибір вірша зумовлений лексичним чи граматичним матеріалом, темою усних бесід, святами.

Наприклад, готуючись до свята Нового року, діти із задоволенням вивчають наступні віршики: It is winter, It is cold. Father Frost Is very old. Окремі речення є граматичними структурами для подальшого усного мовлення. Діти із задоволенням вигукують: "It is winter! It is cold!", коли виходять на засніжене подвір'я. Віршик вважається також одним із видів фонетичної зарядки для тренування окремих звуків, інтонації та наголосу: Why do you cry, Willy? Why do you cry? Why, Willy? Why, Willy? Why, Willy, why? [w]

Очевидно, що одна з найважливіших тем, які існують в методиці навчання іноземних мов – це тема організації навчання з використанням ігрової технології. Використання гри на уроках іноземної мови має значення для придбання нових уявлень чи формування нових комунікативних компетентностей. Таким чином, педагогічний потенціал будь-якої гри полягає в тому, щоб викликати у школярів інтерес, стимулювати їх розумову й мовну активність, спрямовану на закріплення нових лексичних одиниць, створювати атмосферу суперництва і співробітництва. Використання сучасних ігрових технологій на уроці також сприяє формуванню дружного колективу в класі.

Описаний досвід може бути корисний вчителям англійської мови у початкових класах, які зацікавлені інноваційними технологіями навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипова О.У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, Д.Рум'янцева, В. Паламарчук // Рад. школа. – 1991. – №1. – С. 65–69.

2. Казачінер О.С. Сучасні форми та методи навчання англійської мови / О.С.Казачінер. – Харків: Основа, 2010. – 112 с.

3. Лухтай Л.К. Нестандартний урок / Л.К. Лухтай // Початкова школа. – 1992. – №3–4. – С. 31–32.

4. Митник О. Нарис нестандартного уроку / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – №12. – С. 11–22.

5. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – №4. – С. 62–65.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

Г.А. Скороход

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Проблема формування комунікативно підходу до формування англомовної комунікативної компетенції засобами гри залишається у центрі уваги. Одним із шляхів створення комунікативної ситуації є рольові ігри, які сприяють реалізації міжособистісного спілкування учнів на уроці. Формування у дітей умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який є достатнім для здійснення спілкування в процесі аудіювання та говоріння [4, с.212].

Єдиним шляхом формування у початківців пізнавальних мотивів та інтересу до вивчення англійської мови має стати надання цим мотивам та інтересам ігрової спрямованості. Дослідження підтвердили О. Негнивицька та ін., що кожне заняття з англійської мови для дитини можна зробити цікавим, захоплюючим, бажаним, якщо воно буде проводитися в формі дидактичної сюжетно-рольової гри [1, с. 114].

Аналіз останніх науково-методичних публікацій свідчить, що проблема формування іншомовної комунікативної компетенції дітей засобами гри набула в останні десятиріччя особливого значення, і показує, що навчання за

допомогою гри на заняттях з англійської мови в навчальних закладах є вагомим методом та сприяє інтелектуальному та психологічному розвитку дітей. Цьому питанню приділяли значну увагу відомі мислителі епохи Відродження – Рабле, Ерразм Роттердамський. Гру як явище досліджували відомі філософи двадцятого століття: Ф. Шиллер, М. Спенсер, В. Вунд. Вони розглядали гру як одне з найпоширеніших явищ життя, пов'язуючи її походження з походженням мистецтва.

Багато досліджень гри можна знайти в працях вітчизняних педагогів та психологів. Серед них – Є. А. Аркін, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Т. М. Шкваріна та інші [2, с.6-12].

У працях учених висвітлено значення ігор для розвитку комунікативної компетентності початківців, але ґрунтовно не розглянута проблема врахування методики використання ігрових засобів на заняттях з англійської мови. До методики досліджень можна віднести такі: висвітлення теми формування комунікативної компетенції початківців засобами гри; виховання та навчання учнів в процесі ігрової діяльності та розкриття важливості використання ігрових методів на заняттях з англійської мови для гармонійного та повноцінного розвитку особистості початківців; збагаченню інтелектуальної, моральної, вольової та соціальної сфер у процесі оволодіння основами іншомовного спілкування [3, с.212-213; 2, с.88].

Одним із найважливіших досягнень сучасної комунікативної лінгвістики є положення про те, що успішність мовленнєвого спілкування повною мірою зумовлена здатністю тих, хто спілкується організувати свою поведінку (мовленнєву, немовленнєву) адекватно завданням комунікації. Цю здатність методисти і лінгвісти визначають як комунікативну компетенцію. Її формування становить пріоритетне завдання комунікативних підходів у навчанні іноземної мови.

Комунікативна компетенція інтегрована за своїм змістом і складається з трьох основних видів компетенцій: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, які, у свою чергу, також включають ряд компетенцій. Формування комунікативної

компетенції у дітей шкільного віку здійснюється засобами ігрової діяльності. Гра - це вид діяльності, який полягає в емоційному освоєнні соціального досвіду людини та емоційному задоволенні. Ігри мають характер розваг і дають змогу відпочити [6, с.32-35].

Процес навчання англійської мови має бути засобом соціалізації дитини, допомагати розкрити її особистий потенціал з урахуванням індивідуальних особливостей [5, с.38-43]. Мова вивчається через особисту діяльність дітей. Кожне заняття будується, як ігрове спілкування педагога і дітей між собою. Це сприяє розвитку та вихованню дітей, формуванню та реалізації досвіду та психічних якостей у процесі навчання англійської мови. Комунікативний підхід у навчанні початківців передбачає, як засвоєння правил, так і їх практичне використання, як свідоме, так і підсвідоме в мовленні. Реалізація комунікативного підходу в навчанні англійської мови здійснюється невимусовно завдяки мовленнєвій діяльності дітей у грі.

Провідним методом і засобом навчання та вправлення на заняттях з англійської мови у навчальних закладах виступають дидактичні ігри на основі елементарної лексики дитячого спілкування. Зокрема, використовуються такі їх види: мовні (фонетичні – на формування навичок правильної ішомовної звуковимови; лексичні та граматичні – на засвоєння лексики та граматичних структур); мовленнєві – на формування та розвиток елементарних навичок аудіювання та говоріння; комунікативні – на формування навичок спілкування. Застосування гри в організації спілкування сприяє виконанню важливих методичних завдань:

- створення психологічної готовності дітей до іншомовного спілкування;
- забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовленнєвого матеріалу;
- тренування у виборі потрібного мовленнєвого зразка, що є підготовкою до ситуативної спонтанності спілкування;

Гра завжди конкретна і відповідає рівневі розвитку дитини. Зацікавлення, яке вона викликає, створює зону гальмування для всього, що знаходиться поза нею, тобто дитина максимально, без зусиль концентрується на предметі гри – вивченні англійської мови. Методика навчання англійської мови на початковому рівні передбачає «прямий» метод, в основі якого лежить наслідування, і головним засобом є гра. На занятті з англійської мови мовленнєве наповнення гри має особливе значення, але жести, вираз обличчя мають значення також.

Таким чином, гра, як ситуативна вправа дає можливість багатократного повторення мовленнєвого зразка в умовах максимально наближених до реального спілкування з притаманними для нього ознаками – цілеспрямованістю мовлення та спонтанністю.

На початковому етапі навчання зазвичай застосовують Practice Comands – учитель дає команди, які учні повинні виконати. Також часто застосовують Listen and Match, коли дітям потрібно дивлячись на ілюстрацію відшукати відповідні фрази і слова. Ще однією ефективною формою роботи є Practice Vocabulary – педагог використовує картки як наочність. Завдання дітей виконати прохання вчителя: Show me the apple, please! etc. Всі ці види роботи ефективні при навчанні аудіювання.

Відповідно, усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими. Важливою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються у мовленні. Із самого початку мовленнєва взаємодія проводиться в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Отже, ігри, що формують мовні навички мають на меті: навчити учнів вживати мовні зразки, що містять певні граматичні труднощі; створити природну ситуацію для вживання даного мовного зразка; розвинути мовну творчу активність учнів; тренувати учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки; активізувати мовнорозумову діяльність

учнів; розвивати мовну реакцію учнів; познайомити учнів із сполучуваністю слів.

Таким чином, беручи за основу вище сказане, можна говорити що гра як засіб, який гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість педагогів і учнів, на відміну від монотонного виконання певних завдань, що призводить до напівсонної обстановки в класі. В цілому на всіх етапах розвитку особистості гра сприймається, як цікава, яскрава, необхідне для життєдіяльності заняття, і чим старший учень, тим більше він відчуває розвиваюче і виховне значення гри. У зв'язку з цим можна повністю погодитися з думкою про те, що гра – це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодого життя, без якої ця пора її була б непотрібною для людства. Ігрова діяльність на заняттях англійської мови в навчальних закладах безперечно сприяє ефективності формування комунікативної компетенції. Варто зазначити, що ігри дозволяють організувати цілеспрямовану мовленнєву діяльність початківців, забезпечуючи тренування й активізацію навичок та вмінь монологічного і діалогічного мовлення, різних видів взаємодії партнерів зі спілкування. Під час гри дитина позасвідомо, без напруги засвоює і закріплює надзвичайно багато інформації. Гра створює умови, коли іноземні слова засвоюються мимоволі за рахунок частого повторення. Вона обов'язково має бути цікавою, простою, жвавою, насиченою лексико-граматичними та фонетичними елементами. Отже, керуючись викладеним вище, можна зробити висновок, що гра, як вид комунікації є важливою складовою формування комунікативної компетентності початківців, разом з тим виховує і розвиває особистість, активізує в процесі навчання позитивні риси характеру, прояви загальнолюдських моральних якостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Негневицкая Е. И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е. И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С.20-26.

2. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови / Т. І. Олійник // . – К.: Освіта, 1992. – 127с.

3. Покорна Л. М. Історичні передумови виникнення методу навчання – гри / Л. М. Покорна // Матеріали VII Міжнародної науково – практичної інтернет – конференції « Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації » 26 – 27 вересня 2015 : збірник наукових праць . – Переяслав – Хмельницький : Вид – во ПХДУ, 2012. – с. 212 – 215

4. Протасова Е. Ю. Обучение иностранному языку дошкольников /Е. Ю Протасова// Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С. 38-43.

5. Талапканич Т. Виховання дітей дошкільного віку засобами гри у процесі вивчення англійської мови / Т. Талапканич // Науково-методичний журнал. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – с. 6-12

6. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (Програма, методичні рекомендації): [навч. посіб. для вчит. раннього навч. англ. мови, студ. вищ. пед. навч. закл.]. – Умань. Видавничо-поліграф. підприємство. – 2003. – 120с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.М. Покорною.

Н.В. Таран

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОГО КОМПОНЕНТУ
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Актуальність дослідження полягає в тому, що на сучасному етапі, зміни та оновлення інформаційно-технологічної, соціокультурної сфер українського суспільства спричинило якісні перетворення в системі освіти. Останнім часом відбуваються концептуальні зміни змісту освіти, а відповідно в напрямках, завданнях, що орієнтують її насамперед на розвиток особистості, формування творчої ініціативи, мобільності, підвищення конкурентоспроможності майбутніх вчителів англійської мови початкової школи. Збільшення обсягу

знань, якими має оволодіти майбутній вчитель англійської мови початкової школи за роки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, підвищення вимог до рівня іншомовної й професійної підготовленості зумовлюють соціальну потребу всебічного й глибокого дослідження системи підготовки спеціалістів освітянської сфери, розкриття закономірностей і особливостей їхнього професійного становлення та врахування їх у навчально-виховному процесі вищої школи. Йдеться про необхідність кардинальної зміни парадигми підготовки спеціалістів в умовах швидкого поновлення знань та потреби в підготовці таких спеціалістів, що мають відрізнятися глибокою багатобічною фаховою компетентністю, що є складовою загальної життєвої компетентності.

Мета статті – дослідити особливості формування іномовної соціокультурної компетентності як складового компоненту методичної компетентності у майбутніх вчителів англійської мови початкової школи.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання іноземним мовам, про зміст комунікативної компетентності знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох учених (Є.М. Верещагін, Л.Б. Воскресенська, І.А. Воробйова, Н.Б. Ішханян, М.Б. Євтух, Л.Є. Петухова, В.Г. Костомаров, Л.М. Смеякова, Є.І. Пассов, Є.М. Верещагін, В.В. Сафонова, О.О. Леонтьєв, М.А. Аріян, Г.Д. Томахін, В.М.Топалова, Н.І. Гез, І.О. Зимня, Р. Adler, D. Brown, М. Вугам, R. Lado та ін.).

В останні роки посилилась увага науковців до феномену соціокультурної компетентності як одного з важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації. Ця проблема не є новою, однак у більшості наукових праць вона, здебільшого, розглядається в контексті навчання в початковій та основній школі (З.В. Корнаєва, О.П. Первак, О.О. Коломінова, Є.І. Пассов, Н.І. Гез), а також у немовних та технічних вищих навчальних закладах (Н.Б. Ішханян, С.В. Козак, Н.Ф. Бориско, Т.В. Опанасенко). Вищим педагогічним навчальним закладам в цьому аспекті присвячено лише окремі роботи (Р.П. Мільруд, Л.П. Рудакова).

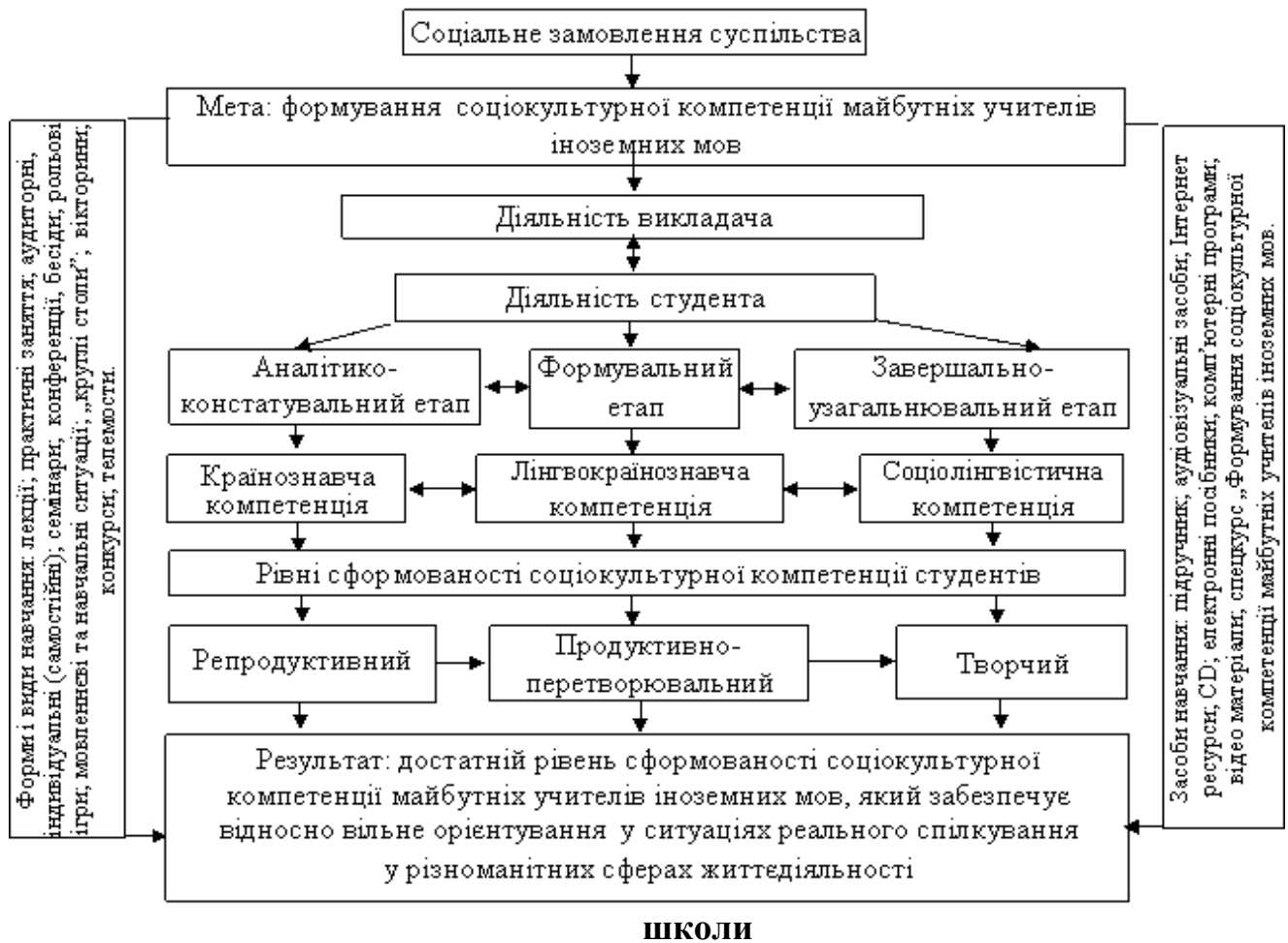
Одним із основних пріоритетів у процесі навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має бути розвиток соціокультурної компетентності, основою якої є створення мотивації та інтересу до країнознавчої тематики, до культури та традицій країни і народу, мова якого вивчається, за допомогою яких формуються вміння міжкультурного спілкування. Дана компетентність стосується перш за все соціокультурних умов користування іноземною мовою. Через оволодіння правилами ввічливості, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, класами та соціальними групами, соціокультурний компонент має пронизувати весь процес навчання майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Тому необхідно здійснювати ретельний відбір мовного та мовленнєвого матеріалу для ефективного формування соціокультурної компетентності на основі програмних вимог. Застосування антропологічного підходу до мови висуває на перший план розробку великої кількості дисциплін, серед яких лінгвокраїнознавство та лінгвокультурологія, що тісно пов'язані між собою [4,с.14]. Як самостійні лінгвістичні галузі, що виникли в результаті переорієнтації дисциплін гуманітарного циклу на дослідження «людського фактору» в мові. Обидві дисципліни вивчають національні форми буття особисті, що відтворюються у мовній комунікації [6, с. 98 - 106].

