

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

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць

Херсон

2017

Лінгводидактична підготовка сучасного вчителя початкової школи: Збірка наукових праць.

Редакційна колегія: за загальною редакцією Нагрибельної І.А./ доц.Валуєва І.В., доц. Мельничук Ю.Ю., доц. Мироненко О.В., доц. Нагрибельна І.А., доц. Покорна, доц. Сидоренко Н.І., доц. Сугейко Л.Г., Л.М., Іст.викл. Васильєва О.В., ст. викл. Перепьолка В.І.

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри філології факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Протокол № 8 від 6 березня 2017 р.

ЗМІСТ

Передмова.....	9
Шляхи дослідницької діяльності студентів ФДПО.....	10
Розділ І. Науково-методичні засади навчання англійської мови	
у початкових класах.....	12
Антикало А.К. Особливості роботи над лексичним матеріалом на уроках англійської мови у початковій школі.....	12
Антонова М.О. Основи формування навичок читання англійською мовою у молодших школярів.....	17
Беломестнова Н.А. Специфіка формування комунікативної компетенції на уроках англійської мови в початкових класах.....	22
Боровиченко А.М. Ігрова діяльність на уроках англійської мови у початкових класах.....	27
Боровська Ю.В. Порівняльний аналіз сучасних вітчизняних та закордонних навчально-методичних комплексів з англійської мови для початкової школи.....	32
Братська С.О. Формування в молодших школярів англомовної фонетичної компетенції.....	37
Братусь Л.В. Розвиток умінь говоріння під час навчання молодших школярів.....	40
Волянюк А.С. Сучасні технології навчання молодших школярів іноземної мови.....	47
Комарницька Н.В. Особливості культурологічного спрямування навчального процесу з іноземної мови в початковій школі.....	53
Левик М.О. Читання як вид мовленнєвої діяльності в навчальному процесі початкової освіти.....	58
Недождій О.С. Організація навчання читання на основі автентичних текстів на уроках англійської мови у початковій школі.....	63

Новікова Н.В. Особливості формування граматичної компетенції молодших школярів на уроках іноземної мови.....	68
Солоха І.О. Удосконалення організації формування вмінь аудіювання молодших школярів на уроках англійської мови.....	73
Терещенко Н.А. Порівняльний аналіз методів формування міжкультурної комунікативної компетентності у вітчизняних та зарубіжних науковців.....	78
Розділ II. Науково-методичні засади навчання української та російської мов у початкових класах.....	83
Александрова А.В. Система вивчення частин мови у початкових класах...	83
Антошинська К.О. Особливості проведення словникової роботи на уроках української мови в початкових класах.....	88
Беревич О.С. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів засобом інтегрованої художньої діяльності.....	93
Богданова Н. І. Методика навчання прикметника у початкових класах.....	98
Бойко Л.П. Методика роботи з лексичними одиницями на уроках української мови.....	104
Бугай О.В. Зміст і методичні засоби роботи над реченням.....	109
Бурлака М. В. Особливості усного мовлення молодших школярів.....	114
Бутенко О.М. Формування патріотичних почуттів в учнів початкової школи.....	119
Васильченко В.В. Навчання грамоти засобом звукового аналітико-синтетичного методу.....	123
Варнавська А.Ю. Типологія вправ на засвоєння лексики української мови учнями початкової школи.....	127
Волошина А.В. Особливості впровадження педагогічних технологій у початковому курсі української мови.....	134
Волошина Т.В. Технологія проблемного навчання на уроках літературного читання.....	139
Герасимчук Н.М. Використання елементів ейдетики на уроках в початкових	

класах.....	143
Гузій В.А. Формування культурного мовлення молодших школярів.....	148
Гребенюк І.О. Ігрова діяльність як провідна ланка у навчанні орфографії молодших школярів.....	153
Дзюба О.В. Психолінгвістичні засади формування словникового запасу молодших школярів.....	158
Діхтяренко А.І. Методика роботи над займенником у початковій школі...	163
Дубіна Т.І. Методика опрацювання тексту як передумова роботи над твором.....	168
Дурнева В.О. Наукові підходи до проблеми розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.....	173
Завізна Ю.В. Стан дослідження лексичної системи в українському мовознавстві.....	178
Задорожнюк Н.В. Методика роботи над поняттям іменник.....	182
Зима Л.В. Словникова робота під час навчання грамоти.....	187
Какадій О.О. Опрацювання елементів лексики дітей молодшого шкільного віку засобами увиразнення мовлення.....	192
Ковальова А.С. Організація роботи над переказом як складова методики комунікативної лінії програми.....	196
Ковтун Л.О. Роль комунікативних ситуацій для активізації тексто-творчих умінь.....	201
Коган І. Творчі завдання у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів на уроках літературного читання.....	206
Короленко О.С. Методика роботи над фольклорними творами.....	211
Конькова Т.В. Методика засвоєння основних понять з морфеміки словотвору у початковій школі.....	216
Кравченко А.С. Використання педагогічних технологій майбутніми вчителями початкової школи.....	221

Кур'ян В.В. Проблема формування художнього сприймання дітьми дошкільного віку у різноманітних наукових підходах.....	225
Кушнарєнко С.М. Використання фразеологізмів на уроках української мови як засобу збагачення мовлення учнів початкової школи	230
Лазарєнко І.В. Організація перевірки правописних умінь учнів початкових класів.....	235
Лахматова А.Ю. Методика роботи над морфемною будовою слова у початковій школі.....	240
Лобанова О.А. Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи шляхом реалізації норм літературної мови.....	244
Литасова Л. Г. Організація і проведення нестандартних уроків української мови в початковій школі.....	249
Луцишина О. Ю. Характеристика літературного розвитку молодших школярів.....	257
Любаш О. С. Система роботи над засвоєнням граматичного поняття «прикметник» у початковій школі.....	261
Маслова О. В. Особливості роботи над засвоєнням молодшими школярами правопису слів, які треба запам'ятати.....	266
Микитчук Р. А. Гра на уроці літературного читання як засіб поповнення літературних знань молодших школярів.....	271
Миронова Г.Е. Методика вивчення фонетико-графічного матеріалу на уроках української мови у школах з мовами навчання національних меншин....	277
Мороз А. М. Методика формування орфографічних навичок учнів початкової школи під час вивчення іменника.....	281
Мунтян І.О. Формування мовної особистості молодших школярів засобами народної драми під час позакласної роботи.....	288
Нікуліна А.О. Технологічний аспект сучасного уроку української мови... ..	293
Німерчук І. Моральне виховання особистості як психолого-педагогічна проблема.....	297

Огурцова С.О. Розвиток читацьких навичок, як засіб розвитку мовленнєвих компетентностей молодшого школяра.....	302
Осадчук К.В. Використання тексту під час вивчення орфографії (функціональний аспект навчання).....	309
Пелих А.М. Методика роботи над текстами різних стилів у початковій школі.....	314
Перерва А.В. Робота з орфографічним словником як спосіб піднесення культури писемного мовлення молодших школярів.....	319
Петухова К.В. Просте речення як лінгвістичне поняття.....	324
Пінка А.В. Мовленнєві види вправ.....	329
Плішка Д.І. Граматичні властивості дієслова як частини мови.....	333
Породзінська А.В. Робота над граматичним поняттям «числівник».....	339
Постова А.О. Мовний розвиток дітей дошкільного віку засобами словникової роботи.....	343
Родіміна О. С. Аналіз диктантів як важлива складова орфографічної та пунктуаційної грамотності молодших школярів.....	348
Руденко А.О. Робота над лексичними засобами увиразнення мовлення на уроках української мови	353
Саарва Л.С. Наступність і перспективність вивчення числівника у початкових і середніх класах загальноосвітньої школи.....	358
Сафонова К.Ю. Методика роботи над службовими частинами мови у початковій школі.....	363
Сеніна Ю.Ю. Методика роботи над дієсловом у початковій школі.....	367
Сергієнко А.В. Формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку.....	372
Совач А.С. Методичні принципи навчання діалогічного мовлення.....	377
Соколенко А.О. Методики роботи над числівником у початковій школі... ..	382
Смерочинська І.Л. З досвіду роботи вчителя початкових класів Смерочинської Інни Леонідівни.....	388

Степанюк І. В. Окремі аспекти лінгводидактичної підготовки сучасного вчителя початкової школи.....	395
Тимцунник О.М. Методика формування звукової культури мовлення дошкільнят.....	400
Трибушна В.С. Особливості підготовки ліворуких дітей до оволодіння каліграфічним письмом.....	405
Устінова Т.С. Критерії систематизації орфографічних вправ	410
Філенко А.Ю. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови.....	415
Харабара Н.А. Методика роботи над прислівником у початковій школі... ..	420
Чередніченко О.В. Особливості вивчення фонетики і графіки у період навчання грамоти.....	426
Чорнозем В.М. Використання культурологічної спадщини українського народу в мовній освіті молодших школярів.....	431
Чупрун П. П. Використання інтерактивної дошки у процесі формування мовної компетентності молодших школярів.....	436
Штифурак О.О. Використання бесіди як методу навчання на уроках літературного читання.....	443
Ярошенко Т.Ю. Використання гумористичних творів на уроках української мови.....	448
Ясентюк Т.Л. Методика роботи над різними видами переказу в початковій школі.....	452

ПЕРЕДМОВА

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 студентських наукових праць уміщено наукові нароби студентів, присвячені актуальним проблемам сучасної лінгводидактики початкової та дошкільної освіти.

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

Укладачі збірника «Лінгводидактична підготовка 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

ШЛЯХИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФДПО





РОЗДІЛ І. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

К.А.Антикало

Науковий керівник - доцент І.В.Валуєва

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ЛЕКСИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Головною метою іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції. Це означає не просто навчити дитину говорити іноземною мовою, а навчити мислити іноземною мовою. Цей процес складний і непростий. Звичайно, для цього дитина повинна мати чималий словниковий запас, отож ми, як учителі намагаємося знайти найефективніші способи та вправи для засвоєння дітьми нових слів на кожному уроці.

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою - з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Тому лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Вивченню теорії і практики роботи з лексичним матеріалом присвятили свої праці: І.В. Рахманов, Ш. Амонашвілі, В.І. Шепелева, Г.І. Мокроусова і Н.Ю. Кузовлева та інші вчені.

Під поняттям «лексика» звичайно розуміють слова і словосполучення. Більшість слів багатозначні, і їх значення конкретизуються лише у мовленні. Слово, відірване від живої мови, має лише потенціальні можливості асоціюватись з тими чи іншими одиницями мислення (поняттями). Зважаючи на це, сучасна методика вимагає, щоб слова і словосполучення засвоювались не в ізольованому (відірваному від контексту) вигляді, а в єдності трьох аспектів - лексики, граматики і фонетики.

Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі: сполучуваність, тобто здатність лексичної одиниці поєднуватися з іншими одиницями у мовленні; семантична цінність, тобто висловлювання за допомогою лексичних одиниць важливих понять з різних сфер людської діяльності, у тому числі й тих, що визначені програмою і представлені в конкретному підручнику; стилістична необмеженість (перевага не надається жодному із стилів мовлення). У зв'язку з тим, що слів, які відповідають даним критеріям, надзвичайно багато, що перевищує кількісні можливості словника-мінімуму, до них застосовують ще й деякі додаткові: частотності, багатозначності, словотворчої та стройової здатності. Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання іноземної мови і тим скоріше вони мають бути включені до словника-мінімуму.

У шкільному лексичному мінімумі, так само, як і в граматичному, розрізняють активний мінімум і пасивний мінімум. [1]

Активний лексичний мінімум - це той лексичний матеріал, яким учні повинні користуватися для вираження своїх думок в усній та письмовій формі, а також розуміти думки інших людей при аудіюванні та читанні.

Пасивний лексичний мінімум - це та лексика, яку учні мають лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та письмовій формі (при читанні).

Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. За визначенням С.Ф.Шатілова, "лексичні мовленнєві навички - це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови".

Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок. Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та

рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду діяльності необхідно сформувати такі види навичок:

1) Репродуктивні лексичні навички, тобто навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації, що передбачає оволодіння такими операціями: виклик ЛО з довготривалої пам'яті, зовнішньомовленнєве відтворення ЛО у потоці мовлення; миттєве сполучення даної одиниці з іншими словами, що створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;

2) Рецептивні лексичні навички, тобто навички розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні;

3) Навички обґрунтованої здогадки про значення ЛО, що відносяться до потенціального словника, при читанні та аудіюванні;

4) Навички користування різними видами словників (двомовних, одномовних, фразеологічних, тематичних, країнознавчих).

Засвоєння лексики - процес довготривалий. Нова лексична одиниця повинна «визріти» у свідомості учня, поступово «злитись» з його мисленням. Зумовлено це тим, що кожне слово в мовленні володіє певним лексичним полем, що образно можна порівняти з полем магнітним. Інакше кажучи, воно має потенціальну можливість вступати у сполучення не з будь-якими, а лише з певними словами (стіл - круглий, довгий, широкий, квадратний, кухонний і т. п., але не гнідий, не широкоплечий). Слова мають у мовленні своїх «родичів», постійних «сусідів», а тому процес оволодіння словами передбачає, щоб вони постійно і багаторазово з'являлись у контексті "разом з своїми «родичами». Засвоєнню слів у словосполученнях варто віддавати перевагу навіть тоді, коли спираємось на пам'ять. Необхідно постійно мати на увазі, що ми навчаємо не слів, а слововживання.

Цілеспрямоване засвоєння лексичного запасу включає такі етапи:

1. Хорове повторення слів і словосполучень за вчителем (здебільшого у формі фонетичної зарядки на початку уроку).

2. Запис необхідних для засвоєння словосполучень у словнички (без перекладу і транскрипції).

3. Хорове читання нових словосполучень з попутним поясненням їх значень.

4. Домашнє завдання: користуючись словником, перекласти слова і словосполучення, виписати їх з транскрипцією і перекладом у словнички та запам'ятати значення. Для такого засвоєння слід добирати лише найбільш уживані слова та словосполучення.

5. Письмові вправи (у класі та вдома) на закріплення слів і словосполучень.

6. Контроль - фронтальний, або в парах (див. вище п. 7). Замість спеціальних карток тут можна застосовувати учнівський словничок. Учень А пропонує учневі Б перекласти словосполучення з іноземної мови на українську.

7. Включення лексики у процес читання.

При засвоєнні мовного матеріалу можливе застосування навчальних задач. Їх можна пропонувати з метою розширення словникового запасу учнів, особливо при засвоєнні словотворчих елементів.

При засвоєнні лексичного матеріалу з метою формування лексичних навичок іншомовного мовлення, слід вказати на особливості застосування різних лексично спрямованих вправ на різних етапах навчання.

На першому етапі переважають усні безперекладні умовно-комунікативні вправи, що виконуються в класі під керівництвом учителя з широким застосуванням хорових форм роботи, лексичних ігор, зображального і предметного унаочнення. Певна частина вправ має виконуватись письмово як у класі, так і вдома.

На другому етапі зростає роль письмових вправ, особливо тих, що виконуються вдома самотійно. Поряд з умовно-комунікативними вправами використовуються некомунікативні у зв'язку з ускладненням лексичного

матеріалу, що потребує використання аналітичних операцій для подолання труднощів, пов'язаних з формою, значенням та вживанням лексичної одиниці.

На третьому етапі поряд з подальшою активізацією реального словникового запасу розширюється потенціальний словниковий запас учнів, що підсилює роль вправ з багатозначними, складними, похідними та інтернаціональними словами. При цьому зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними словниками.

Отже, лексика пронизує весь курс англійської мови, і завдання вчителя - знайти такі форми й методи її подачі та опрацювання, які б зробили цей процес приємним і бажаним для учня. Перш за все, цьому сприятиме широке використання сучасних інформаційних технологій, інтерактивних методів навчання, щоб навчити учнів "чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію". Не менш важливим для ефективного засвоєння лексики є створення вчителем творчої, ділової, дружньої та доброзичливої робочої обстановки на занятті, коли учень працює з творчою насагою, з "вогником", коли всі його дії вмотивовані та підпорядковані головному - досягнути позитивного результату, показати й проявити себе, розкрити свій мовленнєвий потенціал, отримати моральне й емоційне задоволення від вирішених проблем спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алхазішвілі А.А. Основи оволадення усної іноземною мовою. - М.: Просвещеніє, 1988. - 125 с.
2. Бех П.О., Біркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. - 1996. - № 2. - С. 3-8.
3. Близнюк О.І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. - К.: Освіта, 1997. - 64 с.
4. Вишневецький О.І. Довідник вчителя іноземної мови. - К.: Радян.школа, 1982. - 152 с.

5. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // Іноземні мови. -1998. - № 1. - С. 24-31.

М.О.Антонова

Науковий керівник – доцент І.В.Валуєва

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми та Державного стандарту з іноземних мов.

Читання є одним з найважливіших засобів отримання інформації та в житті сучасної освіченої людини займає значне місце. У реальному житті читання виступає як окремий, самостійний вид комунікативної діяльності, мотивом якої є задоволення потреби в інформації, що містяться в тексті.

На початковому рівні освіти відбувається становлення особистості молодшого школяра, виявлення і розвиток його здібностей, формування уміння і бажання вчитися, оволодіння елементами культури мови та поведінки. Протягом усього періоду навчання реалізується принцип безперервної мовної шкільної освіти в галузі вивчення іноземних мов, що відповідає сучасним потребам особистості та суспільства.

Той факт, що в одинадцятирічній школі англійську мову пропонується вивчати з першого класу, є визнанням об'єктивно існуючого соціального інтересу до вивчення іноземних мов і підтвердженням важливості даного предмета для реалізації перспективних завдань розвитку особистості. Це і зростання середнього рівня освіченості, і підвищення вимог до загальної культури, і формування готовності до міжнаціональної та міжкультурної співпраці.

Починаючи навчання з першого класу, важливим є те щоб процеси виховання і розвитку учнів йшли в руслі сучасних методик. Разом з тим, вміння грамотно навчати спілкуванню англійською мовою молодших школярів, які ще не цілком володіють комунікативними вміннями рідною мовою — завдання нелегке і відповідальне. Необхідно приділяти особливу увагу навчання молодших школярів таких видів мовленнєвої діяльності як аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Читання англійською мовою як вид мовленнєвої діяльності і як опосередкована форма спілкування є, на думку багатьох дослідників, найнеобхіднішим для більшості людей. Питаннями читання, навчання читанню займалися і займаються відомі педагоги, вчені, методисти, психологи Сухомлинський В.А., Плотніков С.Р., Розов О.А., Світловська М.М., Фоломкіна С.К., Бім І.Л., Рогова Г.В. та інші. Можливість безпосереднього спілкування з носіями мови мають, як правило, порівняно не багато, можливість читати англійською мовою — практично всі. Ось чому навчання читання виступає в якості цільової домінанти. Процес читання і результат його вилучення інформації мають величезне значення у комунікативно-суспільній діяльності людей. Ця форма письмового спілкування забезпечує передачу досвіду, накопиченого людством в різних сферах життя, розвиває інтелект, загострює почуття, тобто навчає, розвиває, виховує. Під час навчання читання на початковому етапі важливо навчити школяра правильно читати, тобто навчити його озвучувати графеми, витягувати думки, тобто розуміти, оцінювати, використовувати інформацію тексту. Саме високий рівень оволодіння технікою читання дозволяє досягти результату самого процесу читання - швидкого і якісного вилучення інформації. Однак, це неможливо, якщо школяр недостатньо володіє мовними засобами, не вміє або неправильно відтворює звуки. Отже, навчання техніки читання вголос є на початковому етапі і метою і засобом навчання читання, тому що дозволяє управляти через

зовнішню форму формуванням механізмів читання, дає можливість зміцнити вимовну базу, що лежить в основі всіх видів мовленнєвої діяльності.

Читання — це мовна діяльність, спрямована на зорове сприйняття і розуміння писемного мовлення. Читання іноземною мовою як вид мовленнєвої діяльності і як опосередкована форма спілкування є, на думку багатьох дослідників, най необхіднішим для більшості людей. Можливість безпосереднього спілкування з носіями мови мають, як правило, порівняно не багато, можливість читати іноземною мовою — практично всі. Ось чому навчання читання виступає в якості цільової домінанти [1, с.15]. Процес читання, що передбачає складні розумові операції (аналіз, синтез, умовивід і ін.), і результат його — вилучення інформації — мають величезне значення у комунікативно-суспільній діяльності людей. Ця форма письмового спілкування забезпечує передачу досвіду, накопиченого людством в різних сферах життя, розвиває інтелект, загострює почуття, тобто навчає, розвиває, виховує [2, с. 28].

Проведені в останньому десятилітті дослідження в ряді країн показали: читачі здатні мислити проблемно, виявляти суперечливі взаємозв'язки явищ; найбільш адекватно оцінювати ситуацію і швидше знаходити нові правильні рішення. Читання формує якості найбільш розвинені і соціально цінні в людини. Як же це відбувається? Особливість читання на відміну від сприйняття таких видів культури, як телебачення, відео, у тому, що це — завжди праця — цікавий, який приносить задоволення, радість, але праця. Треба попрацювати, щоб навчитися читати, і треба потрудитися, щоб стати людиною. Саме праця, вкладена людиною в саму себе, і формує в неї ці якості [3, с. 45].

Читання, як і аудіювання, є рецептивним, реактивним і за формою перебігу невираженим внутрішнім видом мовленнєвої діяльності. Читання може бути і частково зовнішнім, вираженим видом мовленнєвої діяльності, наприклад читання вголос. Але навіть однакові механізми (сприйняття, внутрішнє промовляння, механізми короткочасної і довготривалої пам'яті, прогнозування, осмислення) працюють у читанні специфічно, так як

спираються на зорове, а не на слухове сприйняття мовлення [3]. Процес читання базується на технічній стороні, тобто на навичках, які являють собою автоматизовані зорово-речового-моторно-слухового зв'язку мовних явищ з їх значенням, на основі яких відбувається впізнавання і розуміння письмових знаків та письмового тексту в цілому і, отже, реалізація комунікативного вміння читання. Під час читання людина не тільки бачить текст, але і проговорює його про себе і одночасно як би чує себе з боку. Саме завдяки механізму внутрішнього промовляння і відбувається зв'язування графічного та слухо-моторних образів. Найбільш яскраво дію цього механізму спостерігається у початківців читачів (шепітного читання). Поступово, з накопиченням досвіду, внутрішнє промовляння набуває більш згорнутий характер і, нарешті, повністю зникає. Важливим психологічним компонентом процесу читання є механізм імовірнісного прогнозування, яке проявляється на змістовому і вербальному рівнях. Сміслові прогнозування — це вміння передбачити зміст тексту і зробити правильне припущення про подальший розвиток подій по заголовку, першого пропозицією та іншим сигналами тексту. Вербальне прогнозування - вміння по початкових буквах вгадати слово, за першими словами вгадувати синтаксична побудова пропозиції, за першим пропозицією - подальше побудова абзацу. Розвитку прогностичних умінь сприяють висунення гіпотез і система очікувань читає, що приводить в дію безперервне побудова структури знань у голові читає, активізує його фонові знання, мовний досвід. Процес підготовки свідомості до сприйняття інформації спонукає читає згадувати, здогадуватися, припускати, тобто включати здібності своєї довготривалої пам'яті і свого особистого і соціального досвіду. Читання — активний конструктивний процес. Конструювання сенсу протікає як інтерактивна діяльність, у процесі якої взаємодіють два джерела інформації - інформація з джерела наявні у читає знання. Отже, читання — це активна, конструктивна і інтерактивна розумова діяльність. При навчанні читання важливо не тільки формування в учнів необхідних навичок і вмінь, що

забезпечують можливість читання як опосередкованого засобу спілкування, а й прищеплення інтересу до читання. Потреба в читанні іноземною мовою буде забезпечена тоді, коли зміст запропонованих учням текстів буде відповідати їх пізнавальним і емоційним запитам, рівню їх інтелектуального розвитку. До відбору та організації текстів для читання можуть бути віднесені в основному ті ж вимоги, що і до текстів для аудіювання. Вони повинні бути інформативні, різноманітні за жанром і тематикою, по можливості автентичні [4, с. 145]. Читання англійською мовою як вид мовленнєвої діяльності і як опосередкована форма спілкування є, на думку багатьох дослідників, найнеобхіднішим для більшості людей. Процес читання базується на технічній стороні, тобто на навичках, які являють собою автоматизовані зорово-речові-моторно-слухові зв'язки мовних явищ з їх значенням, на основі яких відбувається впізнавання і розуміння письмових знаків та письмового тексту в цілому і, отже, реалізація комунікативного вміння читання. Практичний компонент мети навчання читання як опосередкованій формі спілкування іноземною мовою передбачає розвиток в учнів умінь читати тексти з різним рівнем розуміння міститься в них.