Лінгвокраїнознавчі дослідження в більшості своїй носять прикладний характер і є цінним джерелом інформації, що відображає взаємодію мови й культури, й мають наступні завдання:

- 1) забезпечення комунікативної компетентності в міжкультурній комунікації;
- 2) вивчення реалій у нерозривному зв'язку з отриманням студентами екстралінгвістичних або фонових знань із різних аспектів життя країни - носія мови;
- 3) формування в студентів умінь аналізувати й розпізнавати культурно-специфічну лексику [6,с.103].

Освітня мета навчання досягається шляхом освіти учнів засобами іоземних мов. Досягання освітньої мети передбачає набуття країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань. Країнознавчі знання включають відомості про країну, мова якої вивчається. До них входять інформація про географічні й природні умови країни, її державний устрій, культуру та її внесок у світову культуру, свята, знаменні дати тощо [5,с.198]. Лінгвокраїнознавчі знання включають відомості про національно-культурну специфіку мовленнєвого спілкування носія мови, що містить у своєму складі безеквівалентну лексику, фонові знання, власні імена, прислів'я, приказки, фразеологізми, назви предметів і явищ традиційного і нового побуту, особливості поведінки й етикету, які на заняттях з мови розглядаються з точки зору відображення в них культури, національно-психологічних особливостей досвіду людей, які розмовляють цією мовою. При цьому розширюється лінгвістичний світогляд учнів [4,с.16]. Іншомовна комунікативна компетентність – інтегративне утворення особистості, яке виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому вчителю англійської мови початкової школи ефективно здійснювати іншомовну, міжкультурну та міжособистісну комунікацію. Н.Б. Завініченко, дослідник змістовних питань комунікативної компетентності, виділяє такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мовленеві, лінгвосоціокультурні, мовні (лінгвістичні) і навчально стратегічні. Мовленева компетентність – це оволодіння способами формування думок за допомогою мови. Мовна компетентність - це здатність учня практично користуватися мовною системою. Стратегічна здатність користуватися стратегіями міжкультурного спілкування. Лінгвосоціокультурна компетентність - це сукупність кількох компетентностей: соціолінгвістичної, соціокультурної й соціальної [6,с.14].

Дидактична модель процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови початкової



Такі вчені як Л.Б. Воскресенська, І.А. Воробйова, Н.І. Гез, М.Б. Євтух, виділяють етапи формування та вдосконалення соціокультурної компетентності:

- 1 етап – введення в соціокультурне середовище;
- 2 етап – вирішення соціокультурних проблемних завдань з використанням опор;
- 3 етап – самостійне інтерпретування соціокультурних реалій.

Метою 1 етапу є ознайомлення з соціокультурною ситуацією. Даний етап спрямований на створення таких умов, які сприятимуть кращому розумінню певної соціокультурної ситуації. Насамперед, студенти мають усвідомити значущість даної компетентності.

Метою 2 етапу є тренування соціокультурного лінгвістичного матеріалу в рецептивно-репродуктивних вправах для вирішення проблемних соціокультурних завдань. Майбутній учитель повинен сам навчитись порівнювати та визначати спільні та відмінні риси двох культур, аналізувати та коментувати той чи інший соціокультурний феномен за допомогою вербально-зображальної наочності. Доцільними на даному етапі є вправи на формування умінь проведення паралелей між двома культурами, знаходження відмінностей у культурі іншої нації та формування вмінь критичного мислення.

Метою креативного етапу є формування вмінь самостійного користування соціокультурними знаннями та вміннями при вирішенні соціокультурних комунікативних завдань. На даному етапі використовуються творчі вправи, які вимагають від студентів повної самостійності у змісті та засобах висловлювання. Деякі вправи передбачають формування вмінь самостійного інтерпретування соціокультурних явищ, коментування та вирішення соціокультурних завдань в комунікативних ситуаціях [3, с.13 - 23].

Отже, аналіз змісту і моделей формування комунікативної компетентності дозволив виділити соціокультурну компетентність майбутніх учителів іноземних мов в окремий компонент комунікативної компетентності. А саме: розглядати її як цілісну систему, до складу якої входять країнознавча лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична компетентності, які взаємопов'язані та взаємообумовлені метою й завданнями реального спілкування з носіями мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзікова Л.В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору / Л.В. Айзікова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: зб. наук. ст. – К.: Київський інститут туризму, економіки і права, 2000. – с. 298 - 308.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Початкова освіта №18(594),2011. – с. 3 - 45.

3. Махінов В.М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів / В.М. Махінов // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова М.П. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2011. – Вип. 17. – с.13 - 23.

4. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу: Іноземні мови / С.Ю. Ніколаєва, 2010. - №2 - С 11 - 17.

5. Покорна А.М. Культурологічне спрямування навчального процесу з іноземної мови / А.М. Покорна // Актуальні проблеми іноземної філології: міжвузівський збірник наукових статей. Випуск VIII. Частина 2. – Бердянск: Вид-во БДПУ, 2013. – с.197 – 202.

6. Шевлякіна І.А. Лінгвокультурологія та лінгвокраїнознавство: особливості та відмінності / І.А. Шевлякіна // Іноземні мови в начальних закладах. – 2010. – с.98 - 106.

Рекомендовано до друку доцентом Л.М. Покорною.

Фадєєва Я.І.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Традиційно освіта розглядається як засвоєння учнями певної суми знань, умінь, навичок, зумовлених Державними стандартами та програмами з того чи іншого предмету. Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти *ключовими компетентностями*, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом *предметних і міжпредметних компетенцій*.

Згідно нового Державного стандарту початкової загальної освіти іноземна мова впроваджується як обов'язковий предмет з 1-го класу в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів. І це не випадково. Як зазначають психологи, молодший шкільний вік характеризується найбільшим рівнем чутливості. Інакше кажучи, учні початкової школи схильні до прийняття та

запам'ятовування нової інформації, нового мовного коду, яким є англійська мова. Крім того, значним позитивним моментом вивчення англійської мови у віці 6-9 років слід уважати те, що її вивчення відбувається паралельно з вивченням рідної мови. Тому, дитині не доведеться долати невідповідність між рідною та англійською мовою, а процес опанування останньої буде більш ефективним

Сьогодні, у вік розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, знання іноземної мови необхідно кожному.

1. Сучасна школа повинна підготувати людину, яка думає і відчуває, яка не тільки має знання, але й вміє використовувати ці знання в житті. У зв'язку з модернізацією сфери освіти актуальним стає питання компетентнісного підходу в навчанні. Серед ключових компетенцій важливе значення має комунікативна компетентність школяра.

2. На основі змісту ключової комунікативної компетентності визначається *змістове наповнення загально предметної*. Програми націлюють, що основну увагу в навчанні англійської мови слід приділяти розвитку в молодших школярів чотирьох видів *мовленнєвої діяльності*: аудіювання, говоріння, читання і письма

3. Ця компетентність означає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, культурою усного та писемного мовлення, вміннями та навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування. Простіше кажучи, комунікативна компетентність полягає в умінні спілкуватися.

4. Навчитися добре і правильно висловлювати свої думки в усній та письмовій формі, вміти переконливо, яскраво говорити і писати необхідно кожному. Тому одним з найбільш головних завдань на сучасному етапі навчання вважається формування комунікативних навичок школярів. Формування комунікативних навичок відбувається на початковому етапі навчання англійської мови. Діти легко вбирають зразки мови, вони емоційні, люблять грати і легко входять у різні мовні ролі. Але щоб уроки відбулися,

треба створити в класі доброзичливу обстановку, де діти відчували б себе вільно, розкуто, спокійно.

5. На уроках англійської мови ми формуємо комунікативні навички, тобто здатність і готовність школярів здійснювати іншомовне спілкування і добиватися взаєморозуміння з носіями іноземної мови, а також розвиваємо і виховуємо учнів засобами навчального предмету. Комунікативний підхід до навчання іноземним мовам є сьогодні методичним стандартом. Реалізація комунікативного підходу означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок й умінь відбувається шляхом й завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності, а процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування.

Урок іноземної мови має свою специфіку, оскільки, на відміну від інших предметів, *в якості основної мети навчання висувається формування комунікативної компетентності учнів.* В даний час метою оволодіння іноземною мовою вважається прилучення до іншої культури та участь в діалозі культур. Ця мета досягається шляхом формування здатності до міжкультурної комунікації. Саме викладання, організоване на основі завдань комунікативного характеру, навчання іншомовної комунікації, використовуючи всі необхідні для цього завдання і прийоми є відмінною особливістю уроку іноземної мови. Іншомовна комунікація базується на теорії мовної діяльності. *Комунікативне навчання іноземної мови носить діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою «мовної діяльності» яка, в свою чергу, служить для вирішення завдань продуктивної людської діяльності в умовах «соціальної взаємодії» людей, які спілкуються.* Учасники спілкування намагаються вирішити реальні і уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови.

Інтенсифікація навчального процесу вимагає пошуку та використання нових форм, методів та технологій викладання й навчання, засобів підтримки в учнів інтересу до матеріалу і активізації їх пізнавальної діяльності. Однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземних мов є організація

навчання дітей різних вікових груп за допомогою ігрових форм. Багато видатних педагогів, а саме: Н.П. Анікеєва, П.П.Блонський, А.С.Макаренко, С.Ф.Русова, М.Г.Яновська та інші справедливо наголошували на ефективності використання ігор у процесі навчання. І це зрозуміло, адже під час гри повною мірою, часом зовсім несподівано виявляються здібності дитини. Як правило, збагачений ігровими моментами навчально-виховний процес активізує пізнавальні можливості вихованців: гра захоплює, викликає бажання взяти участь у ній і одночасно знімає психологічну напругу, що більшою чи меншою мірою супроводжує будь-яке навчальне навантаження. Гра завжди передбачає прийняття рішень – що сказати, як відповісти, як виграти? Бажання вирішити ці питання загострюють розумову діяльність гравців, пробуджують інтерес і активність дітей. Це дає можливість проявити себе в цікавій для них діяльності, сприяє більш швидкому і надійному запам'ятовуванню іншомовних слів та речень, особливо, якщо знання цього матеріалу є обов'язковою умовою активної участі.

Великий теоретик ігрової діяльності Д.Б. Ельконін вказував, що гра «є засобом розвитку мотиваційної сфери, засобом пізнання, спілкування, засобом розвитку розумових здібностей та засобом розвитку довільної поведінки» [4, с.26]. Гра визначає важливі перебудови і формування нових якостей особи, саме в грі діти засвоюють норми поведінки. Гра вчить, змінює, виховує.

Працюючи з дітьми різних вікових груп, із впевненістю можна сказати, що для них найбільш цікавими є ігрові форми роботи. Саме тому ігри потрібно використовувати на будь-якому етапі навчання іноземної мови. Наприклад, для вдосконалення фонетичних навиків учнів початкової ланки можна використовувати такі ігри : “Name the Word”, “Who Knows the Symbols?”, “What Sound is it?”, “A mistake”, “Words” та інші. Наведемо приклади сценаріїв проведення деяких ігор.

Назва гри: *Do You Know the ABC ?*

Практична мета: перевірити знання букв алфавіту.

Хід гри: Поділіть дошку на дві частини, а клас – на дві команди. Учасники кожної команди по черзі підбігають до дошки й пишуть по одній літері. Виграє та команда, яка швидко й без помилок напише всі літери.

Назва гри: *Do You Know the First Letters of These Words ?*

Практична мета: перевірити знання літер та слів.

Хід гри: Учитель готує картки з літерами і лексичні малюнки. Він роздає учням картки з тими літерами (по 4-5 кожному), з яких починаються слова, що означають предмети, зображені на них. Потім учитель демонструє малюнки один за одним, а учні повинні підняти картку з відповідною літерою і назвати предмет англійською мовою. Проходячи між рядами, вчитель вибирає правильні відповіді та забирає картки. Виграє той, хто перший залишиться без карток.

Назва гри: *Name the Word*

Практична мета: вдосконалювати фонетичні навички

Хід гри: Вчитель або учень кидає учням по черзі м'яч, називаючи звук; учні повертають м'яча, називаючи з цим звуком слово.

Назва гри: *Who Knows the Symbols for the Sounds Best ?*

Практична мета: тренувати вживання знаків транскрипції.

Хід гри: 1. Учитель вимовляє англійські звуки, а учні показують відповідні їм знаки транскрипції;

2. Учитель показує знаки транскрипції, а учні називають відповідний їм голосний чи приголосний звук або слово, в якому є цей звук.

За кожную правильну відповідь учень одержує бал. Виграє той, хто набере більшу кількість балів.

Назва гри : *The Magic Box*

Практична мета : перевірка та повторення назв кольорів.

Хід гри : Учитель показує учням «чарівну» коробку (the magic box), в якій знаходяться олівці різного кольору (5-6). Учні по черзі звертаються до вчителя, запитуючи, чи є в коробці той чи інший колір.

Pupil: Is it black?

Teacher: No, it isn't.

Pupil: Is it white ?

Teacher: Yes, it is. (Дістає олівець названого кольору.)

Коли всі кольори відгадані, учитель кладе в коробку олівці інших кольорів.
Виграє той, хто відгадає більше кольорів.

Назва гри: *Snowball*

Практична мета: формувати навички комунікативної компетентності.

Хід гри: Учні сідають у коло, у центрі якого – картки з лексикою, яка вивчається. Один з учнів бере картку, показує її та вживає дане слово або вираз у реченні. Другий учень бере іншу картку та придумує нове речення, яке логічно продовжує попереднє і т.д. У кінці виходить розповідь з теми (опис малюнка, переказ тексту...).

Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню комунікативну спрямованість, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Навчальні програми. 1 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 навчальному році / Укладач А.В.Лотоцька. – Харків : Вид-во «Ранок», 2017. – 256 с.
2. Бондар М.В. 130 ігор для уроків з англійської мови. – Х.: Основа, 2004. – (Серія «Бібліотека журналу “Англійська мова та література” »; вип. 9(21).)
3. Гра – справа серйозна / Упоряд. В. Зоц. – К.: Шкільний світ, 2003. – (Бібліотека «Шкільного світу».)
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304с.
5. Компетентнісний підхід в освіті: Методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 92с.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю. Мельничук.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Освітня програма розвитку дітей від двох до семи років викладена в Базовому компоненті дошкільної освіти (2012) та в Освітній програмі «Дитинство» (2016). У цих виданнях розкрито концептуальний підхід побудови освітньої роботи із сучасними дітьми дошкільного віку. В Методичних рекомендаціях до Освітньої програми (2016) представлені методи і прийоми реалізації завдань кожної освітньої лінії [5, с.256].

Основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку визначаються активізацією процесів інтеграції країни в європейське та світове співтовариство й спрямовані на поліпшення навчання іноземних мов на всіх етапах її засвоєння, зокрема на початковому. З 2009-2010 навчального року в практику роботи дошкільних навчальних закладів упроваджено Базову програму розвитку дитини «Я у Світі». Цією програмою передбачено вивчення іноземної мови як складової навчання за вибором. Програма вперше унормовує вивчення іноземних мов у дошкільних закладах[5, с.26].

Формування у дітей дошкільного віку умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який є достатнім для здійснення спілкування в процесі аудіювання та говоріння. Єдиним шляхом формування у дошкільників пізнавальних мотивів та інтересу до вивчення англійської мови має стати надання цим мотивам та інтересам ігрової спрямованості, оскільки ігрова діяльність у цьому віці є провідною. Кожне заняття з англійської мови для дитини можна зробити цікавим, захоплюючим, бажаним, якщо воно буде проводитися в формі гри[1, с.128; 4,с.117].

Комунікативний підхід до навчання англійської мови передбачає впорядковане, систематизоване навчання іноземної мови як засобу спілкування в умовах модельованої на учбових заняттях мовленнєвої діяльності.

Співвідношення рідної та англійської мов у навчанні англійському спілкуванню забезпечується комплексом ігрових вправ, які дозволяють реалізувати початкові комунікативні наміри дошкільнят [3, с.324].

Сформовані на матеріалі рідної української мови механізми породження мовного виразу, смислового сприйняття, взаємодії короткочасної і довгострокової пам'яті, а також пов'язаний з ними механізм ймовірного прогнозування створюють психофізіологічну основу мовного спілкування дітей дошкільного віку.

Взаємодія рідної української та англійської мов здійснюється в рамках комунікативного підходу до навчання орієнтуючись на передбачуваний результат, виражений в здатності дошкільника реалізувати той чи інший комунікативний намір. Управління ігровою діяльністю дітлахів здійснюється під час комунікативної практики англomовного спілкування у грі.

Гру як явище досліджували відомі філософи двадцятого століття: Ф.Шиллер, М.Спенсер, В.Вунд. Вони розглядали гру як одне з найпоширеніших явищ життя, пов'язуючи її походження з походженням мистецтва. Багато досліджень гри можна знайти в працях вітчизняних педагогів та психологів. Серед них – Є.А.Аркін, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Т.М. Шкваріна та інші[1; 2; 3; 6].

У процесі навчання англійської мови формується вміння спілкуватись у межах комунікативного підходу. Гармонійно та вдало поєднуються виховання та навчання англійської мови в дошкільників у ігрових методах. Гра виступає основою здійснення навчального процесу і допомагає вчителю зацікавити дітей, викликати позитивне сприйняття мовного матеріалу, це свідчить про актуальність дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей використання комунікативного підходу до навчання мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування особливостей використання ігрових прийомів навчання англійської мови дітей

дошкільного віку та практичних особливостей. Особливості комунікативного підходу до навчання мовленнєвої діяльності полягають у систематизованому напрямку до навчання англійській мові як засобу спілкування в умовах модельованої на учбових заняттях мовленнєвої діяльності. Комунікативний підхід припускає повну систематизацію взаємовідношень в ігровій діяльності між учасниками під час реалізації того чи іншого комунікативного наміру в відповідності до змісту навчання.