Отже, під час навчання читання важливо не тільки формування в учнів необхідних навичок і вмінь, що забезпечують можливість читання як опосередкованого засобу спілкування, а й прищеплення інтересу до цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азовкіна О.М. Розвиток інтересу до читання іноземною мовою на початковому етапі навчання /О.М. Азовкіна // – ИЯШ - 2003. - С.15.
2. Артемоном В.А. Психологія навчання іноземним мовам / В.А.Артемоном // М.: Просвещение. - 1999. - С. 28.
3. Бігич О.Б. Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені / О.Б. Бігич // К.: Ленвіт, 2000. – С.45.

4. Бім І.Л. Методика навчання іноземних мов як наука і проблеми шкільного підручника/ І.Л. Бім// Навчальний посібник - М.: 1994 - С. 145.

Н.А. Беломестнова

Науковий керівник – О.В. Васильєва

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Сьогодні відбуваються значні зміни в суспільних відносинах, засоби комунікації вимагають підвищення комунікативної компетенції школярів, вдосконалення їх філологічної підготовки, тому пріоритетну значимість набуло вивчення англійської мови як засобу спілкування і узагальнення духовної спадщини. Проблема формування комунікативно-мовленнєвих умінь є однією з ключових у системі початкового навчання. Вироблення в учнів навичок практичного володіння рідною та іноземною мовами, вміння правильно будувати висловлювання в усній і письмовій формі є основним завданням, що постає перед школою [5, с.16].

На сьогоднішньому етапі розвитку педагогічної науки велике значення і актуальності набуває формування основ комунікативної компетенції учнів початкової школи, через те, що саме молодші школярі мають більшу здатність і готовність до засвоєння великої кількості лексичних одиниць. Молодший шкільний вік є віком становлення особистості дитини [2, с.45]. Навчання англійської мови як засобу міжкультурного спілкування вимагає цілеспрямованої уваги. Знання англійської мови розширює кругозір, дозволяє більше дізнатися про культуру та звичаї інших народів.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду, переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомі психологічні

передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції [7, с.2].

У деяких роботах, присвячених навчанню іноземної мови у початковій школі, питання навчання лексики порушувалися паралельно з дослідженням інших проблем (наприклад, в роботах Н.А. Горлової, О.Ю. Дігтяра, Н.В. Добриніної, Є.І. Негневицької, М.Т. Оганесяна, Л.А. Цветкової та ін.). Особливості та динаміка розумових операцій у процесі розвитку комунікативної компетенції розглядаються в роботах Н.Б. Буртового, Н.С. Колмогорова, Ю.І. Пасова. Комунікативна компетенція визначається сучасними вченими (О.П. Аматыєва, А.М. Богуш, С.Л. Куліш та ін.) як наявність певного запасу лексичних одиниць з урахуванням віку школярів, здатність адекватно їх використовувати.

Відповідно до вимог програми з іноземних мов (2012р.) [5] і Державного стандарту початкової освіти (2013р.) [3], практична мета навчання іноземної мови у загальноосвітній школі полягає у формуванні в учнів відповідного рівня комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою. Тому сформована комунікативна компетенція стає підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій школярів. Згідно з програмою, початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог [1, с.8].

Питання методики навчання іноземної мови порушувалось досить давно, проте сьогодні у зв'язку зі зростанням ролі англійської мови питання спілкування англійською мовою досліджується ще глибше. Значну увагу вчені приділяють поняттю «комунікативна компетенція». Це поняття з'явилося в

методиці навчання іноземної мови у 80-ті роки, запропонував його американський учений Д. Хаймз, який трактував комунікативну компетенцію як інтегративне утворення, що включає поряд з лінгвістичними і соціально-культурні компоненти [9, с.44].

На думку Ю.І. Пасова комунікативна компетенція є здатністю учня аналізувати мовні та позамовні поняття, явища, закономірності, порівнювати, узагальнювати їх, виділяти головні й другорядні ознаки; уявляти й за допомогою мовних виражальних засобів описувати предмети, явища, події, робити припущення щодо способу розв'язання проблемних ситуацій, добирати докази для доведення чи спростування власних і чужих думок, позицій, використовувати власний і опосередкований досвід та критично оцінювати свої й чужі висловлювання [4, с.85].

Мова оцінюється за такими параметрами: цілісність теми, послідовність і структурне оформлення, зв'язність – оцінюється шляхом аналізу способів міжфразового зв'язку, підраховується кількість речень, непов'язаних або формально пов'язаних між собою, обсяг оповідання вимірюється шляхом підрахунку слів і речень, встановлюється співвідношення простих і складних речень, самостійність – оцінюється шляхом підрахунку допоміжних питань, плавність – оцінюється під час підрахунку тривалих пауз, що порушують цілісність розповіді.

На уроках англійської мови в початкових класах широко використовуємо компетентнісний підхід, що означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі, вміння не тільки оперувати знаннями, а й змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись протягом життя [7, с. 107].

Компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов досить новий, але, у разі його успішна реалізація, може стати засобом забезпечення учнів корисними знаннями, необхідними для успішного досягнення цілей у реальних життєвих умовах. Включення автентичних матеріалів до навчально-

пізнавального процесу дозволяє створити умови для формування в учнів уявлень про сучасний полікультурний і багатомовний світ, про загальнолюдські й національні цінності, культурну спадщину рідної країни і країн, мову яких вивчають учні. Як один із засобів успішного формування комунікативної компетенції доречно використовувати іншомовні приказки та прислів'я, які додають необхідний позитивний емоційний компонент і залучають школярів до автентичних джерел іноземної культури [1, с.9].

В основі навчання дітей усного спілкування іноземною мовою в початковій школі лежить гра, що виступає психологічним виправданням для переходу на нову мову навчання. Використання гри як засобу формування комунікативних навичок у початковій школі, дозволяють вчителю формулювати такі мовні завдання, в яких є мотив і мета мовної дії і які диктують вживання необхідних зразків спілкування [7, с. 20]. Чим більше ігрових прийомів використовує вчитель, тим цікавіше проходять уроки, тим глибше засвоюється матеріал.

До методичних інструментів з формування комунікативних навичок можна віднести функціонально-комунікативні завдання, що включають в себе відновлення логічної послідовності в серії фотографій або фрагментів тексту, виявлення відсутніх елементів у зображеннях і текстах, формулювання точних інструкцій партнерові для успішного виконання ним завдання, пошук відповідей на питання шляхом з'єднання разом всіх факторів, відомих іншим учасникам та інше [4, с.45].

У методичній інструментарій щодо формування комунікативних навичок на уроках англійської мови входить прийом навмисного створення відмінностей в обсязі інформації у партнерів по іншомовного спілкування. Він заснований на нерівномірному розподілі між партнерами по спілкуванню певної інформації, якої їм належить обмінятися іноземною мовою, що і є стимулом для спілкування.

Плануючи урок та сприяючи формуванню соціокультурної свідомості учнів як необхідної складової комунікативної компетенції, вчитель має забезпечити урок інформативними автентичними текстами у вигляді статей, сучасної прози та поезій, аудіотекстів, фотоматеріалів та відеофільмів для того, щоб кожен учень міг використати їх цілеспрямовано, аналізуючи соціокультурні проблемні ситуації через створення соціальних портретів та проєктів, через спілкування та обговорення їх на уроці [2, с.14].

Таким чином, специфікою роботи з метою формування та розвитку комунікативної компетенції учнів на уроках англійської мови є збагачення активного і пасивного словникового запасу школярів; уміння сприймати на слух зміст іншомовного текстового матеріалу; оволодіння усним спілкуванням (у формі діалогічного (полілогічного) та монологічного висловлювань); послідовний і логічний виклад думок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барбар М.П. Розвиток комунікативних здібностей на уроках англійської мови / М.П. Барбар. М.: Изд-во Просвіта, 1992. – 12 с.
2. Гальскова Н.Д. Теорія і практика навчання іноземних мов у початковій школі / Н.Д. Гальскова. М.: Изд-во Просвіта, 2006. –59 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
4. Пасів Ю.І. Проблеми комунікативних методів навчання іншомовної мовленнєвої діяльності / Є.І. Пасів. М.: Изд-во Воронеж, 1992. – 96 с.
5. Програми з іноземної мови. К., 2012.
6. Савченко Г.О. Розвиток комунікативних навичок на уроках англійської мови / Г.О. Савченко. М.: Изд-во Панорама, 2006. – 62 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Русский язык, 2000. – 317 с.

8. Шевцова О.І. Реалізація комунікативного підходу в процесі викладання англійської мови // О.І. Шевцова. Англійська мова і література. – Вид. група: Основа. – 2008. – №11. – С. 2-6

9. Hymes D. H. On communicative competence / D. H. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

А.М.Боровиченко

Науковий керівник – доцент І.В.Валуєва

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Ігрова діяльність на уроці дуже важлива. Учні початкових класів люблять рухливі ігри, трохи старші захоплюються загадками, кросвордами, змаганнями. Проводячи такий урок, обов'язком вчителя є створити атмосферу дружби, довіри на уроці, не тільки ставити свої умови гри, але й приймати ідеї учнів. Під час гри всі мають рівний статус. Вона під силу навіть слабким учням. Слабкий у мовній підготовці учень може стати першим у грі: винахідливість та кмітливість стають важливішими за знання предмета [3, с. 29].

Здавна знання іноземних мов високо цінувалося в житті суспільства. Володіння кількома мовами розширює кругозір, підвищує ефективність інтелектуальної праці, збагачує духовний світ людини, поглиблює знання рідної мови. Мова людини - складова її діяльності. Користуючись мовою як засобом пізнання і спілкування, людина говорить, слухає, пише. Дійсно, сказати, що людина оволоділа мовою, можна лише тоді, коли вона успішно користується нею у спонтанному мовленні з іншими людьми. У наш час усе більше розширюються зв'язки України із зарубіжними країнами й інтерес до вивчення англійської мови невпинно зростає. Одним із найефективніших засобів розвитку інтересу до уроку англійської мови поряд з іншими методами і

прийомами, які використовуються на уроках у початкових класах, є дидактична гра [4]. Ще К.Д.Ушинський радив включати елементи цікавості та гри в серйозну навчальну працю учнів, для того щоб процес пізнання був продуктивнішим. За визначенням А.В.Конишева, дидактична гра використовується для розширення світогляду й пізнавальної діяльності учня, вона формує певні навички й уміння, необхідні для практичної діяльності, у процесі їх виконання в школярів розвиваються загально навчальні навички та вміння. А це досягається в процесі реалізації дидактичною грою певних функцій [1, с.11]. Аналіз відповідної наукової та методичної літератури показав, що дидактична гра є багатофункціональним засобом навчання. У навчальному процесі цей засіб виконує такі функції: навчальну, виховну, розвивальну, мотивувальну, контролюючу, компенсаційну, релаксаційну й оздоровчу.

За допомогою гри розвивається інтерес до вивчення іноземної мови та відбувається перше зіткнення з мовним світом іншої країни. За допомогою гри легше зосередити увагу учнів, залучити їх до активної роботи. Це пов'язано з психологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку: слабким переключенням уваги, її нестійкістю, недовільністю пам'яті та мислення. Як правило, збагачений ігровими моментами навчально-виховний процес активізує пізнавальні можливості учнів: гра захоплює, викликає бажання взяти дієву участь у ній і одночасно знімає психологічну напругу, що більшою чи меншою мірою супроводжує будь-яке навчальне навантаження.

У грі всі рівні. Вона під силу навіть слабким учням. Більше того, слабкий у мовній підготовці учень може стати першим у грі: винахідливість та кмітливість тут виявляються інколи більш важливими, ніж знання предмету. Відчуття рівності, атмосфера захоплення і радості, відчуття здолання завдання – усе це дає можливість дітям подолати сором'язливість, яка заважає вільному вживанню в мовленні слів чужої мови і несприятливо відображається на результатах навчання. Непомітно засвоюється мовний матеріал, а разом з цим

виникає відчуття задоволення [5, с. 22]. Гру також розглядають як ситуативно-варіативну вправу, де створюється можливість для багаторазового повторення мовного зразка в умовах максимально наближених до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного впливу. Ігри дозволяють учителеві створити ситуації, наближені до життя, у яких учні вимушені використовувати мову як єдиний засіб спілкування. Діти, які хочуть узяти участь у грі аби виконати те, що вимагається, повинні розуміти, що говорять або пишуть інші, а також вони вимушені говорити або писати іноземною мовою, щоб висловити свою думку або надати інформацію. Саме ігрові прийоми значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцій, розширюють словниковий запас, допомагають створити наближені до життя ситуації і дають можливість дітям оволодіти необхідними комунікативними навичками й адаптуватися до реалій і потреб навколишнього середовища. Гра як шлях до пізнавальної активності учнів має важливе значення на уроках англійської мови в початковій школі. Гра сприяє створенню сприятливого психологічного клімату на уроці та розвитку активності учнів [2, с. 31].

Дидактичну гру можна використовувати на різних етапах уроку: введення в іншомовну атмосферу, вивчення нового матеріалу, закріплення, перевірки знань, умінь, навичок, для підведення підсумку уроку. Найчастіше гра використовується на етапі закріплення, але є можливість залучати її й до перевірки знань. Гра під час перевірки знань дозволяє більш творчо підходити до оцінювання, а також залучати до роботи всіх учнів класу. Інколи гра може бути фоном для побудови всього уроку. Коли учні стомлені, їм доцільно запропонувати рухливу гру. Проте слід пам'ятати, що окремі ігри занадто збуджують емоції дітей, надовго відволікають їх від мети уроку.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі в грі (кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі в грі).

2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.

3. Чітка постановка завдання гри. Пояснення гри — зрозуміле, чітке.

4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.

5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.

6. Не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо) [1].

Успіх гри в навчальному процесі забезпечується також умінням учителя визначити ступінь її необхідності на певному етапі навчання та переконанням, що учні обов'язково досягнуть позитивних результатів. Гра, яка відповідає віковим інтересам дітей, викликає в них позитивний настрій і стимулює готовність до іншомовної діяльності як до засобу проведення гри. Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх. Слід пам'ятати, що дидактична гра – не самоціль на уроці, а засіб навчання і виховання. Гру не можна плутати з розвагою, не слід розглядати її і як діяльність, яка приносить задоволення заради задоволення. На дидактичну гру варто дивитися як на вид перетворювальної творчої діяльності в тісному зв'язку з іншими видами навчальної роботи. У понятті «дидактична гра» підкреслюється її педагогічна спрямованість [4, с. 44].

Навчальна функція полягає в розвитку пам'яті, уваги, і розвитку загальноосвітніх умінь і навичок, а також вона сприяє розвитку навичок володіння іноземною мовою. Це означає, що гра - особливо організоване заняття, що вимагає напруги емоційних і розумових сил, а також уміння ухвалити рішення (як зробити, що сказати, як виграти тощо.). Бажання

розв'язати ці питання загострює розумову діяльність учнів, тобто гра таїть у собі багаті навчальні можливості [3].

Виховна функція полягає у вихованні такої якості, як уважне, гуманне ставлення до партнера по грі; також розвивається почуття взаємодопомоги й взаємопідтримки. Учні вводяться фрази-кліше мовного етикету для імпровізації мовного звернення один до одного іноземною мовою, що допомагає вихованню такої якості, як ввічливість. Розважальна функція полягає у створенні сприятливої атмосфери на уроці, перетворенні уроку в цікаву й незвичайну подію, захопливу пригоду, а часом і в казковий світ. Комунікативна функція полягає у створенні атмосфери іншомовного спілкування, об'єднанні колективу учнів, встановленні нових емоційно-комунікативних відносин, заснованих на спілкуванні іноземною мовою.

Функції ігрової діяльності:

- розважальна
- навчальна
- психологічна
- релаксаційна
- розвиваюча
- виховна
- комунікативна

Релаксаційна функція - зняття емоційної напруги, викликані навантаженням на нервову систему при інтенсивному навчанні іноземної мови. Психологічна функція полягає у формуванні навичок підготовки свого фізіологічного стану для більш ефективної діяльності, а також у перебудові психіки для засвоєння більших обсягів інформації. Варто відзначити, що відбувається психологічний тренінг і психокорекція різних проявів особистості, здійснюваних в ігрових моделях, які можуть бути наближені до життєвих ситуацій (у цьому випадку мова може йти про рольову гру) [5].

Розвиваюча функція спрямована на гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей особистості. Місце й роль ігрового методу в навчальному процесі, комбінація елементів гри й навчання багато в чому залежать від розуміння вчителем функцій і класифікацій різного роду ігор [1, с. 22].

Отже, цінність дидактичних ігор на уроках англійської мови полягає в їх здатності зацікавити, мотивувати дітей для подальшого вивчення іноземної мови, активізувати діяльність учнів на уроці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемоном В.А. Психологія навчання іноземним мовам/В.А.Артемоном // М.: Просвещение -1999 - С.123.
2. Блохіна С.А., Вайсбурд М.І. Навчання розуміння іншомовного тексту при читанні як діяльності/ С.А. Блохіна, М.І. Вайсбурд // ИЯШ-1997-С.145.
3. Менчинська Н. А. Проблеми навчання і розумового розвитку школяра: Вибрані психологічні праці/Менчинська Н. А. // М.: Просіта -1985-С.135.
4. Миролубов А.А. Навчання іноземних мов у світлі реформи школи/ Миролубов А.А. // ИЯШ- 1996-С.200.
5. Миролубова А.А.Теоретичні основи методики навчання іноземної мови в середній школі/ Миролубова А.А. // М-1981-С.145.

Ю.В. Боровська

Науковий керівник – доц. І.В. Валусьва

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАКОРДОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Серед розмаїття сучасних вітчизняних та закордонних навчально-методичних комплексів для початкового навчання англійської мови вчителі та методисти віділяють наступні: навчально-методичний комплекс «English» для

1, 2, 3, класів авторів В. М. Плахотніка та Т.К.Полонської, навчально-методичний комплекс «English for young Learners» авторів С.В.Романа, Г.С.Чекаля, О.О.Коломінової, підручник для загальноосвітніх навчальних закладів І.Ф.Горець та І.Г.Щупак за редакцією О.Я.Коваленко та альтернативні навчально-методичні комплекси «Get-Set-Go!» видавництва «Oxford University Press», навчально-методичні комплекси для 1-3 класів «Stepping stones 2» автора I.Clack, навчально-методичні комплекси серії «Cambridge English Worldwide».

Найдоступнішими для використання в початковій школі зараз є комплекси розроблені за редакцією В.М.Плахотніка і Т.К.Полонської, в основу яких покладені наступні принципи: навчання мові як засобу спілкування, усвідомлене оволодіння засобами спілкування, інтелектуальний та емоційний розвиток дітей [3, с.59]. Характерними ознаками цих комплексів є відсутність усного випередження, опора на рідну мову, орієнтація на запам'ятовування як найсуттєвішого чинника в процесі навчання іноземної мови. Методична система навчально-методичних комплексів орієнтована на розвиток у дітей самостійного мислення та пізнавальних можливостей, на формування усвідомленого ставлення до рідної мови, і до іноземної [1, с.23].

В.М. Плахотнік та Т.К. Полянська сформулювали наступні завдання вивчення іноземної мови засобами навчально-методичних комплексів:

- навчити дітей розуміти (на слух чи при читанні) та створювати власні висловлювання іноземною мовою залежно від мовленнєвої ситуації, мовної задачі або комунікативних намірів;
- опора на рідну мову вивчаючи іноземну [4, с.13].

Навчально-методичний комплекс «English for young Learners» авторів С.В.Романа, Г.С.Чекаля, О.О.Коломінової призначений для інтенсивного навчання англійської мови у 2-3 класах різних типів шкіл. Методична система комплексу склалась під впливом ідей гуманізації освіти і досягнень сучасної методики і містить деякі особливості:

1) цільова спрямованість на навчання англійської мови як засобу спілкування і способу залучення до нової національної культури. Складовими цієї стратегії є: відбір і застосування лексики з національно-культурним компонентом; побудова уроку як моделі потенційного спілкування дітей з носіями мови і насамперед з їх англомовними ровесниками.

2) зв'язок навчання іноземної мови із світом дитини, що зумовлено увагою сучасної школи до особистості учня. Цей принцип реалізується у відборі сфер, ситуацій, тематики спілкування, а також в інтегруванні англомовної мовленнєвої діяльності з видами практичної діяльності, притаманними молодшому шкільному вікові, - з ігровою, руховою, образотворчою, музичною, трудовою, тощо. Тим самим забезпечується необхідна для початкових класів динаміка уроку і зберігається атмосфера дитинства.

3) врахування розвиваючої функції предмета згідно з ідеями гуманізації – наступне принципове положення результативної організації раннього-викладання іноземної мови. Реалізація цього принципу здійснюється в даному навчально-методичному комплексі завдяки поєднанню комунікативно-практичної спрямованості навчання з когнітивним розвитком, планомірному використанні елементів філологізації, підсиленню питомої ваги самостійної творчої діяльності дітей у класі і вдома.

Перша вимога знаходить своє відображення в організації уроку як процесу розв'язання навчальних завдань різного ступеня складності.

Умовами здійснення другої є такі положення:

- 1) опора на лінгвістичну базу рідної мови і загальнонавчальні вміння учнів;
- 2) свідоме оперування дітьми базовими лінгвістичними поняттями (звук, транскрипція, артикль, тощо)
- 3) повідомлення найбільш значущої частини граматичних знань у вигляді стислих правил-інструкцій, викладених у доступній і розважальній формі.

Засобами організації самостійної діяльності учнів є творчі завдання посібників навчально-методичних комплексів для дітей. Серед них досить

незвичними і водночас цікавими, є малюнки, «проективні прийоми». Самостійна робота у вигляді проектів призначається для індивідуального і групового виконання, її загальною особливістю є наявність проблеми і завдання розв'язати її.

Такими є основні положення авторської методичної системи навчально-методичного комплексу «English for young Learners» авторів С.В.Романа, Г.С.Чукаля, О.О.Коломіної. Навчально-методичний комплекс складається з підручника, зошита з друкованою основою, CD-дисків для використання на уроках, книжки для вчителя.

Прорецензовані навчально-методичні комплекси «Get-Set-Go!» видавництва «Oxford University Press» також широко використовуються для навчання іноземної мови в початковій школі і схвалені Міністерством освіти і науки України.

Так, кожен з названих альтернативних навчально-методичних комплексів включає в себе:

- робочий зошит
- посібник з диском для навчання аудіювання і говоріння
- книжку для вчителя.

Можна констатувати, альтернативні навчально-методичні комплекси мають варіативний і «відкритий» характер, а їх компонентний склад функціонально обґрунтований. Вони орієнтовані на систему навчання учнів спілкування англійською мовою. Це дозволяє стверджувати, що методична й психолого-педагогічна компетенції, закладені в них відповідають сучасному соціальному замовленню нашої країни.

Навчально-методичний комплекс «Get-Set-Go!» видавництва «Oxford University Press» призначений для вивчення іноземної мови учнями молодшого шкільного віку і побудований з урахування їх психологічних та вікових особливостей. Навчально-методичний комплекс створений для досягнення наступних цілей:

1) лінгвістичні і комунікативні – дозволити учням спілкуватися з носіями мови і прилучитися до культури;

2) культурні і гуманістичні – поліпшити взаєморозуміння між представниками різних мовних спільнот і культур;

3) виховні – формування особистості учнів [5, с.60].

Отже, сучасні навчально-методичні комплекси українських авторів та зарубіжних мають свої переваги і недоліки. Вітчизняні навчально-методичні комплекси створені спеціально для українських шкіл і програми викладання іноземної мови в загальноосвітніх школах, а зарубіжні навчально-методичні комплекси, як правило, не відповідають цим вимогам, не вказують необхідну кількість годин для вивчення запропонованого матеріалу, попередній рівень оволодіння іншомовним матеріалом, для яких шкіл призначені. Зарубіжні навчально-методичні комплекси мають більш комунікативний характер навчання, автентичні тести, діалоги, містять більше лінгвокраїзнавчого матеріалу, знайомлячи учнів з особливостями та традиціями країни мову якої вони навчаються.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басіна А.В. Методика викладання іноземної мови в початковій школі / А.В. Басіна - К.: Шкільний світ, 2007. – 127 с.

2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. М.С.Вашуленка. – К.: Література ЛТД, 2012. – с. 364.

3. Мірошник І. В. Психофізіологічні передумови формування англomовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи / Мірошник І.В. // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". - 2010. - Вип. 17. - С. 55-64.

4. Плахотник В.М., Полонська Т.К. English: Підруч. для 3-го кл. (2-й рік навчання) загальноосвіт. навч. закл./ В.М.Плахотник, Т.К.Полонська - К.: Перун, 2008. - 160 с.: іл.

5. Резник Л. С. Аналіз теоретичних засад серій НМК з англійської мови для початкової школи / Резник Л.С. // Іноземні мови. - 2010. - № 1. - С.47-52 .

С.О. Братська

Науковий керівник – доцент Л.М. Покорна

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Навчання дітей молодшого шкільного віку англійської мови сприяє всесвітньому розвитку дитини в процесі вивчення мови, активному включенню в цей процес мислення, пам'яті, уяви, емоції, використання іншомовної мови для вираження й розуміння думки.

Залучення молодшого школяра за допомогою іноземної мови до іншої культури дозволяє йому усвідомити себе як особистість, що належить до певної соціокультурної спільності людей, з одного боку, а з іншого боку – виховує в ньому повагу й терпимість до іншого способу життя.

На початковому ступені закладаються основи володіння іноземною мовою. Від рівня сформованості слухово-вимовних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма які визначені у програмі, залежить подальший успіх в оволодінні учнями іноземною мовою як засобом іншомовного спілкування.

Перш за все, учні повинні навчитись сприймати на слух усне мовлення, робити невеликі повідомлення, брати участь у бесіді. Навчання фонетики проводиться на засвоєному в усному мовленні лексико-граматичного матеріалі. На цьому ж ступені ставиться завдання оволодіти технікою читання вголос, а також мовчки з повним розумінням змісту тексту [1, с. 20].

Обсяг фонетичного навчального матеріалу повинен бути достатнім, щоб закласти основи володіння кожною складовою мовленнєвої діяльності на елементарному комунікативному рівні. На цьому ступені учні оволодівають

звуковою та графічною системами мови, найбільш поширеними граматичними явищами та значним за обсягом словником, що засвоюються активно [2, с. 87].

Англійська мова вивчається з першого класу, а важливим її компонентом є вивчення фонетичного матеріалу з урахуванням вікових особливостей дітей молодших класів, тож виявлення ефективних методів і прийомів роботи із формування англомовних фонетичних знань та навичок у молодшій школі є важливим для розвитку сучасної методичної науки, яка містить в собі когнітивний підхід.

Основною вимогою до вивчення англійської мови на початковому ступені є не автоматичне заучування учнями фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу, а розвиток умінь іншомовної комунікації, тобто спілкування, що можливе за умови комунікативного підходу.

Оскільки основою володіння англійською мовою є принцип свідомого користування мовою, то навчання молодших школярів має бути організовано таким чином, щоб учні свідомо застосовували отримані знання на практиці, що можливо за умови когнітивного підходу у навчанні на початковому рівні.

Проблемою впровадження когнітивного та комунікативного підходів до навчання англійської мови займалися багато науковців, а саме: І. Зимня, С.Ніколаєва, Т. Самосенкова, С. Шатілов, О. Карпюк та інші [6, с. 50].

У молодшому віці активно розвивається аналітико-синтетична діяльність, зростає прагнення зрозуміти вивчені явища, спиратися на словесно-логічну (смыслову) пам'ять, удаватися до прийомів опосередкованого, довільного запам'ятовування. Це дає змогу формувати в учнів 1-4 класів розуміння мови як системи, складовими якої є фонетика, лексика, граматики. Так, удосконалення навичок вимови відбувається шляхом проведення на кожному уроці тренування фонетичних явищ шляхом промовляння скоромовок, коротких віршів, читання вголос речень, уривків текстів[3, с. 18]. .

На цьому етапі навчання учні мають засвоїти репродуктивно та рецептивно весь програмний матеріал. Ті граматичні явища, які на початковому

етапі навчання засвоювалися лексично, тобто як типові моделі, тепер вже узагальнюють і подають як систему правил. Оптимальним способом їх подання є застосування індукції: учитель підводить учнів до самостійного формулювання правил, які вони потім записують у спеціальні зошити. Такий вид навчальної діяльності корисний для усвідомлення учнями форми та функції граматичних структур. Засвоєння граматичних структур на рівні навичок відбувається через тренувальну роботу в умовно-комунікативних та комунікативних вправах із використанням різних опор, при виконанні вправ вдома, у лінгафонному кабінеті. Досить ефективними є комп'ютерні вправи, забезпечені зразками виконання, опорами та надійним контролем [5, с. 53].

Отже, на початковому етапі діти засвоюють мову переважно наочним шляхом, коли водночас і чують нове слово, і спостерігають відповідний предмет, явище чи дію. Для формування англомовних фонетичних навичок молодших школярів використовуються спеціальні римовки, казки, що допомагають засвоїти той чи інший звук. Методика навчання молодших школярів лексики нерідної мови ґрунтується здебільшого на ознайомленні дітей не з ізольованими словами, а з групами слів, зв'язаних семантичною чи фонетичною асоціацією. Щодо засвоєння граматики, найефективнішим вважається комунікативний метод, під час реалізації якого діти проговорюють кожен дію та фіксують у пам'яті. Важливим компонентом є гра, яка гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість педагогів і учнів, на відміну від монотонного виконання одних і тих самих методів, прийомів та завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарева Г.М., Маркелова Л.Є., Мошков В.В. Англійська мова для інтенсивного навчання учнів початкової школи/ Г.М. Бондарева, Л.Є.Маркелова, В.В. Мошков – Львів: Оріяна-Нова, 1997. – 112 с.

2. Гальскова Н.Д., Нікітенко З.І. Процес навчання іноземних мов у початковій школі/ Н.Д. Гальскова, З.І. Нікітенко – М.: Іноземна література. – 1994. – 326с.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти. - Київ, 2011.

4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. English Language & Culture: Weekly. – 112с.

5. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник/ С.В. Роман - К.: Ленвіт, 2005. – 208с.

6. Тернопольський О.Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. / Навчальний посібник / О.Б.Тернопольський. — К.: Ленвіт, 2006. — 200 с.

Л.В.Братусь

Науковий керівник – доцент Валуєва І.В.

РОЗВИТОК УМІНЬ ГОВОРІННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Говоріння – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого (спільно з аудіюванням) здійснюється усне вербальне спілкування. Змістом говоріння є вираження думок в усній формі. В основі говоріння лежать вимовні, лексичні, граматичні навички. У більшості методів навчання говоріння є одним з найважливіших напрямів викладання. По більшій чи меншій ролі програмування висловлювання розрізняють ініціативну (активну) мова, реактивну (відповідну) мова, репродуктивну (стохастичну) мова.

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності функціонує у двох формах – діалогічній і монологічній. При раціональній організації навчального процесу необхідно враховувати їх фактичну взаємозалежність.

Відомо, що обидві форми мовлення мають не однакове поширення. Питома вага діалогічного мовлення значно переважає, адже на рівні побутового

і громадського повсякденного спілкування (у сім'ї, на роботі, в магазині, на вулиці тощо) люди користуються діалогом.

Діалогічне мовлення для того, хто навчається, є важчим, ніж монологічне. Воно формується в процесі розмови двох партнерів, його не планують наперед, бо невідомо, в якому напрямі піде розмова.

Навчання іноземної мови у масовій середній школі не ставить за мету засвоєння всіх можливих у діалогічному мовленні логічних зв'язків. У центрі уваги тут повинні бути хоча б найхарактерніші з них.

Особливістю діалогічного мовлення є також те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане з ситуацією. Саме це й зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу. Тут часто зустрічаються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення тощо. Поза ситуацією вони не завжди зрозумілі.

Діалогічне мовлення є більш реактивним, ніж монологічне, і ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку з ситуацією і на логічному зв'язку з попередньою фразою. Воно також характеризується порівняно високою модальністю. Таке спілкування містить у собі не лише зміст висловлювання, а й певні оцінні характеристики того, про що говориться. Кожний із партнерів діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції другого партнера. Через це діалогічне мовлення є завжди більш насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець виражає свої бажання, сумніви, припущення, обговорення, жаль тощо. Немає більш промовистого органа, ніж обличчя людини – стан мускулів, вираз очей, брів, губ тощо. Навчання комунікації передбачає оволодіння позамовними засобами спілкування в єдності з мовою.

Монологічне мовлення визначають як зв'язне безперервне висловлювання однієї особи, адресоване одному або кільком співрозмовникам. Метою такого висловлювання є звичайно потреба певним чином вплинути на інших людей, у чомусь їх переконати, чогось домогтись тощо. Відповідно до

цього розрізняють монолог-повідомлення, монолог-опис, монолог-міркування, монолог-переконання тощо.

На відміну від діалогічного мовлення, у монологі рідше застосовують позамовні комунікативні засоби. У деяких випадках вони мають лише допоміжне значення. Натомість монологічне мовлення характеризується контекстуальністю, воно повинно бути зрозумілим само собою. Недостатність позамовних засобів спілкування й обмеженість комунікативної функції ситуації компенсується тут розгорнутістю структури речень, логічними зв'язками між ними. У тексті монологу повинно бути сказано все, що в діалогічному мовленні може бути очевидним із ситуації.

Текстові монологічного мовлення характерна наявність з'єднувальних елементів, наприклад: але, тому що, потім, унаслідок, по-перше, пізніше, коротше кажучи, далі, крім того тощо.

Нарешті, характерною рисою монологу є також певна можливість планування висловлювань (програмування), що зумовлює їх чіткішу послідовність і логічність викладу. Монолог більшою мірою, ніж діалог, може бути продуманим і підготовленим, отже, він легший і для засвоєння.

Задачі на оволодіння діалогічним і монологічним мовленням. Спільною рисою діалогічного та монологічного мовлення є те, що воно комусь адресується, на когось розраховано. І навіть у монологічному висловлюванні мовець А будує свою наступну фразу залежно від того, як зреагував на попередню фразу той, до кого звертаються. Засобом зворотного зв'язку тут є не мовна реакція Б (що характерно для діалогу), а його міміка, вираз обличчя, очей тощо. Винятком тут може бути лише монолог, який записується (лист, звукозапис) і потім сприймається у відсутності автора. Зрештою, навіть у цьому разі автор монологу намагається передбачити можливу реакцію того, хто читатиме його листа чи навіть письмовий твір.

Підготовчі задачі. Тут мають на увазі задачі на так звані мікровисловлювання. Це короткі (на дві-три фрази) висловлювання, що містять завершену думку та реалізують якусь задану ззовні мету мовця.

Мікровисловлювання може розглядатись як підготовка до більш об'ємних висловлювань. У їх основі – навчально-мовленнєва ситуація, виходячи з якої учень А ставить проблему (висловлює стимул), а учень Б, опираючись на ту ж ситуацію, реагує на неї кількома фразами чи кивком голови. Обсяг висловлювання часто визначається комунікативним завданням. Наприклад, учень А звертається до партнера : «Скажи, скільки років, на твою думку, цій людині, ким вона є і де працює» (демонструється фотографія або малюнок). І якщо учень А пропонує серію з 6-10 фотографій або малюнків, то учень Б повинен стільки ж разів повторити своє висловлювання в різних варіантах. Очевидно, що механізм задачі на мікровисловлювання нагадує вправу на формування навичок.

Говоріння, як і аудіювання, належить до усної форми мовлення. Однак аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, спрямованим на сприйняття і розуміння інформації, а говоріння – продуктивним. Його мета – висловлення думок, що дає змогу задовольнити потреби спілкування. Отже, говоріння є засобом спілкування.

Говоріння - активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах формування і формулювання думок.

Як вид мовленнєвої діяльності говоріння має свій продукт – висловлювання (на рівні однієї фрази, надфразової єдності, тексту).

Підготовлене і непідготовлене мовлення під час навчання говоріння. Підготовлене мовлення планують і оформлюють з допомогою відповідних мовних знаків до акту самого мовлення. У непідготовленому мовленні планування змісту висловлювання та його оформлення мовними засобами здійснюються одночасно з актом мовлення. Обидва види мовлення

наявні у реальному мовному спілкуванні. Підготовлене мовлення – це доповідь, лекція, виступ, які готують заздалегідь, воно є перехідним до непідготовленого; непідготовлене мовлення охоплює значно більше ситуацій спілкування. Тому у Державній освітній програмі 2005 р. наголошено саме на формуванні вмінь непідготовленого мовлення.

Під час непідготовленого іншомовного мовлення учні зазнають труднощів через необхідність логічного вибудовувати висловлювання, тобто забезпечувати його смисловий аспект, і правильно оформляти висловлювання мовними знаками. Оскільки мовні автоматизми учнів недосконалі, добір мовних засобів, їх правильну організацію в реченні, чітке інтонаційне оформлення фраз вони здійснюють значною мірою за участю свідомості. Із метою подолання цих труднощів спочатку слід вправлятися у підготовленому мовленні. Під час формування підготовлених висловлювань відсутність автоматизмів мовлення компенсує робота пам'яті (учень заучує, що і як потрібно казати). Такі мовленнєві вправи становлять додатковий лінгвістичний досвід, необхідний для переходу до непідготовленого мовлення.

За ступенем розумової активності учнів підготовлене мовлення неоднорідне. Це може бути суто мнемічна вправа (учні відтворюють готовий текст) або мовлення, побудоване на матеріалі готового тексту з певними змінами (переказ від іншої особи, наголошування на фактах, що відповідають комунікативному завданню). За цим обставин учні докладають певних зусиль, спрямованих на смислову та лінгвістичну трансформацію тексту, запам'ятовування нового варіанта. Це також може бути власний твір учня на задану тему, під час створення якого мовно-розумові зусилля мобілізуються: він самостійно організовує і смисловий, і мовний аспекти тексту, а потім запам'ятовує його. У процесі навчання слід поступово переводити учнів від переказу готових текстів до створення власних висловлювань.

Вправляючись у підготовленому мовленні, учні зміцнюють автоматизми мовлення, удосконалюють його логічну стрункість. Однак лише такий вид

вправ не забезпечує формування умінь непідготовленого мовлення, для якого характерне нероздільне у часі здійснення операцій смислового та мовного програмування висловлювання. Після вправ у підготовленому мовленні обов'язково виконують вправи у непідготовленому незалежно від етапу навчання. На уроці учні спочатку розповідають, що вони підготували вдома, а потім учитель пропонує їм ситуацію для експромтного говоріння, обираючи для цього оптимальний режим: учні висловлюються по одному, говорять в окремих парах чи в парах синхронно, працюють у малих групах чи обговорюють що-небудь у загально груповій бесіді. Наприклад, якщо учні підготували розповіді про членів своєї сім'ї з демонстрацією фото рамок, то на уроці вчитель повинен запропонувати кожному із них розповісти про свого приятеля або улюбленого актора, спортсмена тощо. Під час вивчення теми «Покупки» учитель має спочатку перевірити домашнє завдання: учні розповідають уявним гостям міста чи села про те, які у них є магазини, де і що можна купити. Потім він пропонує учням одне із завдань.

Англ.: Lena's younger brother is going to school this autumn. Give her some advice what to buy for him and say in what shops she can buy those things.

Нім.: Lenas jungerer Bruder geht in die Schule dieses Jahr. Gib ihr einen Tipp, welche Schulsachen uhd in welchen Geschäften sie für ihren Bruder kaufen kann!

Англ.: Say what you are going to buy for your friends as New Year presents and in what shops you will buy it.

Нім.: Sag, welche Weihnachtsgeschenke willst du für deine Freunde kaufen! Wo kaufst du sie?

Англ.: Give us some advice what to buy for a holiday dinner and say in what shops we can buy it.

Нім.: Was ratst du uns zu einem festlichen Mittagessen zu kaufen? Sag, in welchen Geschäften können wir das kaufen!

Англ.: You are the manager of the new shop which has just started its work in your town (village). Give an interview to the press about it.

Нім.: Du bist Unternehmer und hast vor kurzem in unserer Stadt ein neues Geschäft eröffnet. Gib einer Zeitung ein Interview darüber!

Під навичками говоріння мають на увазі навички озвучування висловлювань, навички оперування лексичними одиницями та навички граматичного оформлення речень. Усі ці три аспекти мовлення доцільно трактувати комплексно, бо лише такий підхід має можливість забезпечувати повноцінний процес їх формування.

Навички є основою оволодіння мовою, і порівняно низькі результати навчання іноземних мов у школі пояснюються, зокрема, відсутністю цілеспрямованої роботи над їх формуванням. Те, що ми тут робимо, ґрунтується переважно на знаннях, які діти утримують у тимчасовій пам'яті та швидко забувають.

Формування навичок іншомовного мовлення відбувається відповідно до закономірностей засвоєння будь-якої діяльності. Коли людина виконує якусь дію вперше з усвідомленням того, що вона робить, тобто із застосуванням знань, то таку дію можна розглядати як уміння і як початок формування навички. І якщо ця дія без значних змін повторюється багаторазово, то з часом потреба в усвідомленні її зникає, а сама дія стає автоматизованою, тобто формується навичка. Залежно від мовного досвіду навички говоріння можуть стосуватись лише окремих мовних елементів (слів) або поширюватись на єдності більш високого рівня (словосполучення, речення), про що вже йшлося.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Мовленнєва комунікація. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 472с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [теория и практика обучения языкам] – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.

3. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів. — Тернопіль: Видавництво „Астон”, 2012. — 136 с. : іл.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ під загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

5. Панова Л.С., Андрійко І.Ф.,Тезікова С.В., Потапенко С.І., Чекаль Г.С. та ін. Підручник. — К.: Академія, 2010. — 328 с.

А.С. Волянюк

Науковий керівник – старший викладач О.В.Васильєва

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального й духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам. Сьогодні в освіті відчутний пріоритет загальнолюдських цінностей. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу в центрі його знаходиться той, хто вчиться, а тому у зв'язку з пріоритетністю ролі учня перед освітою постають нові завдання: школа повинна бути зорієнтована на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямована не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого є максимальне розкриття індивідуальних можливостей особистості.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення кращих педагогічних технологій, що використовувалися до цього часу. Подальший їх розвиток пов'язаний із орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання.

Як засвідчив аналіз науково-педагогічної літератури, питання застосування сучасних технологій навчання в освіті стало предметом широкого обговорення в науковій літературі, але недостатня увага приділяється впровадженню педагогічних технологій в початковій школі. І цей факт, на наш погляд, дещо уповільнює процеси інновації мовної освіти і, відповідно, негативно впливає на результативність оволодіння молодшими школярами новою для них мовою.

Основу розробок цієї проблеми становлять дослідження Г.Є.Борецької, Н.В.Борисової, В.П.Беспалька, Г.В.Ващенко, Н.Д.Гальскової, А.В.Єфременка, О.Л.Жук, А.В.Конишевої.

Метою статті є дослідження сучасних технологій у навчанні іноземної мови в початковій школі. Однією з найбільш актуальних проблем, що вимагають нових шляхів вирішення, є необхідність підвищення рівня володіння іноземною мовою, адже це – необхідна передумова для успішного подальшого навчання та професійного зростання. Однак, процес навчання іноземної мови у початковій школі організовується відповідно до кількості годин, визначених нормативними документами [1, с.7]. У більшості загальноосвітніх навчальних закладів України, за винятком спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, передбачається 1 година (у 1 класі) або 2 години (2-4 класи) іноземної мови на тиждень [2, с.5]. Цього недостатньо для забезпечення належного рівня знання мови при використанні традиційних методів і форм роботи на уроці. Необхідно розробляти та використовувати нові підходи та технології, націлені на підвищення мотивації навчальної діяльності школярів, а відповідно – і рівня володіння мовою.

Технологія – грецьке слово за походженням (*tehne* – «мистецтво», «ремесло», «наука», *logos* – «поняття», «вчення») – форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття [6, с.6]. Тривалий час термін "технологія" залишався за межами понятійного апарату педагогіки, відносився до технократичної мови. Хоча його буквальне значення («вчення про майстерність») не суперечить завданням педагогіки: опису,

поясненню, прогнозуванню, проектуванню педагогічних процесів. У наш час поняття «педагогічна технологія» стійко увійшло в педагогічний лексикон. Проте, в його розумінні та вживанні існують великі різнотлумачення поняття «педагогічна технологія», а саме:

- змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.П.Беспалько);
- сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів (Б. Т. Лихачов);
- опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І. П. Волков);
- продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. М. Монахов);
- системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін. Розглянемо окремі з них, які буде доцільним використати в процесі навчання іноземної мови.

Використання інформаційно-комунікативних технологій під час уроків дозволяє розширити інформаційний простір уроку. У сучасному світі технічний прогрес відбувається активно, з кожним днем з'являються нові технології. Це підтверджує і той факт, що використання інформаційно-комунікаційних технологій було визнано одним з найважливіших елементів з метою розвитку навіть на вищому рівні Організації Об'єднаних Націй. А це, відповідно, має сприяти розробці навчальних програм, спрямованих на зміцнення потенціалу

системи по забезпеченню використання інформаційно-комунікаційних технологій в повному обсязі [3].

Іншим значущим видом сучасних технологій у навчанні є інтерактивні технології, застосування яких означає удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи. Використання інтерактивних технологій, а отже так званого «активного навчання» вирішує завдання не тільки отримання знань, але й навичок й умінь знаходити вирішення проблем, спілкування, взаємодії [4]. Сутність 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 учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером учнівського колективу.

Наведемо приклади інтерактивних вправ:

- Мозковий штурм. Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.
- Велике коло. Учні сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажаччі висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.
- Мікрофон. Це різновид великого кола. Учні швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний "мікрофон".

- Незакінчені речення. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня - це продовження незакінченого речення типу "можна зробити такий висновок...", "я зрозумів, що..."
- Мозаїка. Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми (наприклад, кожна первинна група аналізувала один вірш Т.Шевченка, після переформування перша нова група повинна узагальнити тематику всіх опрацьованих віршів, друга - ідейне навантаження, третя - образи, четверта - форму).
- Змінювані трійки. Всі трійки класу отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.
- Карусель. Учні розсаджуються в два кола - внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу - для дискусії (відбуваються "попарні суперечки" кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).
- Акваріум. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Технологія проектування є однією з найбільш поширених технологій навчання. Її результатом зазвичай має бути розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого — інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності

дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів [5].

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня. Продуктивна діяльність, перш за все, плідна для освіти, є індивідуальною дією, результатом якої може бути корисний матеріал або нематеріальний продукт, отже, вона має практичну цінність. Оскільки таке навчання розвивається у продуктивній діяльності, воно розширює сферу суб'єктивності в процесі самовизначення, творчості і конкретної участі. Під час використання технології вирішується ціла низка різноманітних дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Отже, сучасні технології навчання в процесі вивчення англійської мови у початковій школі дозволяють підвищити рівень мотивації навчальної діяльності молодших школярів, а відповідно – і рівень володіння мовою. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних та технологій проектування позитивно впливають на розвиток мотиваційної сфери, критичного мислення учня, його світогляду, системи знань, умінь і навичок молодшого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів, 1-4 класи. – 2016 р. – 50 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 572 від 10.06.2011 про Типові навчальні плани початкової школи.
3. Использование информационно-коммуникационных технологий в целях развития. Резолюция 57/295, принятая Генеральной Ассамблеей ООН, 4 марта 2003 г. [Електронний ресурс <http://www.un.org/ru/development/ict/res>]

4. Ващенко Г.В. Загальні методи навчання: Підруч. для педагогів / Г.Ващенко. – К.: Укр. видавнича Спілка, 1997. – 410с.