Заняття іноземною мовою розвивають дітей, а саме їх мислення, мовлення та піднімають їх освітній і культурний рівень. Психологи визначають час для імпринтинга до 8 років. Хоча у цього віку є деякі обмеження, на які люблять посилалися противники раннього навчання: наприклад, обсяг пам'яті у дитини справді менший, ніж у дорослого, але і її мовні потреби теж менші. Є всі підстави вважати, що саме заняття мовою сприяють поступовому збільшенню обсягу пам'яті. Усі дослідники стверджують, що навчання має бути орієнтоване на психофізіологічні вікові особливості дітей. Доведено, що спеціальні заняття з іноземної мови можна починати з дітьми років 4-10, а після років 10 - марно сподіватися на позитивний результат. Найкраще починати вивчення іноземної мови у віці 5-8 років, коли система рідної мови добре засвоєна, а до нової мови вже сформувалося усвідомлене ставлення. Саме в цьому віці ще мало мовних штампів, легко перебудовувати свої думки на нову конструкцію і немає великих труднощів при вступі в контакт іноземною мовою[1, с.250;3, с.180].

Велике значення займає комунікативна компетенція учнів. Формування навичок спілкування іноземною мовою починається з розуміння. Потім відбувається засвоєння потрібної лексики та вміння використовувати її в потрібній мовній ситуації. Формування навичок діалогічного мовлення важче, ніж монологічного. Тому важливо правильно сформувати вміння вести діалог та враховувати наступні характеристики комунікативної ситуації: мотив, мету спілкування, мету мовленнєвої діяльності; опис обстановки, ролей учасників; зразок виконання мовленнєвої діяльності.

При формуванні комунікативної компетенції велика роль надається засвоєнню видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо, які повинні бути сформовані в учнів, щоб забезпечити можливість здійснювати спілкування в усній і письмовій формах. В умовах навчання іноземної мови в загальноосвітньому закладі, зокрема на початковому етапі, повинні бути закладені міцні основи всіх видів мовленнєвої діяльності.

Також для розвитку комунікативної компетенції важливе значення має мовленнєва ситуація. Ситуація – це частковий випадок діяльності, її клітинка, форма, в якій реалізовується взаємовідношення людей, що спілкуються. Важлива методична риса ситуації – відсутність безпосередньої прив’язаності мовленнєвих одиниць до належних у даний момент обставинам. Мовленнєві ситуації є ефективним засобом реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземних мов і їх використання на уроках в школі підвищить рівень засвоєння мовленнєвих умінь учнів. З початком нового століття у світовій теорії та практиці навчання іноземних мов з’явилися численні методи, спрямовані на формування комунікативних навичок. Найбільш ефективною методикою навчання іноземним мовам провідні фахівці у сфері лінгвістичного освіти вважають комунікативну методику (The Communicative Approach) викладання. Саме вона спрямована на розвиток в учнів мовленнєвих умінь та розвиток загальної комунікативної компетенції.

Вивчаючи новий матеріал, дошкільнята використовують рецептивні ігри. У разі виконання такого характеру гри дитина сприймає інформацію, а потім демонструє, як вона зрозуміла її. Наприклад, після введення нових слів з теми “Transport” (“Транспорт”) можна проводити гру “Traveling” (“Подорож”). Для того, щоб відтворити сприйнятий звук, слово, речення чи текст використовуються репродуктивні ігри, а для формування навичок спілкування – творчі або продуктивні[6, с.98–100].

Отже, гра виступає основою здійснення навчального процесу і допомагає вчителю зацікавити дітей, викликати позитивне сприйняття мовного матеріалу. Навчання за допомогою гри на заняттях англійської мови у дошкільних

зкладах з методичного і лінгвістичного погляду є важливим і спричиняє пришвидшений інтелектуальний розвиток дітей, сприяє засвоєнню ними іншомовного мінімізованого матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях)/Под ред. А.В. Запорожца ,В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1998. – 356с.
2. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте/ Л.С.Выготский. – М.: Просвещение,1998. – 433с.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років/наук. кер. проекту В.О.Огнев'юк ; авт. кол.: Г.В.Беленька, О.Л.Богініч, Н.І.Богданець-Білоskalенко [та ін.] ; наук, ред.: Г.В.Беленька, М.А.Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ, ун-т ім.. Грінченка. – К. : Київ, ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. — 304 с.
4. Покорна Л.М. Інтелектуальна та особистісна готовність дитини до засвоєння другої мови/Л.М.Покорна// Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. – Херсон: ХДУ, 2014. – С.116-119
5. Эльконин Д.Б. Основные вопросы теории детской игры./ В сб.: Психология и педагогика, игры дошкольника/ Д.Б.Эльконин. – М.: Просвещение,1996. –268с.
6. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації)/Т.М.Шкваріна. – К.: Ранок, 2003. –116с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.М. Покорною.

Т.Г. Шевченко

ІГРОВІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі

модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на *розвиток особистості дитини* як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний навчальний заклад, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих. Дошкільна освіта як перша самостійна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Набуття різних видів компетентності дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій — провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та ін.) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних (доступних) знань про себе та довкілля, моральних цінностей, умінь доречно застосовувати набуту інформацію. Життєво компетентний дошкільник поводить себе самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях [1, с.4-5; 4, с.212].

Освітня лінія «Гра дитини» передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості в ігровій діяльності та формування у них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому. Гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень [1, с.7].

Мета статті з'ясувати основні ігрові прийоми та засоби навчання на уроках англійської мови в початкових класах.

Гра виступає основою здійснення навчального процесу і допомагає вчителю зацікавити дітей, викликати позитивне сприйняття мовного матеріалу. Навчання за допомогою гри на заняттях англійської мови у дошкільних закладах з методичного і лінгвістичного погляду є важливим і спричиняє пришвидшений інтелектуальний розвиток дітей, сприяє засвоєнню ними іншомовного мінімізованого матеріалу. Мова вивчається через особисту діяльність дітей. Кожне заняття будується як ігрове спілкування педагога і дітей, та дітей між собою. Це сприяє розвитку та вихованню дітей, формування та реалізація досвіду та психічних якостей у процесі навчання англійської мови. Важливу роль відіграє формування англійської комунікативної компетентності. Комунікативний підхід передбачає як засвоєння правил, так і їх практичне використання, як свідоме, так і підсвідоме в мовленні. Реалізація комунікативної компетенції в навчанні англійської мови здійснюється невимушено завдяки мовленнєвій діяльності дітей у грі [2, с.252-253].

Ігри на іноземній мові сприяють природному вивченню мови, діти дошкільного віку ніколи не вчать, а грають, а, граючи - розвиваються, навчаються. У грі виявляються особливо повно і деколи несподівано здібності дитини. Насамперед це зумовлено такими основними чинниками: комунікативний підхід до навчання іноземної мови; інтереси; природна потреба у грі. Навчання іноземної мови в дошкільному віці є можливим на всіх етапах дошкільного дитинства за умови вибору оптимальної методики навчання. Оскільки вивчення іноземної мови в ДНЗ не є обов'язковим, а лише передбачено складовою навчання за вибором, що в свою чергу розширює мережу варіативних програм та методик вивчення іноземної мови. Всі вони є досить різноманітними та дискусійними, але відповідають віковим можливостям та особливостям дітей дошкільного віку[3, с.11].

Наведемо приклади ігрових вправ на заняттях з англійської мови.

« Чарівна скриня»

В основу цієї ігрової вправи лягла ідея про "прозорості слова", запропонована відомим педагогом Ш.О.Амонашвілі.

Мета: сприяти швидкому запам'ятовуванню слів і конструкцій, розширювати словниковий запас, створювати ситуації повторення лексичних одиниць дітьми.

Хід гри. Вихователь: Кожен з вас знає багато англійських слів. Давайте зберемо їх у цій скрині! Вихователь тримає в руках барвисту скриньку. У дітей є такі самі, тільки поменше. Заздалегідь необхідно покласти на стіл кожній дитині маленьку коробочку з десятьма синіми фішками. Прямокутники у нас позначають слова. Вихователь пояснює дітям, що слова потрібно намагатися вимовляти розбірливо, ясно, щоб усім було чути, а при проголошенні кожного слова класти по одній фішці в барвисту скриньку. За бажанням вибирається одна дитина, яка підходить до кожного з цієї коробкою і "збирає" прямокутники, які вказують на правильні відповіді дітей.

«Спіймай звук»

Мета: Розвиток слухової уваги, фонематичного сприйняття.

Хід гри. Педагог говорить дітям, який звук їм потрібно «спіймати», потім називає слова з цим звуком і без нього. Діти плескають у долоні один раз, якщо чують цей звук у слові. Приклад: «Піймайте звук [dz]: jump, swim, jacket, dress, dog, porridge, milk, jeans, sausages

«Кольорові англійські слова»

Мета: Закріплення словника з певної теми.

Хід гри. Діти розсаджуються в коло. Педагог каже: «Щоб нам зібрати веселку, вам потрібно згадати і назвати англійські слова, що позначають різні кольори». Діти один за одним по колу називають кольори. Педагог викладає кольорові смужки.