5. Жук О.Л. Педагогіка: Учеб.-метод. комплекс для студентів пед. спеціальностей / О.Л.Жук. – Мн.: БГУ, 2003. – 383с.

6. Наволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій: Навчально-методичний посібник/ Н.П. Наволокова. – Харків: Видавнича група «Основа», 2014. – 176с.

Н.В.Комарницька

Науковий керівник – доцент Л.М.Покорна

**ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Стрімкий розвиток сучасної науки й техніки та зростання кількості інформації в світі потребують якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної та мотиваційної готовності до життєдіяльності в нових умовах усіх учасників навчально-виховного процесу. З позиції державної мовної політики навчання іноземних мов у початковій школі є одним з пріоритетів сучасної освіти. Як фундамент шкільного курсу з іноземної мови поступове навчання цього предмета повинно відбивати суттєві стратегічні лінії базового курсу, передусім його орієнтацію на взаємопов'язане навчання мови і культури народу – носія цієї мови, на здійснення освіти, виховання і розвитку особистості.

Україна початку XXI століття перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень в сфері освіти. Збільшення обсягу знань, якими має оволодіти майбутній фахівець іноземної мови за роки навчання в 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 й особливостей їхнього професійного становлення та врахування їх у навчально-виховному процесі вищої школи. Проблема формування міжкультурної компетенції молодших школярів під час навчання англійської мови досліджувалася багатьма відомими вченими. Серед них В. І. Андрієвська, І. А. Воробйова, О.О. Коломінова, І. О. Зимня, Є. М. Верещагін, В.М. Іванова, В. В. Сафонова, П. Р. Сисоєв, Г. Д. Томахін, К. С. Біблер, М. Вугат, M. Dickson, A. Nicholas та ін.

Розширенням та якісними змінами характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізацією усіх аспектів суспільного життя, що роблять іноземну мову реально необхідною в різних сферах діяльності людини. Вона стає дійовим фактором соціально-економічного і загальнокультурного прогресу суспільства. Це підвищує статус іноземної мови як освітньої галузі шкільної початкової освіти. За умови трансформації українського суспільства й формування нової парадигми освіти – особистісно-орієнтованого навчання основ наук, підвищується роль іноземної мови як джерела знань про країну, світ та її статус як навчального предмета, головну мету якого визначає здатність студентів до міжкультурного спілкування, сформованість у них комунікативної компетенції та її важливого складника соціокультурної компетенції, достатніх для здійснення міжкультурного спілкування засобами іноземної мови.

Одним із пріоритетних завдань навчання іноземним мовам визнається формування в студентів соціокультурної компетенції, що передбачає наявність знань, про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Тим самим сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення іноземної мови її вербальним кодом, а формувати в свідомості студента "картину світу", притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму [3, с. 89].

В останні роки посилилась увага до феномену соціокультурної компетенції 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, а також у немовних та технічних вищих навчальних закладах. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з урахуванням мети і завдань вивчення іноземної мови виділяють соціокультурну змістову лінію. Вона містить відомості, що належать до культурних цінностей свого та інших народів, морально-етичних норм, особливостей вербальної та невербальної поведінки, що сприяє формуванню умінь міжкультурного спілкування [2, с. 36]. На основі цих знань в учнів формуються вміння встановлювати соціальний контакт, обмінюватися інформацією і висловлювати свої погляди простими мовними засобами.

Навчання - це не лише один із аспектів освіти. Якщо освіта - це результат того, що набула, засвоїла в процесі пізнання, розвитку, виховання та навчання людина, то навчання - це формування утилітарних умінь та навичок для конкретних прагматичних цілей, змістом навчання є ті самі вміння та навички. Тому відмінність в термінології між навчанням іноземних мов та іншомовною освітою досить значна. Значення терміна "іншомовна освіта" значно багатше, ніж "навчання". Практичною метою навчання іноземною мовою визначено формування іншомовної комунікативної компетенції.

До складу іншомовної комунікативної компетентності входять такі компетенції: мовленнєві, лінгвосоціокультурні, мовні (лінгвістичні) і навчально-стратегічні. Мовленнєва компетенція це - оволодіння способами формування думок за допомогою мови. Мовна компетенція - здатність учня практично користуватися мовною системою. Стратегічна здатність користуватися стратегіями міжкультурного спілкування. Лінгвосоціокультурна компетенція - це сукупність кількох компетенцій: соціолінгвістичної, соціокультурної й соціальної. Якщо раніше з метою формування мовної

компетенції застосовувалась методика, що спиралася в основному на структурно-семантичний підхід, під знаком якого тривалий час розвивалось мовознавство, то сьогодні перевага надається комунікативній компетенції.

Лінгвокультурологія є дисципліною синтезуючого типу, яка описує культурний та моральний досвід, національну ментальність шляхом компаративного аналізу різних культур. Вона досліджує цілісну картину світу, відображену в мові, зосереджуючи увагу на культурних цінностях певної історичної спільноти. Лінгвокультурологія як галузь лінгвістики є надзвичайно важливою для міжкультурних досліджень, що застосовують компаративний аналіз двох і більше лінгвокультур [4, с.35-38].

Лінгвокраїнознавство є частиною лінгводидактики й виникло як специфічна галузь філології саме на базі різнобічного з давніх часів накопиченого досвіду викладання мови. Лінгвокраїнознавчі дослідження в більшості своїй носять прикладний характер і є цінним джерелом інформації, що відображає взаємодію мови й культури, й мають наступні завдання:

- забезпечення комунікативної компетенції в міжкультурній комунікації;
- вивчення реалій у нерозривному зв'язку з отриманням студентами екстралінгвістичних або фонових знань із різних аспектів життя країни - носія мови;
- формування вміння аналізувати й розпізнавати культурно-специфічну лексику.

Лінгвокраїнознавство вивчає мовні одиниці, що характеризуються яскраво вираженою національно-культурною семантикою й які відображають культурні особливості народу - носія мови. Лінгвокраїнознавчі дослідження спрямовані на вивчення однієї окремо взятої лінгвокультури, мають прикладний характер і застосовують компаративний метод дослідження мови, культури та духовних цінностей країни-носія та рідної мови [1, с.40-43].

Освітня мета навчання досягається шляхом освіти учнів засобами іноземних 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.

Лінгвокраїнознавчі знання включають відомості про національно-культурну специфіку мовленнєвого спілкування носія мови, що містить у своєму складі 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.

Процес становлення компетентного у мовному відношенні члена суспільства відбувається завдяки оволодінню мовою у певних соціальних ситуаціях, відповідно до звичаїв і традицій, прийнятих у кожному суспільстві. Саме вони зумовлюють способи входження дітей у світ дорослих, діти виконують певні ролі в певних ситуаціях, і це зумовлює форми, функції та зміст дитячих висловлень.

Лінгвокраїнознавство ґрунтується на міждисциплінарному підході. Його можливо порівняти з парасолькою, під якою перебувають такі галузі як географія, демографія, етнографія, економіка, соціологія, суспільствознавство, мистецтво, історія, література тощо. В початковій школі основне навантаження припадає на одну людину, яка викладає різноманітні предмети й застосовує різні методи. Предметне та методичне різноманіття полегшує засвоєння деяких понять у їх сукупності. Саме принцип міжпредметності допомагає зрозуміти аналогії між феноменами іноземної та рідної мови інших сфер соціокультурного та економічного життя [2, с. 11].

Значення терміна "іншомовна освіта" значно більше ніж "іншомовне навчання". Формування іншомовної комунікативної компетенції включає як

складову лінгосоціокультурну компетенцію, яка в свою чергу поєднує соціолінгвістичну, соціокультурну й соціальну компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы / В.В.Воробьев. - М.: Русский язык, 1997. - 206 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти / Початкова освіта. - 2011. - № 18 (594). - 43 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт. - 261с.
4. Шевлякина І.А. Лінгвокультурологія та лінгвокраїнознавство : особливості та відмінності / І А. Шевлякина // Іноземні мови в начальних закладах. - 2010. - С. 35-106.

М.О. Левик

Науковий керівник – доцент І.В.Валуєва

ЧИТАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

На початковому етапі освіти відбувається становлення особистості молодшого школяра, виявлення і розвиток його здібностей, формування уміння і бажання вчитися, оволодіння елементами культури мови та поведінки. Протягом усього періоду навчання реалізується принцип безперервної мовної шкільної освіти в галузі вивчення іноземних мов, що відповідає сучасним потребам особистості та суспільства.

Читання англійською мовою як вид мовленнєвої діяльності і як опосередкована форма спілкування є, на думку багатьох дослідників, найнеобхіднішим для більшості людей. Можливість безпосереднього спілкування з носіями мови мають, як правило, порівняно не багато,

можливість читати англійською мовою - практично всі. Ось чому навчання читання виступає в якості цільової домінанти. Процес читання і результат його вилучення інформації мають величезне значення у комунікативно-суспільній діяльності людей. Ця форма письмового спілкування забезпечує передачу досвіду, накопиченого людством в різних сферах життя, розвиває інтелект, загострює почуття, тобто навчає, розвиває, виховує.

Під час навчання читання на початковому етапі важливо навчити школяра правильно читати, тобто навчити його озвучувати графеми, витягувати думки, тобто розуміти, оцінювати, використовувати інформацію тексту. Саме високий рівень оволодіння технікою читання дозволяє досягти результату самого процесу читання - швидкого і якісного вилучення інформації. Однак, це неможливо, якщо школяр недостатньо володіє мовними засобами, не вміє або неправильно відтворює звуки.

Читання —це мовна діяльність, спрямована на зорове сприйняття і розуміння писемного мовлення [4,с.35]. Читання іноземною мовою як вид мовленнєвої діяльності і як опосередкована форма спілкування є, на думку багатьох дослідників, най необхіднішим для більшості людей. Можливість безпосереднього спілкування з носіями мови мають, як правило, порівняно не багато, можливість читати іноземною мовою - практично всі. Ось чому навчання читання виступає в якості цільової домінанти [2,с.15].

Процес читання, що передбачає складні розумові операції (аналіз, синтез, умовивід і ін), і результат його - вилучення інформації - мають величезне значення у комунікативно-суспільній діяльності людей. Ця форма письмового спілкування забезпечує передачу досвіду, накопиченого людством в різних сферах життя, розвиває інтелект, загострює почуття, тобто навчає, розвиває, виховує [3,с.28].

Проведені в останньому десятилітті дослідження в ряді країн показали: читачі здатні мислити проблемно, виявляти суперечливі взаємозв'язки явищ; найбільш адекватно оцінювати ситуацію і швидше знаходити нові правильні

рішення. Читання формує якості найбільш розвинені і соціально цінні в людини. Як же це відбувається? Особливість читання на відміну від сприйняття таких видів культури, як телебачення, відео, у тому, що це - завжди праця - цікавий, який приносить задоволення, радість, але праця. Треба попрацювати, щоб навчитися читати, і треба потрудитися, щоб стати людиною. Саме праця, вкладена людиною в саму себе, і формує в неї ці якості [5,с.67].

Читання, як і аудіювання, є рецептивним, реактивним і за формою перебігу невираженим внутрішнім видом мовленнєвої діяльності. Читання може бути і частково зовнішнім, вираженим видом мовленнєвої діяльності, наприклад читання вголос. Але навіть однакові механізми (сприйняття, внутрішнє промовляння, механізми короткочасної і довготривалої пам'яті, прогнозування, осмислення) працюють у читанні специфічно, так як спираються на зорове, а не на слухове сприйняття мовлення. [1,с.56]

Порівняємо процес сприйняття мови при читанні і аудіюванні за таблицею [2,с.35].

Таблиця 1 - Читання та аудіювання

Читання	Аудіювання
1. Ритм і темп залежать від читає;	1. Ритм і темп задає мовець;
2. Вся інформація в руках читає;	2. Інформація подається поступово;
3. Деякі частини тексту можна прочитати повторно;	3. Можливості повторно почути текст, немає ;
4. Можна "перескочити" через деякі місця тексту;	4. Сприйняття поступально;
5. Можна затриматися на місці.	5. Необхідно уважно стежити за надходить інформацією.

Як бачимо, зорове сприйняття інформації і процес її протікання здатні забезпечити більш надійне збереження образів, ніж слухове, так як читає має можливість регулювати і управляти цим процесом, що й обумовлює дещо іншу

роботу механізмів читання. Процес читання базується на технічній стороні, тобто на навичках, які являють собою автоматизовані зорово-речового-моторно-слухового зв'язку мовних явищ з їх значенням, на основі яких відбувається впізнавання і розуміння письмових знаків та письмового тексту в цілому і, отже, реалізація комунікативного вміння читання [3,с.48].

Під час читання людина не тільки бачить текст, але і проговорює його про себе і одночасно як би чує себе з боку. Саме завдяки механізму внутрішнього промовляння і відбувається зв'язок графічного та слухомоторних образів. Найбільш яскраво дію цього механізму спостерігається у початківців читачів (шепітного читання). Поступово, з накопиченням досвіду, внутрішнє промовляння набуває більш згорнутий характер і, нарешті, повністю зникає.

Важливим психологічним компонентом процесу читання є механізм імовірнісного прогнозування, яке проявляється на змістовому і вербальному рівнях. Сміслові прогнозування — це вміння передбачити зміст тексту і зробити правильне припущення про подальший розвиток подій по заголовку, першого пропозицією та іншим сигналами тексту. Вербальне прогнозування - вміння по початкових буквах вгадати слово, за першими словами вгадувати синтаксична побудова пропозиції, за першим пропозицією - подальше побудова абзацу. Розвитку прогностичних умінь сприяють висунення гіпотез і система очікувань читає, що приводить в дію безперервне побудова структури знань у голові читає, активізує його фонові знання, мовний досвід. Процес підготовки свідомості до сприйняття інформації спонукає читає згадувати, здогадуватися, припускати, тобто включати здібності своєї довготривалої пам'яті і свого особистого і соціального досвіду [1,с.32].

Згідно Ф. Сміту, при читанні необхідні два види інформації: візуальна (з надрукованого тексту) і не візуальних (розуміння мови, знання даного предмета, явища, загальна здатність в читанні і знання про світ). Чим більше не візуальному інформації у читає, тим менше їй треба візуальної інформації і

навпаки. Коли ми починаємо читати побіжно, ми починаємо більше покладатися на те, що ми вже знаємо і менше на друкований текст [5,с.19].

Читання — активний конструктивний процес. Конструювання сенсу протікає як інтерактивна діяльність, у процесі якої взаємодіють два джерела інформації - інформація з джерела наявні у читає знання, що представлено на схемі (рис. 1).

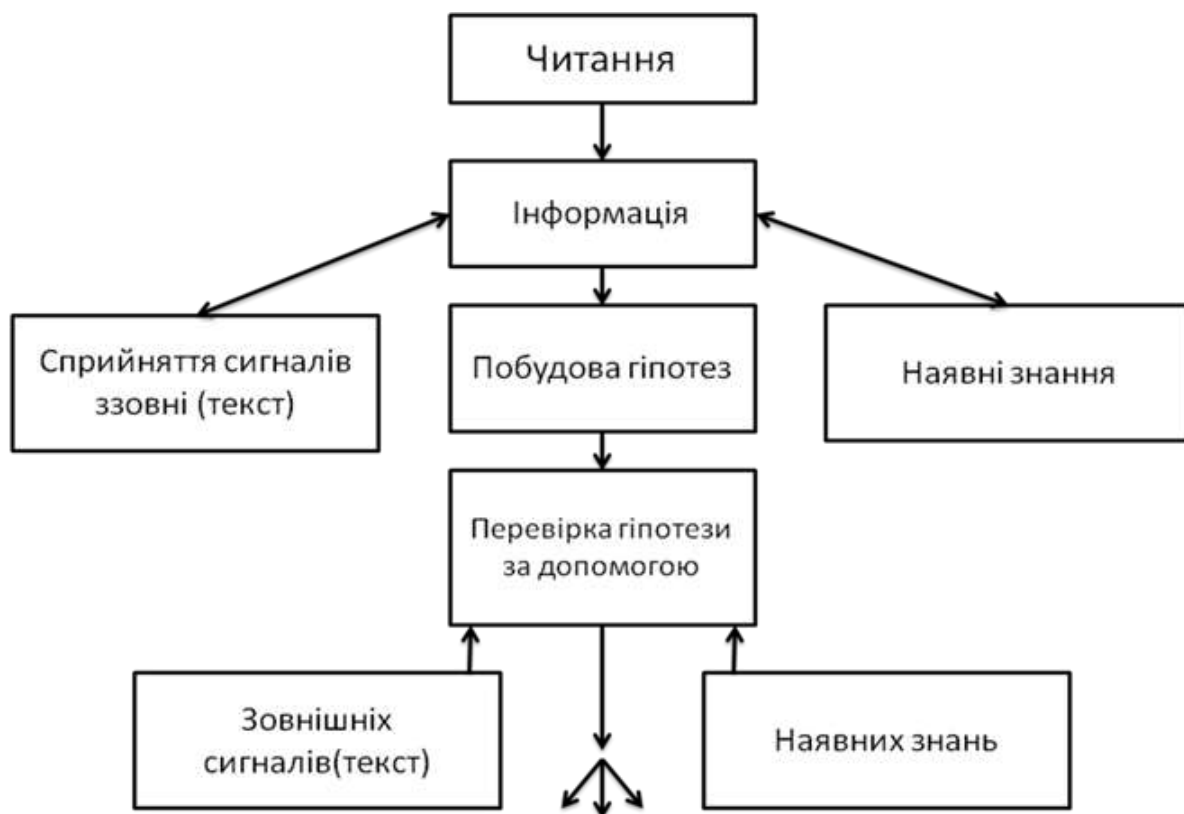


Рис. 1 Конструювання сенсу в процесі читання

Отже, як бачимо читання — це активна, конструктивна і інтерактивна розумова діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемоном В.А. Психологія навчання іноземним мовам/В.А. Артемоном // М.: Просвещение-1999-С.123.
2. Блохіна С.А., Вайсбурд М.І. Навчання розуміння іншомовного тексту при читанні як діяльності/ С.А. Блохіна, М.І. Вайсбурд // ИЯШ.-1997.-С.145.
3. Менчинська Н. А. Проблеми навчання і розумового розвитку школяра: Вибрані психологічні праці/Менчинська Н. А. // М.: Просвіта -1985-С.135.

4. Миролубов А.А. Навчання іноземних мов у світлі реформи школи/ Миролубов А.А. // ИЯШ.- 1996.- С.200.

5.Миролубова А.А.Теоретичні основи методики навчання іноземної мови в середній школі/ Миролубова А.А. // М.,1981.- С.145.

О.С. Недождій

Науковий керівник – доцент Л.М. Покорна

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ
АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Читання в початковій школі доцільно розглядати як самостійний вид діяльності, де особливе місце має займати читання про себе з метою вилучення основної інформації з прочитаних текстів, враховувати передусім вікові особливості, інтерес і потреби учнів. Не менш важливим при цьому є зміст текстів, новизна, практична значущість наявної в них інформації. В даний час це завдання може бути успішно вирішене на основі автентичних текстів лінгвокраїнознавчого змісту.

Читання є одним з найважливіших видів мовленнєво – пізнавальної діяльності людини. Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є найпоширенішим способом іншомовної комунікації, яким повинні оволодіти учні початкової школи на уроках читання англійської мови. Основним засобом мотивації навчальної діяльності є те, що активність у засвоєнні інформації в учнів відбувається на основі їх власних інтересів та поглядів. При цьому важливо враховувати індивідуальність учнів, співвідносити мовні дії з їх думками, почуттями, інтересами. Оскільки учням сприймати тільки на слух мову вкрай важко, тому в міру накопичення лексичних одиниць діти потребують зорової опори. Особливо це стосується

дітей, у яких слухова пам'ять розвинена гірше від зорової. Тому так важливе читання.

Загалом, читання виконує такі функції: є засобом вивчення мови і культури, самоосвіти, інформаційної та освітньої діяльності, служить для практичного оволодіння іноземною мовою. Читання сприяє розвитку й інших видів комунікативної діяльності. Для виховання і всебічного розвитку школярів засобами іноземної мови саме читання дає найбільші можливості.

Проблема навчання техніки читання протягом тривалого часу є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. До проблеми читання, як до одного з найважливіших видів мовленнєво – пізнавальної діяльності людини зверталися Г.В. Рогова та І.М. Верещагіна.

Високий рівень оволодіння технікою читання дозволяє досягти результату самого процесу читання - швидкого і якісного вилучення інформації. Навчання техніки читання вголос на уроках англійської мови на початковому етапі є і метою, і засобом навчання читання, тому що дозволяє управляти через зовнішню форму формуванням механізмів читання, дає можливість зміцнити вимову, що лежить в основі всіх видів мовленнєвої діяльності.

У сучасних умовах англійська мова розглядається як засіб спілкування і залучення до культури іншого народу. Особлива увага приділяється навчанню англійської мови школярів в початкових класах, бо в дитинстві схильність до вивчення мов набагато більша. Останнім часом в педагогіці головною є проблема підтримки інтересу учня до навчання взагалі та іноземної мови зокрема. Навчання іноземних мов передбачає практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування. Практичною метою нової програми для загальноосвітніх навчальних закладів є комунікативний підхід до викладання і вивчення іноземної мови. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що учні, щоб стати ефективними користувачами мови мають не тільки здобувати знання, а

й розвивати практичні навички та вміння [4, с.34]. В наш час, як зазначає психолог В. Андрієвська: "практична доцільність вивчення іноземної мови ні в кого сумніву не викликає". В Державному стандарті початкової загальної освіти і Програмі з іноземної мови наголошується важливість практичного оволодіння учнями іноземною мовою [3, с.9]. Вихідним орієнтиром методичної діяльності вчителя іноземної мови, який навчає молодших школярів, є практична мета навчання цього предмета у загальноосвітній школі. Практична мета передбачає: навчити учнів розуміти мовлення на слух; уміти читати вголос та про себе короткі навчальні тексти; правильно вимовляти й розрізняти на слух звуки, слова, словосполучення речення іноземною мовою, дотримуючись інтонації основних типів речення[2, с.76].

З практичною метою тісно пов'язані освітня та розвиваюча мета. Освітня мета покликана розширювати філологічний кругозір учнів, вчити їх спостерігати за явищами англійської мови: фонетичними, лексичними, граматичними, помічати їх відмінності від явищ рідної мови, розширювати загальний кругозір учнів. Розвиваюча мета полягає у формуванні особистісної активності молодшого школяра. Розкриття змісту розвиваючих завдань полягає в удосконаленні якості слухового сприймання, розвитку фонематичного та інтонаційного слуху учнів, вдосконаленні роботи пам'яті; заохоченні до розвитку уяви, творчої фантазії учнів[5, с.102].

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається, і відноситься до письмової форми мовлення. У зв'язку з цим виділяють змістовий та процесуальний аспекти діяльності читця. Змістовий аспект читання залежить від процесуального і полягає в досягненні розуміння інформації, яка сприймається читцем, завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту[1, с. 23].

Дві сторони процесу читання – сприйняття прочитаного і його осмислення – нерозривно пов'язані між собою. Від якості сприйняття тексту залежить наявність умов для його розуміння. Такі помилки у сприйнятті, як уподібнення схожих за формою слів, неправильне читання слів, призводять до спотворення змісту. У той же час неправильне розуміння сенсу наштовхує на хибне вгадування форми слова тощо. [2, с. 189].

Розуміння при читанні здійснюється в умовах, які визначаються більшою виразністю зорових образів у порівнянні зі слуховими і більшою тривалістю їх впливу. Але зміст матеріалу при читанні буває, як правило, складнішим. При читанні коло питань значно ширше тематики усного мовлення, що зазвичай, охоплює предмети, близькі мовцю, безпосередньо його стосуються, особливо на середньому і старшому етапі навчання іноземної мови. Для текстів, запозичених з науково-популярної, політичної та художньої літератури країни, мова якої вивчається, характерне, зокрема, звернення до тем, що відображає побут і історію цієї країни, що веде за собою ознайомлення з фактами, предметами, яких немає в досвіді читача.