«Touch»

Мета: Розвиток слухової уваги і закріплення слів в пасивному словнику.

Хід гри. На дошці висять картинки з певної теми. Педагог називає слово, дитина доторкається до відповідної картинки: «Olga, come here. Touch a sofa ».

«Кроки»

Мета: Закріплення словника з певної теми.

Хід гри. Діти шикуються в лінію на певній відстані від стільчиків. Вихователь кидає м'яч одній дитині і каже слово з певної теми («A cat»). Завдання дитини зловити м'яч і дійти до стільчика, на кожен крок, називаючи слово з цієї теми («A dog, a mouse, a bear ...»). Якщо дитині важко з відповіддю, то повертає м'яч дорослому і гру продовжує інший дитина.

«Магазин»

Мета: Розвивати мовну активність, вміння вступати в діалог.

Хід гри. На початку, педагог бере на себе роль продавця і ведучого. Повідомляє дітям, що відкрився новий магазин (на столі розкладені картинки із зображенням продуктів харчування). Діти підходять до столу педагога по черзі, вступають у діалог.

- Hello!

- Hello!

- What would you like?

- I like sweets. - Here you are.

- Thank you.

З картинкою сідають на стілець.

Гра «Один зайвий» ("Odd One Out")

Мета: формування навичок фонематичного слуху, тренування селективного слухання. Педагог пропонує дітям вибрати з трьох або чотирьох слів те, у якому немає певного звуку (зайве слово).

Наприклад: meet, seal, sit, veal (зайве слово — sit); bat, pen, and, sad (зайве слово — pen). Методом виокремлення потрібного звуку може бути оплеск «зайвого слова», або діти можуть просто назвати його.

Гра «Зіпсований телефон» (Chinese Whispers)

Мета: формування навичок фонематичного слуху і правильної артикуляції звуків англійської мови. Педагог чітко називає звук чи слово пошепки для кожного ряду. Діти намагаються якомога чіткіше вимовляти пошепки почуте слово, щоб воно дійшло до останнього гравця і зберегло свою первинну форму. Перемагає той ряд, останній гравець якого правильно назвав слово, яке дійшло до нього.

Гра «Імітації»

Мета: формування правильної артикуляції звуків англійської мови.

Педагог (дорослий) пропонує дітям вправи на імітацію, пояснюючи їм, на що схожа вимова того чи іншого звука: «Гуси» (звук [g]); «Жуки» (звуки [ʒ] та [dʒ]); «їжачок» (звуки [f] та [v]); «Мухи» (звук [ʃ]); «Насос» (звук [ʌ]); «Задуваємо свічки на торті» (звук [p] та [h]); «Кашель» (звук [k]); «Повітряні кульки» (звук [s]) тощо. Подібні вправи педагог (дорослий) може сам складати для відпрацювання саме того звука, який вивчається.

Таким чином, застосування ігрових прийомів та засобів навчання є дуже ефективним для навчання англomовному спілкуванню. Діти, не підозрюючи цього, вчаться при допомозі гри спілкуватися самостійно. В процесі гри звичайно виникає дискусія, оскільки існує різниця в точках зору при ранжуванні інформації, і ті, що спілкуються пояснюють або обґрунтовують свій вибір, працюючи в парах або в групах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук ; авт. кол.: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. та ін.— К., 2012. — 26 с.

2. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О.Огнев'юк ; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л.Богініч, Н.І.Богданець-Білокаленко [та ін.] ; наук, ред.: Г.В.Беленька, М.А.Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ, ун-т ім. Б.Грінченка. — К. : Київ, ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. — 304 с.

3. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитинство» відповідно до Базового комплекту дошкільної освіти/ наук. керівник В.О.Огневич; наук. ред. В.Г.Бєленька. – К.: Київ ун-т ім. Б.Грінченка, 2016 – 352с.

4. Покорна Л.М. Історичні передумови виникнення методу навчання-гри/Л.М.Покорна//Матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» 26-27 вересня 2015 / Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький. – 2015. – С. 212-215.

Рекомендовано до друку доцентом Л.М. Покорною.

РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

А.В. Кіденко

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Україна – молода поліетнічна держава, яка прагне до інтеграції в світове та європейське співтовариство. Полікультурність як внутрішнього, так і зовнішнього суспільного середовища вимагає від кожного громадянина нашої країни здатності до міжетнічної і міжкультурної комунікації та толерантного ставлення до культурних цінностей інших народів. Тому дедалі гостріше постає необхідність цілеспрямовано готувати підростаюче покоління до життя в культурно гетерогенному і мінливому світі. Вирішальна роль у вирішенні цього завдання належить полікультурному вихованню учнів у школі як одній із наймасовіших соціальних інституцій сучасності [4, с.78].

Молодший шкільний вік – важливий щабель на шляху соціального становлення особистості. Він характеризується певними особливостями, врахування яких сприяє визначенню й адекватному застосуванню форм і методів виховання учнів початкових класів. До основних з них належать такі: активність та емоційна чутливість, психологічна рівновага й толерантність, емпатійність і відкритість, рефлексивність та ініціативність, почуття власної гідності й здатність до свідомої саморегуляції. Крім означених особливостей, у молодшому шкільному віці набуває розвитку спроможність до соціальної рефлексії та “значущого іншого” як носія нового знання, зовнішніх оцінок, інших позицій, ціннісного досвіду, зразка для порівняння і наслідування; на самого себе як складову мікросоціуму, учасника спілкування і взаємодії; на власну діяльність як внесок у життєдіяльність співтовариства; формується нова соціальна позиція – розвиток усвідомленого ставлення до себе як до відповідальної особи, до свого навчання як виконання обов’язку, до

спілкування з дорослими й однолітками як до розвитку ціннісних соціальних зв'язків, соціальної взаємодії [5, с.138-140].

Будь-який процес спрямовується на досягнення певного результату, що засвідчує його доцільність та ефективність. Процес полікультурного виховання не є винятком з цього правила і передбачає досягнення високого рівня сформованості полікультурної вихованості. Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури до структурних компонентів такої якості особистості відносимо: змістовий блок (моральні уявлення, знання, переконання, погляди, установки); емоційно-мотиваційний блок (потреби, мотиви, емоції, почуття, сукупність відповідних емоційно-психологічних характеристик); регулятивний блок (оцінки, цінності, певний еталон прояву почуттів, прагнення до реалізації їх у взаєминах з іншими людьми); діяльнісний блок (уміння, навички, звички, дії, вчинки, поведінка) [3, с 2-4].

Сьогодні, коли на часі питання про множення й поглиблення зв'язків України зі світовою спільнотою, надзвичайно актуальним є порівняння літературних творів української та зарубіжної літератур. Це дає можливість показати учням те, що об'єднує різні народи, й те, що свідчить про самобутність нації. Таким чином, головне завдання полікультурної толерантності є формування поваги до традицій, звичаїв, історії України; ствердження гуманістичної моралі та формування загальнолюдських цінностей; формування компетентного ставлення до культур та традицій інших народів; на основі оволодіння досягненнями національної культури стимулювати прийняття та розуміння інших культур [1, с. 49].

Щоб учні усвідомили єдність світового літературного процесу,самобутності його складових, необхідно вчити школярів виявляти літературні аналогії, визначати спільне та відмінне у творах, знаходити їхні оригінальні риси. В цьому допоможуть такі технології, як: технологія колективного творчого виховання І.Іванова, технологія створення ситуації успіху А.Белкіна, технології ігрової діяльності, оскільки вони допомагають

зацікавити дітей змістом виховної роботи і відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку.

Широкі використання цих технологій на практиці дає взаємозалежне вивчення української, зарубіжної літератур, зокрема, введення в шкільну практику елементів історико-типологічного й історико-генетичного зіставлення. Щоб учні змогли засвоїти думку про єдиний закономірний розвиток цілих художніх систем і про художню взаємозумовленість світового літературного процесу в цілому. Необхідно ще з 1-х класів дати учням початкові поняття про:

- спорідненість українських казок з казками народів світу (народні казки «Про правду і кривду», «Мудра дівчина»-«Пані Метелиця»Братів Грім, «Розумна жінка»);
- типологічний зв'язок (балада Т.Г.Шевченка «Тополя» - балада Й.В.Гете «Вільшаний король»);
- запозиченість (Л.Глібов "Вовк і ягня" - І. Крилов «Вовк і ягня», Езоп) [2, с. 157-160].

Особливу увагу необхідно приділяти принципу пріоритету загальнолюдських цінностей. Доцільно пропонувати школярам завдання, мета яких - наблизити їх до засвоєння не тільки подібності творів, але і близькості світогляду різних народів. Так, у 4 класі при розгляді усної народної творчості і казок необхідно звернути увага учнів на спільність тем, ідей, мотивів, сюжетів, подібність образів у міжнаціональних творах. Завершуючи вивчення теми, можна запропонувати питання "Що поєднує різні народи?". У процесі роботи над вивченням тематичного розділу вчитель, на мою думку, повинен працювати над формуванням в учнів уміння виділяти загальнолюдське у творах. Тоді на підсумковому занятті школярі зможуть назвати поняття, що свідчать про міцну єдність людей на всій Землі, а саме:

- загальні думки;
- загальні переконання;
- загальні прагнення;

- загальні погляди;
- загальні цінності.