У нових державних освітніх стандартах особливо наголошується, що учні повинні бути знайомі із різними функціональними типами текстів: прагматичними, науково-популярними, художніми поетичними та прозаїчними текстами. Проте в рамках різноманітних науково-лінгвістичних і методичних шкіл сформувались різні уявлення про пріоритетність використання тих чи інших типів текстів в навчальних цілях. У будь-якому випадку на уроках іноземної мови доцільно використовувати автентичні матеріали для формування комунікативної компетенції, в тому числі і мовленнєвої компетенції в читанні. Саме це є актуальним власне для старшої школи, адже в початковій та середній школі доцільним є використання адаптованих у більшій чи меншій мірі матеріалів, що обумовлюється рівнем володіння мови та віком учнів.

До автентичних матеріалів можна відноситися газетні статті, брошури, авіа- та залізничні квитки, листи, реклами, програми новин радіо і телебачення, оголошення тощо. Все це матеріали, які використовуються в реальному житті тих країн, де розмовляють тією чи іншою іноземною мовою, а не спеціально створені матеріали для умов вивчення цієї мови. Загалом, автентичні тексти сприяють забезпеченню культурознавчої спрямованості навчання, а отже, реалізації соціокультурних цілей у системі шкільної освіти. Культурознавча спрямованість в свою чергу, ставить акцент на прилучення школярів до культури власної країни в процесі навчання іноземної мови. Переваги автентичних текстів в цьому плані очевидні.

На початковому етапі навчання, коли учні тільки починають знайомитися з лексикою і граматику мови, що вивчається, не всякий автентичний текст може бути ефективно використаний у навчанні. У зв'язку з цим являється доцільною або адаптація автентичних текстів, або складання текстів авторами підручників. Тут виникають проблеми узгодженості автентичних властивостей навчального тексту та його доступності, відповідності умовам і завданням навчання. Необхідно акцентувати увагу на національних традиціях побудови мовленнєвого твору, щоб створити навчальний текст, максимально наближений до автентичного.

Отже, читання є одним з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності, яка спрямована на вилучення інформації з письмового тексту. Оскільки читання здійснюється на письмово фіксованому тексті, це дає можливість повернутися до нього при незрозумінні і дозволяє більше уваги приділити розкриттю змісту. Рецептивний характер цього виду мовленнєвої діяльності зумовлює велику доступність і більшу легкість у порівнянні, наприклад, з говорінням.

Читання розглядається у шкільній методиці як мета і як засіб навчання іноземної мови. Мета навчання читання: навчити отримувати інформацію з прочитаного (це читання більшою мірою про себе). Навчання природної, живої

мови можливе лише за умови використання матеріалів, взятих з життя носіїв мови або складених з урахуванням особливостей їхньої культури та менталітету відповідно до прийнятих мовних норм. Методично автентичний текст являє собою природне мовний твір, створений у методичних цілях. Читання відіграє важливу роль у процесі навчання мовного спілкування. Воно є одним з найважливіших засобів отримання інформації. Читання широко використовується в пізнавальних і естетичних цілях і грає одну з найважливіших ролей у процесі навчання іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарева Г.М., Маркелова Л.Є., Мошков В.В. Англійська мова для інтенсивного навчання учнів початкової школи/ Г.М. Бондарева, Л.Є.Маркелова, В.В. Мошков – Львів: Оріяна-Нова, 1997. – 112 с.
2. Гальскова Н.Д., Нікітенко З.І. Процес навчання іноземних мов у початковій школі/ Н.Д. Гальскова, З.І. Нікітенко – М.: Іноземна література. – 1994. – 326с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. - Київ, 2011.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. English Language & Culture: Weekly. – 112с.
5. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник/ С.В. Роман - К.: Ленвіт, 2005. – 208с.

Н.В. Новікова

Науковий керівник - старший викладач О.В. Васильєва

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Невід’ємною складовою вивчення іноземної мови виступає опанування граматичним матеріалом. Без знання граматики неможливо повністю розуміти мовлення інших людей і брати участь у спілкуванні. Незнання граматики може

стати перепорою, що ускладнить процес комунікації. Так, в контексті успішного навчання молодших школярів іноземної мови особливої актуальності набуває проблема формування граматичної компетенції учнів початкової школи [4, с.129].

Проблема навчання граматики іноземної мови в початковій школі знаходить відображення в роботах Н. Гальської, І. Зимньої, О. Коломіної, С. Логунової, З. Никитенко, С. Ніколаєвої С. Роман та інших науковців. Психологічні основи навчання іноземної мови в початковій школі стають предметом дослідження С. Романа. Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу висвітлюється в працях О. Глузмана, Т. Сорочан, М.Степка.

Грамматична компетенція (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами ГК виступають граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість.

О. Вовк вказує, що граматична компетенція забезпечує системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобів вираження граматичних категорій, опанування навичками адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблем.

Державний стандарт початкової загальної освіти прийнятий Постановою Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року №462, розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти. 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 [1].

У Державному стандарті терміни вживаються у такому значенні:

- компетентнісний підхід - спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна;

- компетентність - набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1].

Згідно з програмою з іноземних мов, початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи граматичної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Так відбувається становлення засад для формування граматичних навичок у межах програмних вимог [5].

Загальна характеристика граматичної компетенції учнів початкової школи передбачає визначення складових компетенції, що тісно пов'язане зі з'ясуванням ознак оволодіння учнями граматичною системою мови. Показниками усвідомленого оволодіння граматичною системою іноземної мови вважаються такі ознаки: порівняння дитиною висловлювань, які вона сприймає і відтворює; прагнення учня знайти в мові певні закономірності; уміння аналізувати граматичний матеріал на рівні граматичної абстракції; уміння синтезувати граматичний матеріал, тобто будувати висловлювання з окремих елементів; усвідомлені дії з граматичним матеріалом, в результаті чого формуються теоретичні узагальнення, які складають основу теоретичних понять; пошук граматичного правила і вміння сформулювати його; творчі дії з граматичним матеріалом.

Існують різні типи навчальної інформації, які допомагають учням одержувати граматичні знання: правила (описові правила і правила-інструкції);

зразок мовлення на рівні словоформи, словосполучення, фрази, понадфразової єдності; модель; схема; ілюстративна таблиця; когнітивна метафора (вербальна або зображальна) [3, с.10].

Компонентами ГК є граматичні знання, мовленнєві граматичні навички і граматична здатність дитини до навчання. Виділяючи ці важливі складники ГК, слід разом з тим зазначити, що формуються вони не окремо один від одного, а разом. Першим етапом є орієнтовно-підготовчий. На цьому етапі відбувається ознайомлення учнів з новим граматичним явищем і первинне виконання мовленнєвої граматичної дії за зразком, якщо вона елементарна, чи первинне виконання окремих операцій, що входять до складу граматичної дії на ґрунті усвідомлення способів їх виконання. На другому, стереотипно-ситуативному етапі, відбувається автоматизація дій учнів з новими ГС на рівні фрази. На третьому, варіююче-ситуативному етапі, продовжується автоматизація дій учнів з новими ГС на рівні тексту.

Допоміжні засоби навчання поділяють на технічні і нетехнічні. Розглянемо спочатку нетехнічні засоби формування ГК. Тут слід почати із зображальної наочності – малюнків. Зазвичай малюнки із зображенням дій використовують для ознайомлення учнів з новою ГС, для коментування учнями дій персонажів, зображених на малюнку. Проте рідко використовується такий цікавий прийом: вчитель тримає малюнок в руках, не показуючи його учням, і просить здогадатися, що роблять зображені на ньому персонажі (їх слід назвати). Учні по черзі ставлять загальні запитання, поки не вгадають зображену дію. Якщо учні так і не здогадалися, то вони мають поставити спеціальне запитання, на яке вже відповідає вчитель, показуючи малюнок класу [3, с.12].

Для формування ГК широко використовуються різноманітні таблиці, схеми, картки, ігри з картками (наприклад, гра в лото; гра в карти, де картами є картки з формами неправильних дієслів), вирішення «граматичних» кросвордів тощо. Ілюстративна таблиця служить для систематизації граматичного

матеріалу і презентації його у міні-контекстах; у прикладах вправ у попередньому підрозділі наводилася підстановча таблиця, яка допомагала дітям сказати про те, кому належать згадані у першій колонці речі.

Серед технічних засобів формування ГК слід назвати фонограму, зокрема інтерактивні фоновправи, відеофонограму і комп'ютерні вправи. В інтерактивних фоновправах учень спілкується з механічним партнером – записаним на звуконосій (тепер цифровий) голосом диктора. Ця обставина, дещо знижує рівень спілкування, але користь від виконання інтерактивних фоновправ значно перевищує цей недолік.

У підручниках О.Д. Карп'юк граматичні структури подаються у мовленнєвих зразках, які входять до складу діалогів або текстів, а також виносяться в окремі рамочки. Опори, які подані в підручниках у вигляді таблиць, служать кращому усвідомленню учнями форми, значення і вживання граматичних явищ, що вивчаються. Але відсутні будь-які пояснення щодо форми і функції відповідного граматичного явища, що є раціональним, особливо на початку вивчення іноземної мови молодшими школярами. [2, с.15].

Таким чином, кінцевою метою формування граматичної компетенції дітей молодшого шкільного віку виступає практичне засвоєння учнями граматичної будови мови (системи мовних одиниць) і правил її використання у процесі комунікації. Важливого значення в контексті формування граматичної компетенції набуває завдання збагачення мовного багажу учнів початкової школи якомога більшою кількістю граматичних конструкцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.

2. Карп'юк О. Д. Особливості комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів: Метод. посібник для вчителів / О. Д. Карп'юк. – К.: Навчальна книга, 2004. – С. 4–20.

3. Логунова С. В. Сознательный аспект проблемы раннего обучения грамматике английского языка / С. В. Логунова // Обучение иностранным языкам на раннем этапе: сб. науч.-метод. статей / Под. ред. Р. П. Мильруда. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1997. – С. 10 – 17.

4. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноста ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

5. Програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1–4 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012 р.

І.О.Солоха

Науковий керівник – доцент Покорна Л.М.

УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АУДІЮВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Запровадження іноземної мови в початковій школі потребує більш детального вивчення ефективності процесу раннього шкільного навчання цього предмета і можливостей його реалізації. Як відомо, сучасні нормативні документи [5, с. 65] орієнтують учителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку у курсі вивчення іноземної мови в середній школі, іншими словами, саме навчання іноземної мови на початковому ступені забезпечує фундамент для подальшого поглибленого або спеціалізованого навчання іноземної мови, а також створює сприятливу базу для оволодіння другою або навіть третьою іноземною мовою.

Початок вивчення іноземної мови співпадає з великими фізіологічними та психологічними змінами, які повинні враховуватись у процесі навчання іноземної мови взагалі та навчанні аудіювання, зокрема. Це насамперед особливості уваги, мислення та пам'яті, що дозволяють сприймати, розуміти і запам'ятовувати конкретний мовний та мовленнєвий матеріал або зв'язний текст. Аудіонаочний матеріал та природна можливість слухати і чути активізують аудіорозуміння і запам'ятовування. Поряд з психологічними передумовами важливу роль в організації ефективного навчання іноземної мови відіграє аналіз самого аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Аудіювання – це аудіосприйняття мовлення на слух. Воно є перцептивною, мисленнєвою, мнемічною діяльністю. Перцептивною – тому що здійснюється сприймання, рецепція, перцепція; мисленнєвою – тому що її виконання пов'язане з основними мисленнєвими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічною – тому що має місце виділення і засвоєння інформативних ознак, формування образу, впізнавання, обізнаність в результаті порівняння з еталоном, що зберігається в пам'яті [4, с. 35-39].

Оволодіння усним мовленням включає вміння розуміти мовлення інших людей та вміння висловлювати свої думки іноземною мовою. Навчання іноземної мови складає важливу частину всього навчального процесу в початковій школі. Дж. Брунер пропонує навчання в процесі пізнання нового на основі трансформації вже відомого. Навчання в початковій школі спрямоване на формування особистості, її психічний, соціальний та фізичний розвиток та виховання.

Аудіювання пов'язане і з читанням. І аудіювання і читання – рецептивні види мовленнєвої діяльності, при яких відбувається сприйняття, розуміння, активна переробка інформації, отриманої з мовних повідомлень, при аудіюванні – через слуховий канал, при читанні – через зоровий канал. Читання є переробкою графічних знаків у звукові. Читаючи вголос або про себе, людина

начебто чує текст, який вона читає. Аудіювання тісно пов'язане з письмом. У процесі графічного оформлення повідомлення людина промовляє і чує те, що промовляє [3, с.7 – 9].

Аудіювання, передусім, є метою навчання. Результати навчання аудіювання у школі чітко сформульовані у програмі. Навчання аудіювання на початковому ступені забезпечує досягнення таких цілей:

- розуміти літературне мовлення носія мови в ситуаціях повсякденного спілкування (наприклад, привітання, запит і передача інформації та ін.);
- визначати тему і мету бесіди, її основний зміст, і в тих випадках, коли виникають ускладнення, звертатися до партнера з проханням повторити фразу, висловити думку інакше, розмовляти повільніше і простіше, уточнюючи при цьому значення незнайомих слів і спонукаючи до ґрунтовнішого пояснення незрозумілого;
- повно і точно розуміти висловлювання вчителя та однокласників, короткі повідомлення;
- розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, які містять незначну кількість незнайомих слів.

Виділяють два основних види аудіювання: аудіювання з повним розумінням і аудіювання з розумінням основного змісту почутого. Для початкового ступеня навчання важливим є аудіювання з повним розумінням почутого.

Перед початком навчання аудіювання необхідно продумати послідовність його реалізації. Педагог повинен підібрати матеріал для аудіювання; вибрати форму подачі відібраного матеріалу; відібрати опори для полегшення аудіо текстів сприймання (наочність, міміка, жести, інтонація); визначити кількість пред'явлень матеріалу; обрати форму контролю.

Аудіювання має на меті активізувати перцептивні органи чуття і моторні функції. У взаємодії із соціальним середовищем і в залежності від нього

людина набуває перцептивних і моторних здібностей, які сприяють її розумовому розвитку. Для аудіювання, передусім, важливу роль відіграють сприймання акустичних сигналів і їх асоціації з експериментальними даними.

Аудіювання, як процес сприйняття мовлення на слух, відіграє важливу роль у досягненні освітньої мети. Аудіювання складає основу спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. Оволодіння усним мовленням включає вміння розуміти мовлення інших людей та вміння висловлювати свої думки іноземною мовою. У свою чергу, воно також пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності: говорінням, читанням, письмом. В методиці виділяють два основних види аудіювання: аудіювання з повним розумінням і аудіювання основного змісту почутого. Для ефективного навчання аудіювання важливим є матеріал, записаний носіями мови, та використання наочності, що полегшує розуміння повідомлення. Оволодіння аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі цілі. Аудіювання мовних повідомлень пов'язане з діяльністю оперативної та довготривалої пам'яті.

Аудіо тексти і умови, в яких протікає спілкування, обумовлюють особливості усного мовлення на всіх рівнях і, відповідно, труднощі сприймання на слух. У процесі оволодіння аудіюванням на іноземній мові учні зустрічаються з труднощами лінгвістичного плану: фонетичними, лексичними, граматичними. Їм важко сприйняти на слух різницю між звуками в словах: eat – it, lion – line, three – tree, work – walk, form – from.

Труднощі аудіювання, зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів, є суб'єктивними. Успішність подолання цих труднощів залежить від уміння слухача користуватися механізмом ймовірного прогнозування, переносити аудитивні навички та вміння рідної мови на іноземну. Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку), вміння переключатися з однієї розумової

операції на іншу, швидко розуміти тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, у тому числі й іноземної мови [1, с. 78].

У процесі оволодіння аудіюванням іноземною мовою учні зустрічаються з труднощами об'єктивного і суб'єктивного порядку. До об'єктивних відносять лінгвістичні та екстралінгвістичні труднощі. Труднощі лінгвістичного плану – це фонетичні, лексичні та граматичні, а також труднощі, пов'язані із самим текстом, його тематикою, змістом, структурою, обсягом, формою викладення – монологічною та діалогічною. Екстралінгвістичні труднощі пов'язані з недостатнім знанням предмета мовлення. На успішність аудіювання також впливають умови протікання: темп мовленнєвих повідомлень і кількість пред'явлень аудіо тексту в залежності від обсягу. Суб'єктивні труднощі аудіювання обумовлені індивідуально-психологічними особливостями учнів: рівень розвитку слухової диференційної чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги [4, с. 25-26].

На початковому ступені навчання іноземної мови основним шляхом формування важливих базових навичок і вмінь аудіювання є постійне, регулярне та цілеспрямоване тренування усіх компонентів цієї діяльності за рахунок виконання великої кількості комунікативно-спрямованих вправ. Використання інтерактивних форм та прийомів роботи у процесі багаторазового сприймання іншомовних звуків, слів та фраз послідовно формує зазначені механізми та вміння аудіювання; викарбовує в пам'яті акустичні образи фраз, збільшує обсяг оперативної вербальної пам'яті, позитивно впливає на здатність до оперативного запам'ятовування, прискорює діяльність артикуляційного апарату, формує механізми ймовірного прогнозування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965. – С. 78.

2. Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. Обучение английскому языку во II классе четырехлетней начальной школы / И. Н. Верещагина, Т. А. Притыкина // Иностранные языки в школе – 1987. – № 4. – С. 25-26.

3. Ветехов А. М. Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе / А. М. Ветехов // Иноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 7-9.

4. Метьолкіна О. Б. Індивідуалізоване навчання аудіювання першокласників та шляхи його здійснення / О. Б. Метьолкіна // Іноземні мови. – 1997. – № 1. – С. 35-39.

5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів // English language and culture: Weekly. – № 29-30 (78-79). August, 2001. – С. 4-11.

Н.А. Терещенко

Науковий керівник – доцент Л.М. Покорна

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ**

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її у європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають підвищення статусу іноземних мов у нашій країні. Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватись і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме:

формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції. Для якісної практичної реалізації комунікативного підходу в початковій школі необхідно здійснювати підготовку педагогів таким чином, щоби рівень його професійної компетентності відповідав вимогам сьогодення.

Проблемі формування компетентностей в галузі підготовки вчителя початкової школи присвячені роботи таких вітчизняних і закордонних дослідників як 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.).

Професійна компетентність вчителя — це здатність використовувати всі навчальні можливості навколишнього середовища. Професія вчителя тісно і багатобічно пов'язана із суспільством. Бути вчителем у майбутньому означатиме бути готовим до активної участі і впливу на розвиток суспільства [1, с. 79].

У початковій школі створюються умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації молодших школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів при використанні іноземної мови як засобу спілкування; для розвитку мотивації у подальшому оволодінні іноземною мовою; для формування елементарної комунікативної компетентності (мовна та мовленнєва), а також для формування елементарних лінгвістичних уявлень та загально навчальних умінь.

Комунікативна компетентність формується на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою. Основою комунікативної компетентності є комунікативні уміння, розвиток яких неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного або писемного висловлювання. Проте, знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні

навички оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у визначених сферах спілкування. Неможливим також є розвиток комунікативної компетентності без відповідних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації у новому для неї суспільстві [1, с. 115-119].

Сучасні європейські освітні системи охоплені ідеями компетентнісного підходу — від початкової школи до університету. В основі цього підходу лежить нове бачення кінцевих освітніх цілей. Компетентнісний підхід зміщує освітню мету у бік мобілізації знань, які учень у змозі зрозуміти і сприйняти, навчає мислити і діяти в соціальному середовищі. Переважна більшість українських та зарубіжних педагогів-науковців й освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Упродовж останніх років серед української педагогічної громадськості, вчених, практиків, на сторінках педагогічної преси і навіть у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, ведеться гостра дискусія щодо термінологічного позначення компетентностей [5, с. 2-3]. Такі західні вчені-розробники даної тематики як Р.Конвей, Р.Мерфі, А.Рес, К.Холл вважають, що стандарти мають бути чіткими і не надто ускладненими [1, с. 74].

Звертаючись до витоків компетентнісного підходу, розглянемо ідеї ефективності знань, ціннісного ставлення особистості до набутих знань як основи самореалізації. У цьому сенсі широко відомий науковий доробок В.Сухомлинського, який дослідив і реалізував у педагогічному досвіді можливість поєднання навчання, праці, практичної повсякденної діяльності школярів. Б.Дьяченко визначив перспективні напрями осмислення компетентнісного підходу до якості освіти на засадах ідей В.Сухомлинського. Науковець зазначає, що спадщина В.Сухомлинського дає можливість визначити дидактичний регламент формування та розвитку загальнонавчальних

умінь, основних позицій змісту, форм, методів та організації діяльності педагогів школи щодо вдосконалення загальнонавчальних умінь школярів [5, с. 48].

Активне включення учнів у виробничу діяльність з метою застосування шкільних знань та виховання ціннісного ставлення до людської праці є засадничою ідеєю педагогічного досвіду А.Макаренка. Т.Дмитренко, О.Крамарева. Вони вважають, що вирішуючи проблему масової педагогічної практики, яка гарантувала б формування соціальної компетентності молоді, варто повернутися до спадщини А. Макаренка, та визначають чинники, які забезпечили успішність соціального компетентнісного становлення вихованців, функціонування кожного з макаренківських закладів як цілісної соціальної системи, у якій чільне місце відводилося таким інтегрованим характеристикам, як спосіб життя і психологічний клімат колективу (за А. Макаренком – «стиль і тон колективу») [3, с. 244-245].

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував В. Серіков, на думку якого саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість учня, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях.

Принцип комунікативності є провідним методичним принципом, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в початковій школі – навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування. Принцип

комунікативності зумовлює переважне використання комунікативних вправ у процесі навчання. [2, с. 134]

Отже, сьогодні відбувається активне переосмислення педагогічних ідей видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів з точки зору компетентнісного підходу в початковій освіті. В ході порівняння методів формування міжкультурної комунікативної компетенції було з'ясовано, що компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що є його безперечно перевагою над іншими традиційними підходами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авкшенюк Н.М. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авкшенюк, Т.М.Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 280 с.

2. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.

3. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. – М.: Видавництво Академії педагогічних наук РСФСР, Т. 5. – 1960. - 558 с.

4. Овчарук О.В. 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. – 112с.

5. Часнікова О.В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування : [Електронний ресурс] / О.В.Часнікова // Народна

РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА РОСІЙСЬКОЇ МОВ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

А.В.Александрова

Науковий керівник – старший викладач В.І.Перепьолка

СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У молодшому шкільному віці формується початкова система граматичних понять. Здійснюється це не одразу, оскільки одні граматичні поняття засвоюються учнями за кілька уроків (наприклад, поняття про корінь, суфікс чи префікс). Інші (іменник, прикметник, дієслово) формуються протягом усіх чотирьох років навчання дітей у школі. Граматичні поняття формуються внаслідок тривалої роботи над відповідним мовним матеріалом, запропонованим учителем. Ця робота складається з таких компонентів, як сприймання окремих однорідних мовних явищ, абстрагування, виділення істотних для даної групи явищ ознак, узагальнення їх у спеціальному слові-терміні. Граматичні поняття можна засвоїти, спираючись тільки на логічну роботу мислення. Для того щоб граматичне поняття було свідомо засвоєне, учнів необхідно навчити прийомів розумової діяльності, за допомогою яких досягається виявлення, вичленування і об'єднання істотних ознак об'єктів, що вивчаються. Як і будь-який процес пізнання, засвоєння граматичних понять відбувається у процесі виникнення і вирішення своєрідних суперечностей, що є рушійною силою засвоєння. Так, у початкових класах учні вивчають морфемну будову слова, частини мови, речення. У зв'язку з цим засвоюють поняття «іменник», «прикметник», «займенник», «дієслово», «прийменник», «підмет», «присудок» тощо. Щоб оволодіти цими поняттями, учням потрібно здійснити складну розумову роботу: вичленувати (абстрагувати) істотні ознаки, об'єднати (узагальнити) їх в одну групу, засвоїти (осмислити) спеціальну термінологію. Засвоюючи, наприклад, поняття «іменник», «прикметник», «дієслово», учень

мусить усвідомити, що означають і які граматичні форми мають слова, що належать до цих частин мови [2, с. 96].

Знайомство з частинами мови починається з вивчення **іменника** як найбільш уживаного учнями лексико-граматичного класу слів. Вивчення іменника в початкових класах передбачає, по-перше, формування граматичного поняття про іменник, по-друге, формування навичок правопису відмінкових закінчень іменників, по-третє, збагачення словника учнів новими іменниками і розвиток навичок точного використання їх у мові. Ці завдання розв'язуються не ізольовано, а у взаємозв'язку.

Лексичні і граматичні ознаки іменника досить складні, а тому вивчення цієї частини мови вимагає поступового накопичення конкретного матеріалу для узагальнення знань про іменник як частину мови. Система роботи над вивченням теми «Іменник» має бути цілеспрямованим процесом, який передбачає певну послідовність ознайомлення учнів із смисловим значенням і граматичними ознаками цієї частини мови, а також поступове ускладнення вправ, спрямованих на формування навичок точного вживання іменників у мовленні і правильного їх написання.

Діти вивчають іменник протягом 4 років навчання. У 1 класі школярі вчаться відповідати на питання хто? що?, знайомляться з словами, що є назвами предметів, виконують логічні вправи на розрізнення назв істот і неістот. У 2 класі вводиться термін «іменник», що розкриває поняття «слова, які означають назви предметів», продовжується робота над диференціацією назв істот і неістот, без уживання термінів «однина – множина» формуються практичні навички розрізнення числа іменників. У 3 класі поглиблюється уявлення учнів про такі лексико-граматичні категорії іменника, як назви істот і неістот, власні й загальні назви; вводяться терміни для позначення понять, які раніше розглядалися практично.

Якщо в 2 класі для розрізнення числа діти користувалися прийомом «один – багато», то в 3 класі формується граматичне поняття однини/ множини.

Учні вперше знайомляться з такою граматичною категорією, як рід іменника, навчаються розрізняти іменники за родами з допомогою підстановки слів він, вона, воно чи мій, моя, моє. Третьюкласники ще не знають відмінків іменників, однак практично вчать ставити питання до слів-назв предметів (кого? чого? кому? чому? і под.), будувати речення і словосполучення з іменниками в непрямих відмінках і тим самим готуються до усвідомлення поняття відмінювання іменників, що є основним у програмі 4 класу.

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 [1, с. 62]. 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: називає ознаку предмета; залежить від іменника; відповідає на запитання який? яка? яке?; 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. У 1 класі в період навчання грамоти діти практично знайомляться із словами, що є ознаками предметів (без уживання терміна «прикметник»). У 2 класі вводиться термін і дається визначення прикметника. Діти вчать називати ознаки предметів за кольором, матеріалом, смаком, розміром, за формою, змінювати прикметники разом з іменниками за зразком «один – багато» (без уживання

термінів «однина – множина»). У 3 класі розглядається зв'язок іменників з прикметниками, вводяться терміни «однина-множина», формується поняття змінювання прикметників за родами в однині, усвідомлюється неможливість такого змінювання у множині. Нарешті, в 4 класі діти вчаться змінювати прикметники за відмінками, практично (без уживання терміна) знайомляться з прикметниками твердої і м'якої груп [1].

Дієслово – досить складна граматична одиниця, тому вивчення цієї частини мови, її форм і правопису в початкових класах дається в елементарному вигляді і розподілене за класами.

У 1 класі відбувається лише практичне ознайомлення з дієсловами. Учні називають слова, які відповідають на питання що робить? або що роблять?, і визначають можливих виконавців перелічених дій. У 2 класі діти дізнаються, що слова, які означають дії осіб і предметів, відповідають на питання що робити? що робить? що роблять? що робив? що буде робити?, називаються дієсловами. Постановка цих питань фактично становить собою підготовчу роботу над часовими формами дієслова й формами однини/ множини [3, с. 213].

Крім цього, другокласники вчаться ставити питання до різних часових та особових форм дієслова, змінюють форми дієслів, орієнтуючись на кількість виконавців за зразком «один – багато», спостерігають за дієсловами, близькими й протилежними за значенням, складають речення з різними формами дієслів за поставленими питаннями.

Основним завданням вивчення дієслова в 3 класі є формування поняття «дієслово як частина мови», ознайомлення учнів із зміною дієслів за часами, числами й родами (в минулому часі), визначення часу за питаннями, усвідомлення специфіки неозначеної форми дієслова.

Робота над дієсловом у 4 класі становить собою вищу сходинку в системі його вивчення. Поряд із поглибленням знань про дієслово як частину мови, здобутих учнями на попередніх етапах навчання (лексичне значення дієслова, зміна за числами, часами, родами (в минулому часі), четвертокласники

оволодівають дієвідмінюванням дієслів, вчаться розпізнавати особу дієслова, свідомо вживати дієслова в різних часових формах, працюють із текстами, в яких дієслова в неозначеній формі замінюються в різних часових формах або одні часові форми замінюються іншими, усвідомлюють правопис особових закінчень дієслів I та II дієвідмін. Під час вивчення теми «Дієслово» слід: сформулювати в учнів початкове уявлення про дієслово як частину мови; розвинути вміння свідомо вживати дієслова в усному і писемному мовленні; виробити навички правопису особових закінчень найбільш уживаних дієслів I та II дієвідмін [3].

Молодші школярі знайомляться з прислівником як частиною мови тільки в 4 класі. Вони дістають перше уявлення про специфічні особливості цієї частини мови, вчаться розпізнавати прислівники в тексті, знайомляться з прислівниками, близькими і протилежними за значенням, практично засвоюють правопис найчастіше вживаних прислівників. Завдання вчителя під час формування поняття «прислівник» полягає в тому, щоб: досягти практичного усвідомлення прислівника як лексико-граматичної групи слів; навчити розпізнавати прислівники серед відомих дітям частин мови; сформулювати вміння вживати цю групу слів у практиці усного й писемного мовлення; домогтися, щоб учні практично оволоділи навичками правопису найпоширеніших груп прислівників, передбачених програмою [3, с. 221].

Отже, наступність і системність в опрацюванні частин мови у початкових класах виражається в етапах їх опрацювання, тобто формування граматичних понять. Зокрема, спочатку відбувається аналіз мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття. Далі – узагальнення істотних ознак, встановлення зв'язків між ними та введення терміна. Третій етап формування граматичних понять полягає в уточненні суті ознак поняття і зв'язків між ними. Четвертий етап полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асіїв Л.В. До вивчення морфологічних явищ у системі формотворення прикметників // Мовознавство. – 1997. – №2–3. – С. 61–67.
2. Бих І. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання // Магістр. – 2005. – Вип.1. – С. 95–98.
3. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

К.О.Антошинська

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Словникова робота на уроках української мови в початкових класах є однією зі складових різноманітної роботи з розвитку мовлення учнів. Оволодіння словниковим складом літературної мови стає необхідною умовою вивчення учнями української мови: її орфоєпії, орфографії, граматики, правильного слововживання і зв'язного мовлення взагалі.

Сучасною методичною наукою словникова робота визначається як «система навчально-виховної роботи над словом, яка охоплює засвоєння учнями нових слів і значень, відтінків значень, засвоєння синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо» [3, с.267].

Здійснюючи словникову роботу, вчителі дотримуються таких принципів:

- 1) робота над словом проводиться при ознайомленні дітей з навколишнім світом на основі активної пізнавальної діяльності;
- 2) формування словника відбувається одночасно з розвитком психічних процесів і розумових здібностей, з вихованням почуттів, відносин і поведінки дітей;

3) всі завдання словникової роботи вирішуються в єдності й у певній послідовності [4].

Словникова робота може проводитися у різних напрямках, а саме: ознайомлення учнів з лексичним значенням нових слів, словосполучень; засвоєння деяких граматичних форм, утворення яких викликає у дітей труднощі; навчання дітей орфоепічній вимові слів, зокрема правильній постановці наголосу; формування правописних умінь; у якості підготовки до написання письмових робіт з розвитку зв'язного мовлення.

Словникова робота у школі складається з чотирьох напрямів: збагачення словника; уточнення словника; активізація словника; вилучення нелітературних слів [3].

Збагачення словника, тобто засвоєння нових, раніше невідомих учням слів, а також нових значень тих слів, які вже були в словниковому запасі досягається засобом додавання до словника учня 4-6 нових словникових одиниць щодня.

Уточнення словника – це словниково-стилістична робота, розвиток гнучкості словника, його точності й виразності, що містить у собі:

- наповнення змістом тих слів, які засвоєні не цілком точно, що забезпечується включенням їх у контекст, зіставленням і порівнянням з іншими словами;

- засвоєння лексичної сполучуваності слів, у тому числі у фразеологічних одиницях;

- засвоєння алегоричних значень слова, багатозначності слів;

- засвоєння синоніміки лексичної й відтінків значень слів, які властиві окремим синонімам у синонімічній групі [2, с.45].

Активізація словника – перенесення якомога більшої кількості слів зі словника пасивного до словника активного. Слова включаються в речення й словосполучення, вводяться до переказу прочитаного, у бесіду, в оповідання, виклад і твір.

Усунення нелітературних слів – перенесення їх з активного словника до пасивного. Маються на увазі слова діалектні, просторічні, жаргонні, які діти засвоїли під впливом мовного середовища.

Найкраще тлумачення значень слова – контекст. Невипадково в тлумачних словниках наводяться цитати-ілюстрації, у яких нібито висвітлюються й основні, і додаткові значення слів, їхня сполучуваність.

У поясненні значень слів необхідно керуватися загальним дидактичним завданням підвищення ступеня самостійності й пізнавальної активності самих учнів. У класі завжди буває хоча б кілька людей, які правильно розуміють слова й звороти мовлення. Тому необхідно домагатися, щоб школярі самостійно спробували пояснити значення слова, що забезпечує їхній розумовий розвиток [2, с. 16].

Таким чином, усі названі напрямки роботи над словником постійно взаємодіють. Основні джерела збагачення й удосконалення словника – це здобутки художньої літератури, тексти навчальних книг, мовлення вчителя. Все це – педагогічно контрольовані джерела збагачення мови.

З метою підвищення мовленнєвої культури особливу увагу необхідно приділяти вправам, спрямованим на збагачення активного словника дітей, а також формуванню у них навички вибирати із свого словникового запасу для висловлювання думки ті слова, які найбільше відповідають змісту висловлювання і роблять його правильним, влучним і виразним.

Ефективність словникової роботи залежить від того, наскільки систематично вона проводиться і наскільки доцільно вона збудована.

Робота над переказом і особливо над твором, як уже зазначалося, передбачає збагачення словника учнів. Словникова робота у зв'язку з письмовими роботами може проводитися в такій системі:

1) уведення в усні розповіді дітей нових слів, нещодавно пояснених на уроках читання (повінь, хлинула, оздоблення та ін.);

2) включення до розповіді і в тексти для переказів фразеологічних зворотів поряд з вільним поєднанням слів з тим же значенням (Річка вийшла з берегів – розлилася; спить як убитий – міцно);

3) засвоєння сполучуваності слів. Учням необхідно якомога частіше давати слова в зв'язку з іншими словами. При складанні творів пропонуємо словосполучення, але слід вибрати ті, які більше за інших підходять за змістом [1].

У текстах-описах зазвичай широко використовуються прикметники, наприклад:

Липа

У мене під вікном росте струнка липа. Вона не молода, високий стовбур у неї весь у тріщинах. У неї великі довгі гілки. Кожна маленька гілочка на них дуже тоненька, але їх багато-багато. На цих гілочках вже починають набухати коричневі нирки. Вони вже пухкенькі і скоро почнуть лопатися. І коли лопнуть, то здадуться зелененькі молоденькі різьблені листочки, схожі на серце. І моя липа стане ще прекраснішою.

Учням необхідно вказати на те, що прикметники слугують для точнішого опису предмету й допомогти підібрати потрібні слова в кожному окремому випадку. Для цього наводяться ряди прикметників у поєднанні з найменуванням тих предметів, які діти будуть описувати [5].

Збагачується словниковий запас при підборі дієслів до іменника. Наприклад, до слова «пролісок» діти підібрали 20 дієслів: тягне, прокинувся, ніжитья, дримає, пишається, розмовляє, вмився, познайомився, здивувався, прислухався, озирнувся, зрадів, повернув, замерз, почув, потягнувся, заспівав, побачив, усміхнувся, вийшов. До слова «листя» підібрали 20 дієслів: падають, біжать, шарудять, скребуть, плавають, вистилають, шепочуть, прощаються, понеслися, зашуміли, застрибали, полетіли, валяться, лопочуть, сиплються, лежать, покривають, летять, шумлять, розмовляють.

Після певної підготовчої роботи діти отримують домашнє завдання скласти усні розповіді. Теми обирають самостійно. Найбільш цікаві записуюся в зошиті «Для підготовки до письмових робіт».

Одна з форм роботи, що входить у підготовку до написання переказу й твору, це розширення речень. Наприклад: Настала осінь. Після спекотного літа настала золота осінь (чудова пора), (Кишенька «Твоє речення про осінь»)

Підбирається епіграф або використовують свій вірш.

Проводиться орфографічна підготовка. Учні вивчають важкі слова, які вжиті у тексті переказу або можуть бути вжиті у творі. Для цього слова необхідно включити в усні та письмові вправи з української мови. У класі вивіщується плакат (за кілька днів до письмової роботи), на якому написані ці слова, з виділеними орфограмами.

Отже, словникова робота є обов'язковим елементом підготовки до написання письмових робіт з розвитку зв'язного мовлення. Вона має на меті розширити словниковий запас учнів та акцентувати увагу на важких орфограмах слів текстів переказу або тих, що можуть бути вжиті в творі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варзацька Л.О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Л.О.Варзацька // Початкова школа. - 1991. - № 2. - С.28-31.
2. Куценко Л.О. Особливості роботи над словом / Л.О.Куценко // Поч. шк. – 1990. - № 12. – С. 15-18.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.В. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010 – 364 с.
4. Методика викладання української мови. / Під ред. С.І. Дорошенка. - Київ: Вища школа, 1992. – 380 с.
5. Собко В.О. Збагачення словникового запасу учнів прикметниками / В.О. Собко // Початкова школа. - 1985. - № 9. - С. 41-46.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ ІНТЕГРОВАНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміни в системі сучасного навчання української мови зумовлюють визначення нових стратегічних напрямів процесу оволодіння державною мовою, перегляд змісту, форм, методів, прийомів та засобів навчання. Предмет «Українська мова» як ключовий компонент загальної освіти виконує навчальну, розвивальну і виховну функції й покликаний дати учням системні ґрунтовні знання в галузі лінгвістики, стати засобом пізнання й вивчення інших навчальних дисциплін і бути надійною основою розвитку мислення й мовлення підростаючого покоління.

Відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти України, навчальних концепцій, чинних програм з української мови пріоритетною є мовленнєва підготовка учнів, спрямована на формування мовної особистості, зокрема вироблення умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях. Реалізується це завдання насамперед у процесі роботи над розвитком мовлення (мовленнєва змістова лінія програми). Її призначення полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі (мовленнєва компетенція). Основним функціональним спрямуванням мовленнєвої змістової лінії програми вважається формування зв'язного мовлення молодших школярів.

Успіх у навчанні української мови прямо пропорційно залежить від креативності вчителя в підготовці та проведенні уроку, бажання навчити і майстерності передати свої знання учням. Досягти поставлених освітніх цілей, на нашу думку, вчитель української мови може за умови впровадження в

практику навчання творчо підготовлених інтегрованих уроків, в яких органічно об'єднано відомості з кількох навчальних предметів.

На розвиток зв'язного мовлення та творчих здібностей учнів початкових класів особливий вплив має інтеграція видів художньої діяльності (література, музика, живопис, драматизація), які значно підсилюють образи уяви, увиразнюють їх, емоційно насичують, сприяють формуванню асоціативного мислення і поліхудожнього виховання. Творчість, як відомо, це завжди вихід за рамки, зміна існуючих знань, міркувань, норм, створення нового змісту[2].

Специфіку естетичного впливу різних видів мистецтв на розвиток зв'язного мовлення учнів розкрито в працях С.Гончаренко, О.Біляєва, Л.Варзацької, Н.Вітковської, Д.Джоли, О.Ростовського, А.Щербо.

Мовленнєвий розвиток учнів на уроках української мови є найбільш результативним за умови цілеспрямованого використання інтегрованих видів художньої діяльності в структурі уроків розвитку зв'язного мовлення. Різні види діяльності (художньо-трудова, малювання, читання, слухання тощо), які притаманні урокам інтегрованого змісту, роблять їх цікавими, запобігають втомлюваності дітей, посилюють інтерес до навчання та школи в цілому[5].

Використання інтегрованих підходів на уроці розвитку мовлення сприяє реалізації мети, передбачає розвиток в учнів інтересу і бажання працювати над збагаченням лексичного запасу, розвитком мовлення, дає можливість розвивати вміння порівнювати, говорити по суті і переконливо.

Водночас ідейно-тематичне, мистецьке, жанрове багатство текстового матеріалу, який використовується для створення мовленнєвих ситуацій, побудови комплексних вправ, уводить учнів у світ добра, краси, істини, сприяє розширенню кругозору дітей, збагаченню їхнього словника та граматичної структури мовлення. Саме ці чинники, за визначенням Л. В. Занкова, створюють передумови для розвиваючого навчання[4, с.6].

Визначальними умовами ефективності створеної моделі мовленнєвого розвитку засобом інтегрованої художньої діяльності є зорієнтованість змісту,

методів і форм пізнання на формування українського національного характеру; осягнення особистістю ціннісних орієнтацій; здатність займати активну особистісну позицію в процесі пізнання. У процесі структурування навчального матеріалу оптимально поєднуються:

1) опора на провідні види діяльності особистості як визначальний фактор її розвитку;

2) метод формування узагальнених предметних структур та узагальнених способів пізнавальної і мовленнєвої діяльності, завдяки чому досягається гармонізація педагогічних впливів на особистість, формуються у школярів змістоутворювальні мотиви, діяльнісні уміння[1].

Розвивальні можливості впливу інтегрованої художньої діяльності розкривають широкі перспективи для мотивації мовленнєвої діяльності на різних етапах творення самобутніх дитячих висловлювань.

Структура уроку розвитку зв'язного мовлення в використанні інтегрованих форм роботи, її основні етапи (формування задуму висловлювання, творення тексту, оцінка та удосконалення створених висловлювань) співвідносяться з етапами мовленнєвої діяльності: орієнтування, планування, реалізація і контроль. З огляду на головні завдання кожного етапу творення висловлювання, тему соціокультурної і змістової ліній, вікові типологічні національні особливості особистості, встановлено специфіку добору літературних творів, творів інших видів мистецтв та способи їх використання в процесі конструювання комплексних вправ стосовно етапів:

1) етап формування задуму висловлювання: мотивація, формування і актуалізація суб'єктивного досвіду, цілевизначення, планування.

2) етап творення дитячих зв'язних висловлювань – основний етап, який передбачає виконання блоку мовленнєвих завдань; різних за видами художньої діяльності, за мірою допомоги, рівнем творчості, способами інтеграції.

3) етап редагування – рефлексійно-оцінювальний – обговорення створених дитячих висловлювань, редагування, зіставлення з творами

письменників, рефлексія, створення різних типів ілюстрацій (графічних, хореографічних, пластичних, музичних) [2].

Етап формування задуму висловлювання співвідноситься з такими етапами мовленнєвої діяльності, як орієнтування, планування; на ньому вирішуються такі завдання:

- актуалізація чуттєвого досвіду, знань учнів про предмет висловлювання;
- активізація слів, словосполучень, речень, необхідних для вираження думки;
- удосконалення способів мовленнєвої діяльності (“азбуки мовлення”), найголовніших опорних умінь;
- спостереження за виражальними можливостями слова, граматичних форм, колективний добір влучних слів;
- розвиток навичок грамотного й каліграфічного письма, граматичних умінь[3, с.12].

Етап творення дитячих зв’язних висловлювань відповідає етапу реалізації задуму висловлювання. Управління дитячою творчістю на означеному етапі здійснюємо через багатоваріантні мовленнєві завдання, які спонукають дітей до складання тематично близьких казок, розповідей, міркувань, віршів – усних і письмових:

- 1) Виразне читання вірша, складання діалогів з героями твору (вербиченькою, синичкою, Оленкою), доповнення художніх описів, міркувань.
- 2) Сприймання вірша, музики, картини. Чи співзвучні ці твори? Чому?
- 3) Сприймання двох картин (контрастних за настроєм), прослуховування музики. До якої картини підходить музика? Чому?
- 4) Складання словесних, графічних, хореографічних малюнків за мотивами художніх творів.

5) Добір виразних мовних засобів у ході евристичної бесіди у процесі спілкування з природою, картиною, поезією, музикою (можливо, з використанням емоційно-образних таблиць і малюнків).

б) Імпровізовані розповіді дітей (усні журнали) на основі колективних чи самостійних спостережень, за матеріалами пошукової самостійної фольклорної, народознавчої, природознавчої діяльності, на основі позакласного читання.

Етап редагування, обговорення дитячих творів, зіставлення зі зразками художньої літератури є завершальним. Доцільним тут є виразна розповідь складених творів у особах, драматизація, створення пластичних етюдів, виконання ілюстрацій чи колективних композицій, добір влучних заголовків до створених дитячих висловлювань.

Вивчаючи можливості інтегрованого навчання для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, можна зробити висновок, що за цією методикою – майбутнє. Змістовні та цілеспрямовані уроки розвитку мовлення з використанням інтегрованих форм роботи вносять у звичайну структуру шкільної освіти новизну, оригінальність, сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмета з кількох сторін, дозволяють систематизувати знання, створюють сприятливі умови для реалізації особисто орієнтованого, розвивального навчання учнів початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дорога А.Є. Естетична традиція національної духовної культури: методологічний аспект. Монографія. – К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 202с.

2. Лобанчук О. Розвиток словесної творчості першокласників засобом інтегрованої худ. діяльності // Початкова школа. – 2010. – №7. – С.33-37.

3. Мирівіцька М.Й. Інтегровані уроки в початкових класах. Ярмолинецький метод. кабінет. Методичні розробки уроків. 2009. – 118 с.

4. Шильцова Л. М. Інтегровані уроки рідної мови й мовлення в початковій школі / Л. М. Шильцова, Л. О. Варзацька. — Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. — 176 с.

5. Єрмак В.І. Міжпредметні зв'язки як засіб формування навчально-пізнавальної культури молодших школярів на уроках рідної мови.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/2316/1/05_eviurm.pdf

Богданова Н. І.

Науковий керівник – доц. І. А. Нагрибельна

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИКМЕТНИКА У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, метою вивчення української мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.

Особливість мови навчання полягає в тому, що вона є не тільки навчальним предметом, а і найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової загальної освіти.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання певних завдань, одним з яких є формування комунікативних умінь

У процесі їх формування важливу роль відіграє вивчення частин мови, а саме формування поняття про їхні граматичні категорії. Тому слід звернути увагу на підбір вправ звернених на формування поняття граматичних категорій прикметника.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що граматичні категорії прикметника досліджували такі лінгвісти та лінгводидакти як: М.Вашуленко, С.Дорошенко, О.Хорошковська, Л.Мацько, М.Плющ, Н.Шкурятяна, С.Шевчук.

Враховуючи важливість проблеми роботи над прикметником в початковій школі, недостатність досліджень та систематизації вже отриманих знань з зазначеної проблеми, у даному дослідженні будуть розглянуті процес вивчення прикметника на уроках української мови у початкових класах.

Прикметник — частина мови, що виражає ознаку предмета, граматично виявлену в категоріях роду, числа і відмінка та відповідає на питання *який? яка? яке? чий? чия? чие?*. Наприклад: *сміливий, щаслива, зелене, сестрин, батькова, братове*. Поняття якості в прикметнику може бути виражене безпосередньо або через відношення до інших предметів та через відношення до особи чи істоти[1, с.90].

Прикметники виражають: ознаки кольору (*білий, бузковий*); розміру (*широкий, малий*); віку (*старий, юний*); смаку (*солоний, кислий*); запаху (*запашилий, п'янкий*); матеріалу (*металевий, кристалекий*); якості (*твердий, гнучкий*); приналежності (*тещин, сватів*); зовнішні прикмети (*гарний, смаглявий*); внутрішні властивості (*добрий, милосердний*); ознаки за відношенням до місця (*сільський, обласний*); простору (*далекий близький*); часу (*вечірній, завтрашній*).