Найбільш яскрава національна специфіка творів розкривається через стилістичну лексику. У ході навчання важливу роль необхідно відводити словниковій роботі, зокрема окремим її видам, як: 1) пояснення незнайомих слів; 2) пошук слів, що вказують на національну специфіку; 3) співвідношення національних назв загальних чи окремих реалій.

Можна дати завдання: простежити, як у різних народів називається глава держави. Співвідносячи назви (цар, хан, султан, король, падишах, імператор), учні побачать не тільки їхню різноманітність, але і можуть прийти до висновку, що наявність таких слів підказує, де народився цей твір. Так, наприклад, при вивченні творів Лесі Українки можна використовувати засоби образотворчого мистецтва, музики, імена великих художників, поетів, музикантів: ліричні поезії Ф. Петрарки, М.Лермонтова, мариністичний живопис І.Айвазовського, музику Ф.Шопена, П.Чайковського .

Справа, зрозуміло, не в кількості (їх може бути і більше), а в тім, щоб змусити серце учня забитися прискорено від гордості за вітчизняну культуру, історію. Пишаючись своєю культурою, людина буде поважати і чужу, інший народ, тобто він буде щирим громадянином Землі [1, с. 113-115].

Роботу з літературними творами можна проводити поетапно:

1. Ознайомлення з текстом (емоційне сприйняття, зіставлення з особистим досвідом).
2. Осмислення естетично-пізнавальної інформації (через зіставлення з іншими відомими творами).
3. Літературний аналіз: визначення теми, ідеї і композиції (на основі зіставлення в рамках жанру).
4. Установлення міжпредметних зв'язків, насамперед для деталізації композиційної структури.
5. Культурологічний етап вивчення твору.

Форми і методи проведення уроків літератури побудовані на інтерактивних методиках, технологіях розвивального навчання [1, с. 150-152].

Україна перебуває на порозі великих змін. Євроінтеграційний курс нашої держави все більше вимагає від суспільства зміни у світобаченні, поведінці. І

саме таку зміну треба починати виховувати у громадян ще з самого дитинства. Початкова школа і є тією точкою відліку. Адже саме в школі, в процесі соціалізації, розпочинається становлення дитини як особистості з притаманними їй культурою, менталітетом, стереотипом [5, с.143-145].

Викладання літератури — це специфічна галузь творчої педагогічної діяльності, яка спонукає вчителя до нестандартного художньо-педагогічного мислення. Тож педагогу конче необхідно володіти інформацією про звичаї та традиції різних народів світу, обирати індивідуальний підхід до кожної дитини, використовувати методи та засоби навчання, які б полегшували проходження соціалізації дитини в полікультурному середовищі та стимулювали інтерес дитини до навчання та перебування в школі зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : дис. кандидата пед. наук : 13.00.07 / Бойченко Валентина Василівна. — Умань, 2006. — 184 с.

2. Бойченко В.В. Технологія полікультурного виховання молодших школярів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Зб. Наук пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. / Гол. ред. Н.С.Побірченко та інші. — К.: Міленіум, 2005. — Вип. 11. — С. 157-163.

3. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта /В.Болгаріна, І.Лощенова// Шлях освіти.-2002.-№1.-С.2-6.

4. Миропольська Н. Є. Полікультурне виховання / Н. Є. Миропольська // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремінь. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

5. Присакар В. В. Виховання міжетнічної толерантності у структурі морально-духовного розвитку школяра / В. В. Присакар // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. — К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2002. — Кн. I. — С. 138-145.

Рекомендовано до друку доктором пед. наук, доцентом І.А. Нагрибельною.

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ З МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Відповідно до Конституції України українська мова є державною. Нині в Україні працюють школи з російською, польською, угорською, молдавською, румунською, кримськотатарською та іншими мовами навчання. Конституція України і Закон про мови забезпечують вільний розвиток мов національних спільнот. Згідно зі статусом української мови як державної вона вивчається в усіх зазначених школах як обов'язковий навчальний предмет, покликаний забезпечити формування в учнів комунікативних умінь, необхідних для життя і діяльності у навчальній, соціокультурній та офіційно-діловій сферах Української держави, а також для виховання громадян цієї держави, які б знали мову і культуру народу, серед якого живуть.

Певних здобутків набула практика викладання української мови в школах з мовами навчання національних меншин. Окремі вчителі досягли значних успіхів не лише в навчанні дітей української мови, а й у формуванні любові до неї, пробудженні цікавості до літератури й культури українського народу. Все це стало основою для розвитку відповідної методики. Проте вчителі відчують значні утруднення, оскільки недостатньо володіють методикою навчання української мови як другої, близькоспорідненої. Вони здебільшого орієнтуються на методику першої мови, тобто не враховують психологічних та психолінгвістичних чинників, характерних для опанування другої мови. Отже, проблема розвитку методики навчання української мови у школах з мовами навчання національних меншин лишається актуальною й донині, незважаючи на те, що в різні часи нею займалися видатні науковці-лінгводидакти, наприклад, такі як Л.А.Булаховський, О.М.Біляєв, М.І.Пентилюк, О.Н.Хорошковська, Є.П.Голобородько та ін.

Метою даної статті є розгляд становлення методики навчання української мови у школах з мовами національних меншин у початкових класах.

Розвиток методики навчання української мови як другої, нерідної має свою історію. Так, у школах України за Кодексом законів про народну освіту паралельне вивчення російської й української мов почалося з 1922 р. Доти у практиці шкіл питання про засвоєння двох близькоспоріднених мов не порушувалось зовсім, тому природно, що ні методики, ні програм, ні підручників школа не мала. Наскільки гостро стояло це питання, особливо щодо методики викладання української та російської мов як других, можна судити зі статті академіка Л.Булаховського «Порівняльне вивчення української і російської мов». Він писав: «Інтереси нашої живої сучасності викликають тепер у методиці мови питання, що раніш майже зовсім не розглядалося, – питання про одночасне навчання близькоспоріднених мов. На Україні і в Білорусії це питання на часі, й вирішити його треба негайно» [1, с.79]. Л.Булаховський, аналізуючи процес засвоєння близькоспоріднених мов, дав методичні рекомендації, які не втратили своєї актуальності й нині. Він зазначав: «Щодо рівнобіжного вивчення споріднених мов, то ми маємо навіч подвійну і рівнобіжну роботу свідомості учня – роботу порівняння й роботу відрізнєння. Залишити цей процес неорганізованим, випадковим чи, може, обробити його дидактично? На мій погляд, тут не може бути ніякого сумніву. Так, школа повинна обрати шлях порівняльної методи» [1, с. 80].

Лише починаючи з 1938 року, у програмах з української мови для шкіл з російською мовою навчання вперше даються окремі методичні рекомендації щодо вивчення української мови як другої. Так, у пояснювальній записці до програми зазначалося, що прийом зіставлення допоможе більш свідомо засвоїти правописні особливості української мови, наголошувалося на тому, що використання граматико-орфографічних знань з рідної мови, вказівка на спільне в обох мовах, належне зіставлення відповідних граматичних форм мають стати основними прийомами роботи під час засвоєння елементарних правил українського правопису. Ці настанови виробилися в процесі практики: обов'язковість вивчення української мови, уявна легкість її засвоєння – незважаючи на труднощі (особливо на початковому етапі

навчання), пов'язані з інтерференцією навичок, що призводять до орфоепічних, лексичних, граматичних і орфографічних помилок як в усному, так і писемному мовленні. Зазначені поради є слушними й досі, однак зіставлення як спосіб подачі навчального матеріалу в підручниках з'явилося лише через 10 років. Систематичне дослідження проблем навчання української мови як другої, близькоспорідненої, розпочинається на початку 70-х рр. У цей період на сторінках часопису «Початкова школа» друкується низка статей, присвячених питанням вивчення української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. У 1977 р. завершується експериментальне дослідження проблеми формування орфографічних умінь і навичок у школах зазначеного типу, а в 1986 р. – проблеми збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів. У 1995 році завершено дослідження, присвячене проблемі відбору лексики на початковому етапі навчання української мови. На цей час удосконалюється зміст програми, а в 80х і на початку 90-х рр. створюються нові підручники з української мови для 2-4-х, а потім 1-3 (4)-х класів авторів О.Н.Хорошковської, Г.І. Охоти. Ці підручники перевидаються й донині, підлягаючи вдосконаленню методичного апарату, змісту завдань і навчальних текстів, якості ілюстрацій і поліграфічного оформлення.

В Інституті педагогіки НАПН України в 2004 році було створено лабораторію навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори, яка розпочала системне дослідження проблем змісту й методів навчання української мови. На сьогодні розроблено зміст навчання, на базі якого видано програми з української мови для початкових класів шкіл із мовами навчання національних меншин. У їх основу покладено порівняльний аналіз мовних систем рідної та української мов, що дало можливість урахувати у змісті відмінності як у фонетико-графічних, так і в граматичних системах мов, що вивчаються.