Ознаку предмета прикметник може виражати безпосередньо (*ніжний голос, тепла хвиля, широке поле*) або через відношення до інших предметів (*полотняна скатертина - скатертина з полотна, бабусина казка - казка бабусі*) [1, с. 100].

Прикметник – це самостійна частина мови, що передає непроцесуальну ознаку предмета, виражаючи її в граматичних категоріях роду, числа та відмінка. У реченні виконує функцію означення чи іменної частини складеного присудка.

Розглядаючи частиномовну природу прикметника, важливо звернути увагу й на ті лінії, які граматично і за змістом тісно пов'язують його з іменником. Прикметник, подібно до іменника, становить іменну частину мови, але має своєю семантичною основою не предметність, а ознаку (якість,

властивість, відношення). При цьому семантичні основи іменника й прикметника тільки взаємодоповнюють одна одну.

Вивчення прикметника у початкових класах зумовлює такі цілі:

- 1) усвідомлення учнями значення прикметника в мові і мовленні як важливого виражального засобу і збагачення їхнього словникового запасу прикметниками;
- 2) засвоєння основних граматичних форм прикметника і вживання їх у власному мовленні;
- 3) вироблення навичок правопису закінчень прикметників [4, с.81].

Тому, пропонуючи учням різні завдання, пов'язані з прикметниками, учитель повинен частіше вводити в речення вираз «назва ознаки», «ознаки, прикмети предмета»:

1. Доберіть прикметники – назви ознак предметів за смаком (кольором, формою, величиною, матеріалом).
2. Назвіть різні ознаки яблука. Запишіть прикметники – назви цих ознак (яблуко червоне, рум'яне, запашне, солодке, велике, смачне, спіле).
3. Якими ознаками квітка маку відрізняється від квітки ромашки?

Засвоєння молодшими школярами прикметника, як і інших частин мови, уміння розпізнавати його у мовленні, в тексті ґрунтується, насамперед, на усвідомленні лексичних ознак цієї частини мови, на вмінні правильно поставити до неї граматичне питання, а також на врахуванні формально-граматичних ознак – характерних закінчень, зв'язок у реченні з іменником, роль другорядного члена речення.

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 і пасивному мовленні. Учні повинні засвоїти, що прикметник:

- називає ознаку предмета,

- залежить від іменника,
- відповідає на запитання який? яка? яке?
- робить мовлення більш точним, емоційним і багатим [2, с.163].

Вивчення прикметника здійснюється поступово.

Система вивчення прикметників у початковій школі – 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 [3, с.71].

Прикметник вивчається протягом усіх чотирьох років навчання.

Вивчення прикметника починається ще з підготовчої роботи у першому класі, а знайомство з граматичними категоріями прикметників у третьому класі. Під час формування граматичних понять слід учити школярів абстрагуватися від лексичного значення конкретних слів, узагальнювати (синтезувати) те спільне (граматичне), що властиве певній мовній категорії. Кінцевою метою є формування вміння застосовувати набуті граматичні знання безпосередньо з метою спілкування. У 1 класі в період навчання грамоти діти практично вправляються зі словами, що є ознаками предметів (без уживання терміна «прикметник»). Діти підбирають до запропонованих назв предметів назви кольорів, відгадують загадки, дають характеристику предметам та істотам [4, с.92].

У 2 класі продовжується робота над лексичним значенням прикметників та питаннями, на які вони відповідають. Аналіз малюнків, мовного матеріалу поглиблює знання учнів про те, що ознаки предметів різноманітні і можуть характеризувати предмети за кольором, смаком, величиною, висотою, шириною, глибиною, матеріалом, з якого вони виготовлені, змінювати прикметники разом з іменниками за зразками «один, багато» (без уживання термінів «однина – множина»), добирати протилежні за значенням назви ознак. Пропонуючи учням різні завдання, пов'язані з прикметниками, учитель

повинен частіше вводити в речення вираз «назва ознаки», «ознаки, прикмети предмета».

Звертаємо увагу на те, що за навчальними програмами у 2 класі вводиться термін прикметник, який протягом усього часу опрацювання цієї частини мови вживається паралельно з розгорнутим визначенням – слова – назви ознак предметів [5, с.209].

Важливо показати дітям залежність прикметника від іменника.

У 3 класі розглядається зв'язок іменників з прикметниками, виділяють їх з тексту, добирають до прикметників синоніми, знайомляться з переносним значенням прикметників вводиться терміни «однина – множина», формується поняття змінювання прикметників за родами в однині, усвідомлюється неможливість такого змінювання у множині.

Спостереження показують, що досить часто властивість прикметника змінюватися за родами, числами і відмінками учні помилково переносять на іменник. Тому вчитель має запобігати таким помилковим твердженням, наголошуючи на тому, що іменники, на відміну від прикметників, мають постійний рід, а прикметники змінюються за родами залежно від роду іменника, з яким вступають у зв'язок (зелений капелюх, зелена хустка, зелене пальто), що число і відмінок прикметника також залежать від іменника. Засвоєнню цих категорій має передувати вивчення у 3 класі «Зв'язок прикметників з іменниками».

У 4 класі діти вчаться змінювати прикметники за відмінками, практично (без уживання термінів) знайомляться з прикметниками твердої і м'якої групи, вимовою та правописом прикметників із суфіксами -ськ-, -зьк-, -цьк-, уживанням знака м'якшення у прикметниках.

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, добору потрібних способів і

вибору з ряду прикметників точного слова [5, с.273].

Вивчення теми «Змінювання прикметників за родами. Родові закінчення прикметників» передбачає засвоєння молодшими школярами такого матеріалу: прикметники змінюються за родами у сполученні з іменниками в однині; рід прикметників можна визначити за родом іменників, з якими вони зв'язані, за поставленим питанням (який? яка? яке?), за закінченням; прикметники у множині за родами не змінюються.

Отже, вивчення граматичних категорій прикметника займає значну частину всієї системи вивчення прикметника як частини мови. У програмі прописані основні вимоги до знань учнів: усвідомлення значення прикметника в мові і мовленні, збагачення словникового запасу прикметниками, засвоєння основних граматичних форм прикметника і вживання їх у власному мовленні, набуття навичок правопису закінчень прикметників. Для закріплення та вдосконалення мовних та мовленнєвих навичок з даної теми чинні підручники з української мови мають систему різноманітних вправ спрямованих на досягнення мети уроку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляєв О. Методика вивчення української мови: Посібник для вчителів/ О. Беляєв, В. Мельничайко. – К.: РШ, 1987. – 246 с.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних заходів/ М.С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364с.
3. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах/ М.С. Вашуленко . – К.: Рад. школа, 1991. – 180 с.
4. Гемашович А. Вивчення частин мови 4(3) клас. - Тернопіль, 1999. – С. 71
5. Грищенко А. Прикметники в українській мові. К.. Наукова думка, 1978. – 150 с.

5. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України : [офіційний веб портал]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola-2016-2/>

Л.П.Бойко

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

МЕТОДИКА РОБОТИ З ЛЕКСИЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Формування у молодших школярів мовленнєвих умінь і навичок пов'язане з набуттям ними знань про слово, яке поряд із реченням є опорною мовною одиницею в шкільному навчанні української мови. Слід зазначити, що в аспекті мовленнєвої комунікації слово є однією з найактивніших мовних одиниць, що дає можливість реалізувати різні можливості тексту.

У програмах з української мови для початкової школи враховано, що слово як одиниця лексичної системи відображає органічну єдність змісту і форми, тому й зроблено перші кроки в реалізації двостороннього підходу до слова у процесі початкового навчання мови [3, с. 40]. У зв'язку з цим учитель має пам'ятати, що в українській мові смислова структура слова характеризується єдністю лексичного і граматичного значень. Знання лексичного значення слова і вміння правильного його визначати є надзвичайно важливим для поповнення словникового запасу молодших школярів, для розвитку їхнього мовлення.

Сучасна програма з української мови для загальноосвітньої школи містить широке коло питань, пов'язаних із вивченням лексики української мови як системи. Відомі при цьому деякі труднощі у формуванні лексичних понять в учнів середнього шкільного віку. Тому, істотне полегшення в оволодінні лексичною системою української мови учнями середньої ланки

може бути забезпечене шляхом здійснення систематичної пропедевтичної роботи з лексикології протягом перших чотирьох років навчання.

Невід'ємною ознакою високої мовної культури є володіння лексичним і фразеологічним багатством української мови. Школярі, засвоюючи лексичні поняття, розвивають увагу до слова і його значення, розширюють активний запас слів і фразеологізмів, виробляють уміння користуватися ними в усному і писемному мовленні.

Вивчення лексики в освітньо-пізнавальному плані забезпечує засвоєння учнями наукових відомостей із лексикології, передбачених шкільною програмою. Учні знайомляться зі словом як лексичною одиницею, із значенням слова, багатозначністю, прямим і переносним значенням, омонімами, синонімами, антонімами, знайомляться з лексичними шарами української мови з погляду походження і продуктивності вживання (спільнослов'янські, власне українські, запозичені слова, неологізми і застарілі слова), з погляду функціонування в мовленні (загальноновживані слова, професіоналізми і діалектизми). Це дозволяє вивчати граматику на лексичній основі, показувати взаємозв'язки, які існують між лексикою та іншими розділами шкільного курсу мови, і створює умови для цілеспрямованого збагачення словникового запасу учнів. Засвоєння теоретичних основ української лексики забезпечує систематичне здійснення нормативно – практичного аспекту – формування в учнів умінь застосовувати лексичні шари в різних ситуаціях спілкування й удосконалювати власне мовлення.

Лексичні форми і значення тісно зв'язані з фонетичними, словотвірними граматичними формами та значеннями. Вивчення фонетичної системи, граматичної будови мови неможливе без урахування її лексичного складу.

Вивчення лексики пов'язане також із словотворенням та орфографією. Засвоєння неморфологічних способів творення слів ґрунтується на розумінні їх семантики. Успішне вивчення орфографії теж можливе лише на широкій лексичній основі.

Зв'язок із стилістикою і розвитком мовлення легко простежити, з'ясовуючи вживання слів у текстах того чи іншого стилю.

Знання лексики, її синонімічного й емоційно – експресивного багатства, вміння ним користуватися забезпечує доцільний вибір лексичних засобів при конструюванні зв'язних висловлювань того чи іншого стилю.

Вивчення фразеології, зокрема ознайомлення з фразеологізмами, сприяє глибокому розумінню природи різних типів словосполучень, їх семантики і функціонування, впливає на збагачення мови учнів певним багажем влучних виразів, що роблять її емоційнішою, образнішою.

Вивчаючи лексику і фразеологію, школярі знайомляться з системою лексичних понять, перед ними розкриваються існуючі внутріпредметні зв'язки, що створює необхідні передумови для вивчення різних розділів шкільного курсу на лексичній основі, для цілеспрямованого збагачення словникового запасу учнів.

Робота з лексики формує в учнів уміння користуватися різними словниками, що має важливе практичне значення [2, с. 105-107].

Робота над лексикою в школі проводиться в двох аспектах. З одного боку, відповідно до шкільної програми подаються наукові відомості з лексикології. Учні знайомляться зі словом та його значенням, з багатозначністю слів, прямим і переносним значенням, омонімами, синонімами, антонімами. Вони також одержують поняття про склад української лексики з погляду її походження і розвитку (запозичені слова, застарілі слова, неологізми), про використання слова в різних сферах застосування мови (загальноновживані слова, діалектизми, професіоналізми).

Основним напрямом роботи над лексикою в процесі вивчення української мови є збагачення словникового запасу учнів. Воно має здійснюватися щоденно на уроках мови. Нові слова вводяться через усне мовлення вчителя, який на кожному уроці подає нові відомості, знайомить з новими термінами, користується дедалі ширшим колом слів, урахувавши вікові особливості учнів,

їхні можливості й потреби у збагаченні словника. Усі виучувані мовні явища так чи інакше пов'язані зі словом, реалізуються в ньому, а отже, й вивчаються та закріплюються на базі лексичних одиниць. Це дає можливість збагачувати лексичний запас учнів на всіх без винятку уроках української мови.

Збагачення словникового запасу учнів насамперед передбачає з'ясування незнайомих школярам слів і окремих значень багатозначного слова, уточнення семантики окремих слів, ознайомлення з правильним їх уживанням відповідно до вимог стилю.

Усвідомленню семантики слова допомагають учням знання таких теоретичних відомостей з лексики, як багатозначність, переносне вживання, синоніми, антоніми, омоніми, спорідненість слів, а також уміння здійснювати словотворчий аналіз. А вироблення навичок умілого використання лексики спирається на розуміння ролі контексту у виявленні значення слова, його стилістичних властивостей, сфери вживання, закономірності сполучуваності слів.

Якщо слово має ввійти в активний словниковий запас учнів, то треба не тільки витлумачити його значення, а й з'ясувати сферу стилістичного використання та особливості лексичної сполучуваності.

Незамінним довідником при з'ясуванні значення слова для вчителя і учнів мають стати тлумачні та енциклопедичні словники. Знайомство із словниками передбачено програмою. Використання таких словників виробить в учнів прагнення до точного з'ясування значення слова, а не описово-приблизного. Щоб полегшити дітям роботу із словником і заохотити їх до систематичного користування ним, учитель повинен пояснити принципи побудови словника, розповісти про його практичну цінність.

Навички вживання слова забезпечать вправи, які передбачають введення слів у словосполучення, речення, тексти (перекази, твори тощо) та виправлення неправильного слововживання.

Таким чином, працюючи над збагаченням словникового запасу учнів, не можна обмежуватись лише з'ясуванням значень слів, їх емоційного забарвлення і сфери вживання. Учні мають знати також у теоретичному і практичному плані закономірності сполучення слова, умови й особливості його використання. Отже, треба вчити не тільки розуміти слово, а й доцільно його вживати.

Успішне збагачення лексики учнів у процесі пізнання об'єктивної дійсності, усвідомлення того, що слово служить засобом художньої виразності, можливе тільки внаслідок глибокого засвоєння основних теоретичних відомостей про лексику і її стилістичні можливості.

Із словом учні знайомляться з перших кроків навчання. І вже в початкових класах ведеться чимала практична робота над збагаченням словника. Проте тільки починаючи з 4 класу учні одержують систематичні наукові знання з лексики.

Методи опрацювання програмових питань лексики можуть бути різними: 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 в 4-5 класах, 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 із лексики, коли учням посильно відшукати в дидактичному матеріалі виучувані категорії слів і виявити їх характерні ознаки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурячок А. Назви спорідненості і свояцтва в українській мові / А. Бурячок. – К. - 1961. – С. 30-45
2. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ / За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Потебня О. Естетика і поетика слова / О.Потебня. – К.: 1985. – С. 171-172.

О.В.Бугай

Науковий керівник - доцент Милостива О.І.

ЗМІСТ І МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ РОБОТИ НАД РЕЧЕННЯМ

Початкові уявлення про речення та його будову учні одержують у період навчання грамоти. Вони засвоюють смислові та формальні ознаки речення: речення слугує для висловлення думки; вимовляється з розповідною, питальною чи окличною інтонацією: складається зі слів, пов'язаних за смислом і граматично; у реченні про когось або про щось розповідається, запитується, щось стверджується або заперечується; на початку речення пишеться велика буква, в кінці – ставиться крапка (знак питання або знак оклику). Усі ознаки речення, як і власне термін, діти мають засвоїти практично, в ході виконання різноманітних тренувальних вправ.

Учителів слід пам'ятати, що правильні уявлення про речення та його будову сформуються лише за умови, якщо учні глибоко усвідомлять кожен його ознаку.

На початковому етапі навчання молодші школярі схильні вважати основними неістотні ознаки речення. Уявлення про речення вони часто пов'язують з певною кількістю слів, з початком і кінцем рядка, великою буквою, з темою розповіді, тобто з тими ознаками, які їм найчастіше доводиться спостерігати під час практичних вправ. Щоб запобігти цьому,

учитель повинен постійно дбати про урізноманітнення вправ, добирати для аналізу різні варіанти речень. Найкраще добирати невеличкі зв'язні тексти, в яких є речення, різні за кількістю слів (від одного до п'яти-шести слів), за метою висловлювання. Учні матимуть можливість зіставляти їх будову, інтонування[2].

Для вироблення правильних умінь уже в період навчання грамоти необхідно вчити учнів виразно вимовляти кожне слово (повнозначне і неповнозначне) під час уповільненого читання. При цьому слід графічно позначати на дошці склад речення: повнозначні слова – довгою лінією, неповнозначні (так звані маленькі слова) – короткою.

Наприклад: *Діти поспішають до школи.*

_____.

Отже, уся ця робота відбуватиметься в такій послідовності:

- 1) уповільнене читання речення з чітким вимовлянням неповнозначних (службових) слів (за нормального темпу читання прийменник ніби зливається з наступним повнозначним словом);
- 2) графічне зображення кількості слів у реченні;
- 3) повторне читання речення в нормальному темпі;
- 4) порівняння вимови і написання.

Щоб виробити стійкі навички вживання слів у реченні, необхідно систематично вчити учнів самостійно будувати речення (за схемами, на основі малюнків, з поданих слів, за названою темою тощо).

У період навчання грамоти першокласники поступово привчаються ставити до слів (членів речення) питання і відповідати на них. Без такої пропедевтичної роботи важко буде навчити учнів ставити граматичне питання до членів речення, поширювати речення за запитаннями.

Під час опрацювання речення значної ваги набуває робота над його інтонаційним оформленням, граматичною паузою, що на письмі позначається розділовими знаками. Важливо з перших же кроків опанування грамоти

привчати першокласників «читати» розділові знаки, відтворювати тривалість пауз, які позначаються на письмі комою, крапкою та іншими розділовими знаками, відтворювати речення з розповідною, питальною, неокличною та окличною інтонаціями. Для цього є всі умови, бо на сторінках „Букваря“ даються тексти з різними розділовими знаками. Завдання вчителя – скористатися цим.

У 2 класі учні засвоюють, що за метою висловлювання є речення розповідні, питальні і спонукальні. Важливо, щоб учні навчились розпізнавати їх не тільки за розділовими знаками та інтонацією, а й за способами вираження розповіді, питання, спонукування[1]. Тому велике значення мають вдало дібрані виразні приклади (наявність у питальному реченні питальних слів *хто? де? куди? коли?* і т. п., звертань, у спонукальному – звертань, наказової форми дієслів). Саме на тлі питальних і спонукальних речень другокласники практично засвоюють кличний відмінок іменників, що виступає у ролі звертань, і форми наказового способу дієслів у спонукальних реченнях.

Речення зі звертанням діти чують не тільки на уроках мови, але й на уроках читання. Працюючи над тим чи іншим текстом з діалогами, учитель має привертати увагу учнів до того, як виділяється звертання на письмі (комою чи знаком оклику), як його слід інтонувати в усному мовленні. А під час вивчення головних членів речення слід підкреслити, що звертання ніколи не буває підметом чи іншим членом речення. Це можна пояснити, зіставляючи близькі за змістом речення. У першому реченні є підмет і присудок, але в ньому немає звертання. У другому і третьому – підмета немає, але є звертання[2].

Особливості інтонації теж найкраще ілюструвати на одному і тому самому реченні, зміст якого змінюється залежно від мети висловлювання. Так, розповідне речення *Брат працює трактористом* стане питальним, якщо його вимовити з питальною інтонацією (*Брат працює трактористом?*), змінивши форми слів, утворимо спонукальне: „*Брате, працюй трактористом*“. Кожне з

цих речень може стати окличним, якщо вимовити його з більшою силою голосу.

Щоб із самого початку сформувати в учнів правильні уявлення про головні члени речення, уникнути ототожнювання підмета з іменником, а присудка з дієсловом, третьокласників ознайомлюють і з іншими, але доступними для їхнього розуміння, способами вираження головних членів. Найчастіше вживаними і найдоступнішими для учнів є підмети, виражені особовими займенниками, а присудки – іменниками і прикметниками. Під час аналізу речень (наприклад: *Я вчуся у третьому класі. Мій друг теж третьокласник. Він щирий*) учні дізнаються, що присудок може відповідати і на питання *хто він такий? (третьокласник), який він є? (щирий)*. Такі речення варто аналізувати лише під керівництвом учителя, а для самостійного аналізу слід пропонувати речення, в яких присудок виражений особовими формами дієслова.

Дуже важливо навчити учнів правильно ставити питання до присудків, виражених різними особовими, часовими, видовими формами дієслова. Зіставлення форм дієслова-присудка і запитань допоможе дітям зрозуміти, як пов'язується підмет з присудком.

Учні мають засвоїти, що підмет і присудок є рівноправними членами, тому аналіз речення можна починати як від підмета постановкою питання до присудка, так і від присудка постановкою питання до підмета. Встановлення двостороннього зв'язку між головними членами допоможе правильно визначити граматичну основу речення, особливо в тих випадках, коли в реченні є кілька іменників. Так, у реченні на зразок *У бібліотеці діти читають цікаві книжки про рідний край* визначається насамперед присудок (*читають*), а потім з'ясовується, *хто* або *що* може виконувати цю дію (*читають* (хто?) *діти*). Питання до присудка переконає учнів, що вони правильно визначили основу речення (*діти* (що роблять?) *читають*), бо інші іменники (*книжки, край*) виконувати цю дію не можуть.

У 3 класі учні дізнаються, що в реченні, крім головних, є другорядні члени (без поділу на види), які вказують на найрізноманітніші ознаки предметів, обставини дії, а тому дуже важливі для розкриття думки. Щоб учні переконалися в цьому, потрібно порівнювати непоширені і поширені речення (*Прийшла весна. – Вже прийшла до нас довгождана квітуча весна*), вказуючи на переваги останніх, бо вони несуть більше інформації, є образними, емоційними. Щоб в учнів сформувалися стійкі знання, здобуті теоретичні відомості потрібно постійно закріплювати під час виконання різноманітних тренувальних вправ – як аналітичних, так і синтетичних.

Дослідник дитячого мовлення М.Львов[4] встановив, що найбільше помилок діти припускаються саме у словосполученні – в узгодженні й дієслівному керуванні. Завдання початкового навчання – запобігти появі таких помилок, навчити учнів правильно використовувати лексичне багатство мови, виробити чуття мови, яке проявляється насамперед в умінні сполучати слова, підготувати школярів до засвоєння теоретичних знань про словосполучення в середніх класах.

Таким чином, здійснивши аналіз науково-методичної літератури ми з'ясували, що проблема вивчення синтаксичних одиниць та норм їх вживання є актуальною та різноплановою. Дослідження у галузі сучасного мовознавства та лінгводидактики свідчать про те, що робота над розділом „Синтаксис“ сприяє формуванню мовленнєвої культури сучасного мовного носія. У свою чергу, здобутки з історії синтаксису та сучасні мовознавчі надбання слугують цікавим матеріалом для інтерпретації його в лінгводидактичних дослідженнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. – К., – Ч II. Синтаксис. – К., 1965. – С. 5.
2. Курс сучасної української літературної мови: Синтаксис / За ред. Л.А.Булаховського. - К.: Рад. школа, 1951.

3. Кучеренко І.К. Об'єкт і предмет синтаксису // Українське мовознавство. – Вип. 1. – К., 1973. – С. 28.

4. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов. —М.: Просвещение, 1987.

М. В. Бурлака

Науковий керівник – доцент Мельничук Ю. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Психологічна характеристика мовлення передбачає спілкування людей між собою за допомогою мови, також створення і передача повідомлення. Мовлення може виступати як діяльність і процес, як продукт мовленнєвої діяльності і як ораторський жанр. Мовлення поєднується з невербальними засобами спілкування, такими як жести, міміка, поза та ін. У межах мовлення досліджуються фізіологічні основи мовленнєвої діяльності, механізми аудіювання і говоріння, кодові переходи, взаємозв'язок мовлення і мислення, реалізація функцій мови, взаємодія мов у діяльності білінгва, процес оволодіння мовленням у дітей, формування мовного чуття на етапі молодшого шкільного віку. Однією з необхідних якостей сучасної особистості є вміння вести діалог, висловлювати думку, викликати певні емоції, адже у нових соціально-економічних умовах розвитку державності зростає значення формування соціально-активної, культурної та духовно-багатої особистості. «Актуальності набуває проблема формування якостей мовлення» [5, с.18-20].