У 2006 році у видавництві «Промінь» було видано підручник Хорошковської О.Н. для студентів педагогічних вишів та педколеджів

«Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання», у якому висвітлено психологічні й психолінгвістичні особливості навчання української мови як другої, принципи, методи і прийоми навчання, урок і його структура, проблеми методики формування усного й писемного українського мовлення російськомовних учнів, навчання мови та орфографії. Зазначено, що цей підручник може бути корисним і під час вивчення методик викладання української мови у школах з польською та іншими мовами викладання. Нажаль, цей підручник не перевидавався, а отже забезпечення студентів сьогодні достатньою кількістю примірників обмежується числом екземплярів, наявних у бібліотеці.

У 2012-2013 роках було опубліковано підручники з української мови для початкових класів шкіл з польською, молдовською, кримськотатарською, угорською, румунською мовами навчання. Також у 2013 році видано перше монографічне дослідження, присвячене проблемі навчання української мови у початкових класах шкіл зазначеного типу «Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення» О.Н.Хорошковської.

Нова редакція закону «Про освіту» передбачає, що діти, які підуть до школи з 1 вересня 2018 року, матимуть можливість навчатися рідною мовою (нацменшини) тільки в початковій школі – перші чотири роки. З п'ятого класу всі предмети повинні викладатися українською мовою. Особам, які належать до національних меншин, гарантується право на навчання рідною мовою поряд з українською мовою в окремих класах (групах) комунальних закладах дошкільної та початкової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булаховський Л.А. Порівняльне вивчення української і російської мов / Л.А. Булаховський // Шлях освіти. – 1924. – № 11-12. – С. 74-85.
2. Пентилюк М.І. Вивчення української мови у школах з російською мовою навчання / М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – 129 с.

3. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з рос. мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.

4. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні основи навчання української мови і мовлення у школах I ступеня національних меншин України: монографія / О. Н. Хорошковська. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

5. Цензор [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<https://ua.censor.net.ua/n463216>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Антюшина Олена Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Барабаш Дар'я Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Беркута Юлія Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Белоконь Вікторія Олександрівна – вчитель початкових класів Веселівської ЗОШ І - ІІІ ст. Бериславського району Херсонської області.
- Беломестнова Надія Андріївна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».
- Білич Ірина Михайлівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Боженко Олена Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Бойчук Галина Василівна – вчитель початкових класів, спеціаліст І категорії Зеленівської ЗОШ І – ІІІ ступенів №38 Херсонської міської ради.
- Бондар Тетяна Миколаївна – вчитель вищої категорії, методист, вчитель початкових класів Херсонського навчально-виховного комплексу «ЗОШ І ступеня – спеціалізована школа ІІ ступеня – колегіум» № 51 ім. Г. О. Потьомкіна Херсонської міської ради.
- Боровська Юлія Володимирівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».
- Босенко Анна Миколаївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Бояркіна Єлизавета Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Бояркіна Катерина Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Валуєва Ія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.
- Видута Альбіна Сергіївна, – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Галан Людмила Олександрівна – вчитель початкових класів Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу №48.
- Горбачук Юлія Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Данилюк Олена Болеславівна – вчитель початкових класів, спеціаліст І категорії Зеленівської ЗОШ І – ІІІ ступенів №38 Херсонської міської ради.
- Демидова Світлана Анатоліївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Діброва Діана Володимирівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Євменова Катерина Миколаївна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».
- Жакоміна Наталя Миколаївна – вчитель початкових класів, учитель вищої категорії Зеленівської ЗОШ І – ІІІ ступенів №38 Херсонської міської ради.

Жовко Світлана Миколаївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Жолобова Людмила Петрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Жомер Олександра Василівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Завалій Тетяна Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Карплюх Ірина Іванівна – вчитель початкових класів Клинівської ЗОШ I-II ступенів Олешківського району Херсонської області.

Кібиш Сергій Сергійович – вчитель історії та правознавства, педагог-організатор, керівник гуртка початкової школи Херсонського навчально-виховного комплексу «заклад загальної середньої освіти I-III ступенів – заклад дошкільної освіти» №9 Херсонської міської ради.

Кіденко Анастасія Вікторівна – вчитель початкових класів Херсонського навчально-виховного комплексу «заклад загальної середньої освіти I-III ступенів – заклад дошкільної освіти» №9 Херсонської міської ради.

Коноваленко Дар'я Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Коржина Яна Вадимівна – вчитель Херсонської загальноосвітньої школи I – III ступенів №41 Херсонської міської ради.

Кравець Наталія Володимирівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Кравцова Вікторія Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Кравченко Анастасія Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Крупенко Олена Анатоліївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Крутіхіна Анастасія Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Липіна Ольга Анатоліївна – вчитель української мови і літератури, спеціаліст вищої категорії Херсонського навчально-виховного комплексу «заклад загальної середньої освіти I-III ступенів – заклад дошкільної освіти» №9 Херсонської міської ради.

Лямичева Валентина Миколаївна – спеціаліст вищої категорії Херсонської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 41 Херсонської міської ради.

Марченко Світлана Миколаївна – вчитель початкових класів вищої категорії НВК №15 м. Херсона.

Маслова Олена Володимирівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Матвєєва Ірина В'ячеславівна – вчитель Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів №35 Херсонської міської ради.

Матюха Ірина Володимирівна – вчитель початкових класів Борозенської ЗОШ Великоолександрівського району.

Медведєва Катерина Олегівна – вихователь дитсадка «Золотий ключик» №11 м. Нова Каховка.

Мелеш Олена Володимирівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Мельник Олена Олексіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Мельничук Юлія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Мироненко Оксана Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Мокринська Лариса Миколаївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Нагрибельна Інна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, зав.кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Нескоромна Настасія Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Ничик Оксана Володимирівна – вихователь групи подовженого дня, асистент учителя в інклюзивному класі.

Огурцова Світлана Олександрівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 47 Херсонської міської ради, вчитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії.

Озерна Дарія Миколаївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Осипенкова Вікторія Леонідівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

П'ятак Катерина Михайлівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Пасечнюк Христина Олегівна – вчитель початкових класів, Херсонський навчально-виховний комплекс "Дошкільний навчальний заклад - спеціалізована школа з поглибленим вивченням англійської мови I ступеня-гімназія" № 56 Херсонської міської ради.

Пашковська Ганна Анатоліївна – вчитель I категорії, вчитель початкових класів Херсонського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа I ступеня – спеціалізована школа II ступеня – колегіум» № 51 ім. Г. О. Потьомкіна Херсонської міської ради.

Пашенко Катерина Сергіївна – вчитель початкових класів Новокаїрська ЗОШ Херсонська область, Бериславський район, с. Новокаїри,.

Перепьолка Віра Іванівна – старший викладач кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти, Херсонського державного університету.

Повжик Наталія Григорівна – музичний керівник дитсадка «Дзвіночок» в с. Василівка Каховського району.

Познякова Наталія Андріївна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Покорна Людмила Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, доцент кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти, Херсонського державного університету.

Прилипко Ганна Валеріївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Прокопенко Світлана Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Пшенична Ірина Павлівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Рудь Світлана Анатоліївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Саарва Лариса Сергіївна – спеціаліст вищої категорії Херсонської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 41 Херсонської міської ради.

Саввіна Світлана Василівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Середа Надія Євгенівна – вчитель початкових класів Зеленівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №38.

Сидоренко Наталія Іванівна – доцент кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Сипко Крістіна Анатоліївна – вчитель англійської мови молодших класів Рибальченської школи I-III ступенів.

Скороход Ганна Аркадіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Степанюк Ірина Володимирівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Сугейко Любов Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Сухина Ірина Сергіївна – вчитель географії кваліфікаційна категорія «спеціаліст I категорії» Херсонського навчально-виховного комплексу «заклад загальної середньої освіти I-III ступенів – заклад дошкільної освіти» №9 Херсонської міської ради.

Таран Ніна Володимирівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Фадєєва Яна Ігорівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», вчитель Новомаячківської ЗОШ І-ІІІ ступенів

Федичева Ганна Юріївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Федорова Тетяна Славівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Ферчук Тетяна Валеріївна – вчитель початкових класів Херсонської ЗОШ № 47 І-ІІІ ступенів Херсонської міської ради.

Цапко Вікторія Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Шатохіна Надія Євгенівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Швець Тетяна Валеріївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Шевченко Тетяна Георгіївна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Шевчук Раїса Станіславівна – вчитель початкових класів Чорнобаївського НВК «Загальноосвітній навчальний заклад, дошкільний навчальний заклад», спеціаліст І категорії.

Шепорда Наталя Сергіївна – вчитель початкових класів вищої категорії Херсонської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №54 з поглибленим вивченням іспанської та інших іноземних мов Херсонської міської ради.

Штанько Олена Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Явна Вікторія Вікторівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Ярошович Наталія Володимирівна – вчитель початкової школи ЗОШ № 47.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ТА
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУЧАСНОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**збірник наукових праць під загальною
редакцією Нагрибельної І.А.**

Підписано до друку _____. Формат _____ Папір офсетний

Наклад _____ примірників. Гарнітура Times.

Друк ризографія. Ум. друк. арк. ____ Обл. –вид. арк. ____

Замовлення № _____