У дітей молодшого шкільного віку активно удосконалюються навички усного мовлення: розширюється словниковий запас, оволодіваються граматичні конструкції. З початком навчання в учнів формуються навички грамотності, передусім читання і письма – форм символічної комунікації, які здійснюються за допомогою пам'яті, уваги, сприймання, асоціацій. Визнання взаємозв'язку

між процесами оволодіння усним і писемним мовленням зумовило розгляд грамотності з точки зору цілісного підходу до мови, прихильники якого висунули концепцію емерджентної грамотності відповідно до якої навички, пов'язані з усним і писемним мовленням, розвиваються з періоду немовляти. Розвиваючись, дитина користується більш складними мовними одиницями, опановує закономірності словотворення, словозміни. Цими засобами користується для передачі своїх знань, для спілкування з іншими людьми в процесі діяльності. Висловлювання молодших школярів вільні, їх мова – це мова-повторення, мова-називання, стисла, мимовільна, тому шкільний курс сприяє формуванню розгорнутої мови. На уроках необхідно навчити дітей давати повні відповіді на питання, створювати ситуації і умови, при яких діти можуть висловлюватись та ін. Протягом молодшого шкільного віку відбувається розвиток фонетичної, граматичної, лексичної сторін мовлення.

Першокласникам слід приділяти увагу фонетичній стороні, оскільки навчання буде більш успішним, якщо в учнів розвинено фонематичний слух, що характеризується умінням розрізняти фонемі, виділяти звуки зі слова, поєднувати звуки у слова.

Основними чинниками становлення грамотності молодших школярів на основі усного мовлення є:

- збагачене усним мовленням середовище (мовлення дорослих, розмови з дорослими і з однолітками в сюжетно-рольовій грі, можливість збагачення словникового запасу, доступ до інформації про значення слова);
- набуття досвіду (ігри, дослідження);
- досвід символічної репрезентації (театральні вистави, малювання, живопис, музика).

«Школярі більше розмовляють з однолітками, ніж з учителем, оскільки соціальні взаємодії дітей створюють більше передумов для набуття грамотності, ніж спеціальне оволодіння елементами усного мовлення. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається внутрішнє мовлення, яке є

важливим механізмом розумової діяльності і виявляється під час розв'язування різноманітних завдань, мисленнєвого планування, запам'ятовування тощо» [4, с. 206-208]. «Завдання для перевірки повинні мати практичне спрямування, бути пов'язаними з життєвою дійсністю, наближеними до реальних умов, викликати в учнів практичний інтерес» [3, с. 34-36].

«Коли діти приходять у перший клас, вони вже вміють виражати свої думки про навколишнє, задавати питання і відповідати на питання інших, слухати цікаву розповідь і розуміти прослухане. Перед дітьми постають труднощі, коли перед ними постає завдання переказати прослухане, сказати, що зрозуміло, що зацікавило тощо. Причиною є бідність мовлення, що супроводжується недоліками, найхарактернішими з яких є:

- **Квапливість** – невміння висловлювати свою думку спокійно, послідовно, що призводить до плутанини звуків, слів, словосполучень, недомовлять частин думки, недотримання відповідних пауз. Недолік усувається вправами на вимову у сповільненому темпі з витриманням синтаксичних і логічних пауз, подовженою вимовою наголошених складів.

- **Тягучість** – неправильне мовлення, що увійшло у звичку дитини, тобто учень знає як сказати і знаходить відповідні слова, але звучать вони в'яло і розпливчасто. Виправлення недоліку слід розпочинати з роз'яснення самого недоліку, завдань правильного мовлення і вправ на швидку вимову: читання і заучування напам'ять віршів, загадок, скоромовок, чистомовок.

- **Часті повторення** – недолік, що характеризується недостатнім запасом слів та недостатньо розвинутим критичним відношенням до словесного оформлення думки. Усунення недоліку слід розпочинати з роз'яснення самого недоліку, формувати внутрішнє мовлення і переводити його у зовнішнє.

- **Неточність інтонування, монотонність** – незнання основних положень виразності і культури мовлення, тобто в процесі мовлення учні погано оперують змінами тону, голосу, не дотримуються пауз, логічних наголосів. Недолік усувається роботою над розвитком навичок виразного

читання і культури мовлення, вправами на розвиток голосу, інтонування речень.

- Надмірна переривчастість – невміння сформулювати думку, не продумування того, що має сказати учень, недостатність сказаного, що спонукає до внесення змін і доповнень. Недолік усувається вправами на розвиток техніки читання і подальшим ходом формування навичок виразності читання, культури мовлення, усним переказом тексту, описом предметів.

- Неупередженість думки – невміння після висловленої фрази передбачати початок наступної, що призводить до пауз і заповнювання їх звуками «ну», «е-е-е..». Недолік усувається поясненням, що наступну фразу слід згадувати мовчки, також усним переказом почутого, прочитаного.

- Недостатня означальність – недостатня кількість ознак предметів, явищ в усній формі розповіді учня, що збіднює думку, робить її невиразною, наприклад, пригріло сонечко (не весняне, літнє, осіннє, тепле, яскраве). Недолік усувається за допомогою вправ на опис предмета за певною кількістю ознак, наприклад, описати іграшку за величиною, кольором, формою тощо.

- Напруженість – незвичка, труднощі контактування з аудиторією, через які учень забуває речення, пригадує інші, що спричиняє хвилювання, розгубленість. Для подолання напруження слід спонукати дітей до частих виступів з не заученим наперед повідомленням, також за допомогою вправ на усний переказ тексту» [2, с. 18-21].

«Формування культури мовлення і спілкування – це виховання навичок літературного спілкування, пропагування і засвоєння літературних норм у слововживанні, у вимові і наголошуванні» [1, с. 320].

Культура усного мовлення учнів початкових класів має відповідати вимогам:

- Висловлювання мають бути правильними, точними і виразними.
- Слід правильно наголошувати слова.
- Не заміняти слова мімікою, вигуками.

- У спілкуванні вживати слова ввічливості і добирати їх залежно від співрозмовника.

- У розмові слід вислухати співбесідника до кінця, не перебиваючи.

Отже, працюючи над розвитком мовленням молодших школярів, учителям необхідно формувати в учнів культуру усного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження. Навчання молодших школярів передбачає формування умінь і навичок: уважно слухати, швидко й точно сприймати усне мовлення, стежити за розвитком думки, ділити повідомлення на логічно-сміслові зв'язки, визначати головну думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Формування культури усного мовлення молодших школярів, збільшення словникового запасу, знайомство з багатством рідної мови – основні елементи формування особистості, освоєння цінностей культури суспільства, в якому росте дитина.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко О. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2011. - №12. – С. 16-21.

2. Олійник Г.А. Виправлення недоліків вимови й мовлення учнів. / Г. А. Олійник – Тернопіль: Підручники і посібники, 1987. – 40 с.

3. Пономарьова К. Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2009. - №10. – С. 34-38.

4. Савчин М.В. Вікова психологія. Навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко – 2-е вид., доповн. – К: Академвидав, 2011. – 384 с.

5. Хорошковська О. Н. Уроки усного українського мовлення в 1 кл. чотириріч. початк. шк. з рос. мовою навч.: Посіб. для вчителя. / О. Н. Хорошковська, Л. О. Кутенко – К.: Початкова школа, 2002. – 128 с.

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кого назвемо патріотом? Того, хто носить вишиванку та козацького «оселедця»? Того, хто щомиті говорить про любов до країни своєї? Того, що прапор держави малює на стінах будинків, а сам мріє найближчим часом знайти затишне місце в спокійній Європі? Чи, може, того, хто захищає нас, тримаючи в руках зброю, мерзне в холодних окопах, віддає своє життя за краще майбуття чи просто віддано працює на благо своєї Вітчизни, розвиває українську промисловість, збирає з поля урожай, навчає дітей у школах чи лікує хворих, а не поспішає на закордонні заробітки. Легко любити країну здалеку, сито повечерявши, добре відпочивши та бездоганно провівши своє дозвілля. А хто б спробував це робити тут, у рідній неньці – Україні?

Тож, саме зараз найважливішим відкритим питанням сьогодення вважаю виховання патріотизму у підростаючого покоління. - почуття гордості за свою країну, готовності бути гідним громадянином, займати активну громадянську позицію.

Любов до свого народу, рідної землі, відповідальність за долю України, готовність захищати рідну землю, служити їй – найсвятіше громадянське почуття, яке має назву патріотизм. Воно зіткане з любові до людини, поваги і піклування про неї, доброти, співчуття, великодушності.

Патріотизм починається з рідної бабусиної стежини, з вивченого українського гімну, з першого кроку добра, зробленого «просто так», з першої відповідальності за свої дії і помисли, з врятованої взимку пташини, з посаженого деревця та незірваної квітки... Він починається з тепла в душі, яке народжується уже тільки від згадки «Я – українець, бо живу на землі батьків своїх, чую хвилі Дніпра могутнього, гомін вітру степового. Тут земля предків моїх. Вони зберегли для мене її. А я збережу її для поколінь майбутніх». І від

слів цих мов виростають крила, з'являються нові невидимі сили для здійснення добрих справ, груди наповнює гаряче хвиля, що прагне викотитись назовні. Це і є патріотизм. Адже він народжується саме в душі...

Патріотизм у сучасному розумінні молодшого школяра – це відчуття того, що в моєму класі, школі, місті, країні все мене стосується, все залежить і від мене. Тому виховувати таке сприйняття необхідно поступово і безперервно. Патріотичне виховання здійснюю на уроках та під час позакласної роботи.

Українська мова як навчальний предмет несе надзвичайно високу пізнавальну цінність: прищеплення почуття любові до рідної мови, осмислення загальнолюдських цінностей, виховання особистості з високим почуттям патріотизму. Для досягнення цих цілей у змісті української мови використовую такий матеріал, як «Загальні відомості про мову» та дидактичний матеріал: вправи, диктанти, проблемні завдання і запитання, написання есе. Широко використовую конкретно-історичний матеріал, відомості про духовне багатство, козацьку звитягу, лицарські чесноти рідного народу; наводжу яскраві приклади, які впливають на почуття і мислення учнів, пробуджують гордість за свій славний рід, формую вірність волелюбним заповідям предків.

На уроках літературного читання звертаю увагу на формування національної свідомості через казки В. Сухомлинського, усну народну творчість. Кожна казка невіддільна від краси, вона сприяє розвитку естетичних почуттів, без неї неможливе благородство, щира чуйність до людського нещастя і страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. Образи казки благотворно формують і національну свідомість молодших школярів. Часто на уроках проводимо інсценізацію уривків казок, даю школярам можливість у групах продовжити фантазувати, творити. Тут вони навчаються бути відповідальними, дисциплінованими, впевненими в своїх можливостях. Великого значення набуває вивчення творів сучасних українських авторів (Сашка Дерманського, Лесі Ворониної, Івана Андросюка та ін.), що покращують сприйняття різних сторін життя, дають

можливість проаналізувати вчинки героїв, сприйняти прочитаний твір як 3-Д технології, що сприяє не лише підвищенню інтересу до читання, а й успішній соціалізації молодших школярів.

Опрацьовую оповідання і науково-пізнавальні статті про нашу багатонаціональну Україну, що будить в учнів почуття патріотизму.

Велику роль у початковій школі для виховання патріотизму відіграють уроки природознавства. Адже природа виступає джерелом найпотрібнішого наукового знання, найкращою дисципліною розуму, яка привчає дитину до пильних спостережень, послідовних висновків, що має найпотужніший моральний та етичний вплив на вихованця. Проводжу екскурсії у паркову зону, лісовий масив, на водойми, до краєзнавчих музеїв та картинних галерей. Саме це сприяє кращому розумінню історії рідного краю, вивченню народних ремесел. Нетрадиційні уроки серед природи, уроки-проекти, уроки-екскурсії, вікторини, природничі ігри допомагають дітям краще пізнати не тільки минувшину, а й формувати в собі такі якості, як доброзичливість, справедливість, почуття колективізму, дружби, взаємодопомоги, особистої відповідальності за спільну справу.

Шляхами реалізації громадянсько-патріотичного виховання в позаурочній діяльності є насамперед тематичні місячники та тижні.

До визначних подій в житті країни в школі проходять уроки мужності, години пам'яті, виховні години, години спілкування, класні свята, родинні свята. І тут мої учні не просто спостерігачі. Вони стають активними учасниками подій, живуть ними.

Окремою важливою темою є вияви свідомості і щедрості наших людей, які з перших днів АТО допомагають забезпечувати війська ліками, продовольством, захисним спорядженням. Мої учні також не залишаються осторонь подій. Родини школярів беруть участь у зборі допомоги солдатам та жителям, що вимушені проживати у небезпечній зоні конфлікту (Збір одягу, продуктів, медикаментів). Діти неодноразово приймали участь в написанні

листів солдатам на передову, малювали для них малюнки-обереги, ділилися солодощами напередодні свят.

Зустрічі із учасниками бойових дій та волонтерами; проекти, під час яких діти збирають інформацію про воїнів з рідного міста, які стали на захист Батьківщини; покладання квітів до монументів та пам'ятників воїнам-захисникам Батьківщини минулих років та сьогодення – напрямки роботи з цілим класом, з окремими групами дітей, індивідуальні доручення.

Вивчення славної історії козацтва - ще одна сходинка до виховання справжнього патріота. Мої учні систематично вивчають минуле країни, вступили до лав організації «Козачата». Це дає можливість поглиблювати знання школярів у формі гри, проводити пошукову діяльність, підвищувати інтерес до відродження народних традицій. Адже, хто не знає минулого, не може будувати майбутнього.

Уже з початкової школи діти приймають колективну участь у міських конкурсах. Гордість за перші перемоги, уміння співчувати і підтримувати при перших поразках загартовує дух, згуртовує дітей, навчає бути активними учасниками шкільного життя, творцями особистого щастя. Бо тільки щаслива людина буде дбати і про свою родину, і про свою країну. Тільки вона зможе стати патріотом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бородін І. Виховання правової культури учнів – завдання держави / І. Бородін // Право України. – 2008. – №5. – С 32–33.
2. Васькович Й. Проблема правового виховання молоді / Й. Васькович // Право України. – 2012. – №2. – С 49–50.
3. Мурашин Г.О. Шляхи вдосконалення правової освіти молоді в Україні / Г.О. Мурашин // Соціокультурні чинники розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства і молодь. Наукові праці та матеріали конференції. – К., 2013. – Вип. 1. – С. 674-676.

4. Фіцула М.М. Правове виховання учнів: Методичний посібник. /М.М. Фіцула. – К.: ІЗМН, 2012. – 148 с.

В.В.Васильченко

Науковий керівник - професор М.І.Пентилюк

НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ЗАСОБОМ ЗВУКОВОГО АНАЛІТИКО- СИНТЕТИЧНОГО МЕТОДУ

У дослідженні ми вже наголошували на особливостях навчання грамоти молодших школярів, які полягають у взаємозумовленому навчанні читання й письма. Цей процес – нерозривний і методика його навчання відбувається грамоти засобом звукового аналітико-синтетичного методу.

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

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

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

3. Початку ознайомлення дітей з буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи рідної мови, так званий добукварний період [2].

Учитель, який здійснює процес навчання грамоти, має пам'ятати, що предмет аналізу звуків мовлення для шести-, семирічних дітей є складним явищем, оскільки вони є особливими матеріальними одиницями. Мовні звуки

не так просто піддаються спостереженням і аналізу, як інші об'єкти навколишньої дійсності, якими доводиться оперувати, наприклад, на заняттях з математики, образотворчого мистецтва, трудового навчання, під час ознайомлення з навколишнім світом тощо.

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

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

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

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

Другим важливим принципом, на якому ґрунтується сучасний метод навчання грамоти, є одночасно-паралельне опрацювання парних твердого і м'якого приголосних, що позначаються на письмі однією й тією самою буквою. Окремо взята зі слова чи складу літера у більшості випадків не може бути правильно прочитана, оскільки її звукове значення залежить від інших букв у складі, зокрема від тих, що позначають голосний звук [4].

Первинне причитування слова в такий спосіб зберігає його звуко-складову структуру, дає можливість правильно сприйняти лексичне значення, поступово підводить дитину до читання складами і цілими словами. У букварі в словах ускладненої структури можуть бути виділені рисками окремі злиття, що значно полегшує синтетичну роботу учня: *мак, просо, вистава*. Паузи, які спостерігаються під час первинного прочитування слова на місці стику злиття і приголосного звука, що до нього прилягає, поступово зникають під час повторного читання цього слова.

Викладений принцип дав змогу відмовитися від традиційної послідовності у вивченні звуків (букв) та складів за наростаючою трудністю, що значною мірою уповільнювало процес формування в першокласників способу читання. Читання і письмо як два взаємопов'язані види мовленнєвої діяльності в навчанні грамоти шестирічних дітей здійснюються в основному паралельно. Цьому певною мірою сприяє і той факт, що читання слів з опорою на більш роздрібнені одиниці помітно збігається зі способом письма на початковому етапі навчання грамоти. Під письмом тут слід розуміти будь-який спосіб позначення буквами слова, сприйнятого на слух: викладання розрізною азбукою, письмо літерами друкованого шрифту, рукописні зображення слів. Зосередження уваги дитини на вимові і позначенні злиття, підвищення цієї уваги на приголосному звукові, що прилягає до злиття, сприяють запобіганню таким типовим помилкам у письмі молодших школярів, особливо першокласників, як пропуск, заміна і перестановка букв [1, с.212].

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

Звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, розроблений К.Д.Ушинським і його послідовниками, ґрунтується на застосуванні цілого ряду спеціальних прийомів звукового аналізу і синтезу, які забезпечують свідоме оволодіння учнями процесами читання й письма[3].

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

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

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

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

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

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

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

У букварний період аналітичні та синтетичні вправи мають застосовуватись у тісному взаємозв'язку. Незважаючи на те що на перший план на цьому етапі навчання грамоти виступають синтетичні дії, що пояснюється першочерговим завданням цього періоду – навчити дітей читати, все-таки на кожному уроці виникає потреба відводити час і на звуковий аналіз слів[1].

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малькевич Г. Уроки культури читання// Початкова школа. -1997.- №2.
2. Поліщук Л. Оптимальне читання//Початкова освіта. -2002.- №36.
3. Рыбина О.В. Обучение аудированию на уроках иностранного языка // Образование в современной школе, 2001. - № 5-6
4. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. – К.: Промінь, 2006. – 256с.

А.Ю. Варнавська

Науковий керівник – доцент О.В.Мироненко

ТИПОЛОГІЯ ВПРАВ НА ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У наш час, одним із найважливіших завдань освіти в Україні, є залучення молоді до національної культури на основі рідної мови. Найвлучніший час, для засвоєння та вивчення лексикології є початкова школа, саме там діти знайомляться з її красою і глибиною

Багатство мови, її різноманітність розширює можливості для передачі відтінків думок і почуттів, забезпечує естетичність мови. Таким чином, багатство мови, її якість свідчить про певний рівень мовленнєвої майстерності, про свідоме прагнення урізноманітнити своє мовлення використанням різних мовних засобів. Робота над словом є одним із засобів організації навчально-пізнавальної діяльності в розвитку мовлення школярів, підвищення їх грамотності. Щоб зацікавити учнів, потрібна систематична, продумана і різноманітна робота. Одним з її видів є робота з вправами на засвоєння лексики.

Лексикологія – це «розділ науки про мову, який вивчає лексику (словниковий склад мови)» [2, с.127]. Важливою лексичною одиницею, яка становить сукупність усіх слів є лексика.

Питання лексикології у різні часи висвітлювалося багатьма вченими. О.О. Потебня ґрунтовно опрацював загальну теорію слова як у плані форми, так і в аспекті змісту, закликав вивчати семантичні відношення між словами, закони і правила внутрішніх змін у групах семантично пов'язаних слів.

Проведені дослідження довели, що лексика – це не механічне нагромадження слів, а система. На її системність вказують такі факти [4,с.123]:

- вихідність одних одиниць із інших одиниць тієї самої мови, тобто можливість тлумачення будь-якого слова мови, іншими словами тієї ж мови;
- можливість описати семантику слів за допомогою обмеженого числа елементів - семантично найбільш важливих слів, так званих елементарних слів;
- систематичність і упорядкованість об'єктивного світу, що відображений у лексиці.

Сучасні мовознавці продовжують займатися розглядом цього питання. А.А. Бурячок стверджує, що системний характер лексики виявляється передусім у системних зв'язках лексичних значень слів, які утворюють різні семантичні підсистеми [5, с.281].

Дещо по-іншому розглядає лексику О.Т. Волох та М.Т. Чемирисов. Вони дають визначення лексиці, як сукупності слів, уживаних у будь-якій мові. Паралельно з терміном “лексика” вживається також рівнозначний термін “словниковий склад” [5, с. 283].

Лексикологія вивчає словниковий склад мови у різних аспектах: групування слів за їх значеннями (однозначність і багатозначність, пряме і переносне, конкретне і абстрактне, омоніми, пароніми), стилістична диференціація лексики сучасної української літературної мови (загальноживана, специфічно побутова, науково-термінологічна, офіційно-ділова, виробничо-професійна, емоційна тощо), склад лексики з погляду походження (запозичена і власне українська), за часом утворення (архаїзми, історизми, неологізми).

Завданням лексикології є також встановлення загальної кількості слів у мові. Це можна зробити тільки приблизно, бо основний словниковий склад мови хоч і досить стійка частина лексики, але в ньому у процесі розвитку суспільства відбуваються зміни: одні слова зникають із вжитку, інші з'являються. Нині словник української літературної мови поповнився новими словами: менеджер, менеджмент, маркетолог, бізнес, дисплей.

Слово – головна значеннева одиниця мовлення. Ним позначають назви, імена всього того, що ми бачимо, відчуваємо, сприймаємо у світі, який оточує нас [1, с.151].

У процесі виконання лексичних вправ перед дітьми, з одного боку, розкривається багатство рідної мови, а з другого – діти вчаться вживати ці слова у своєму мовленні.

Необхідність особливої уваги до розвитку мовлення пояснюється потребою розширити активний словник дітей, виробити в них уміння добирати слова, які найбільшою мірою відповідають змісту висловлювання, роблять його не лише правильним і точним, а й виразним. Через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому.

Робота над вивченням лексики у початковій школі має своїм завданням [1, с.148-151]:

збагачення словника учнів, тобто засвоєння нових, не відомих їм раніше слів чи нових значень відомих слів;

уточнення словника, тобто введення окремих слів у контекст, зіставлення близьких або протилежних за значенням слів, засвоєння багатозначних та емоційно забарвлених слів;

активізацію словника, тобто перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний.

Доцільним є ведення учнем початкової школи спеціальних словників, куди записуються нові слова, а також слова важкі для написання. Нові слова потрібно включити в кілька видів роботи на уроці, запропонувати учням завдання скласти з цими словами словосполучення і речення.

У процесі виконання лексичних вправ перед дітьми, з одного боку, розкривається багатство рідної мови, а з другого — діти вчаться вживати ці слова у своєму мовленні.

У зв'язку з тим, що теоретичний матеріал з розділу «Лексика», за винятком синонімів і антонімів, у початкових класах не вивчається, основним під час засвоєння лексичних відомостей є виконання дітьми різних вправ. Вправи з лексики можна класифікувати за такими критеріями [5, с. 431-435]:

I. За дидактичною метою. Вправи, які використовує вчитель під час роботи над словом, спрямовані на усвідомлення школярами функції слова у мовленні:

1.Вправи, розраховані на пояснення значення слів.

2.Вправи, розраховані на формування навичок уживання слів у власному мовленні.

II. За характером розумових операцій, які здійснюють учні під час роботи зі словом, слід розрізняти:

1. Аналітичні вправи (аналіз текстів: визначення невідомих слів, уточнення відтінків значення слів, з'ясування мети вживання того чи іншого слова тощо).

2. Синтетичні вправи (складання речень із словом, вжитим у певному значенні, дописування речень, виконання різних творчих вправ).

3. Вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбувалася заміна одних слів на інші (усунення недоречних повторювань, уживання емоційно забарвленої і образної лексики тощо).

III. За ступенем самостійності у виконанні слід розрізняти вправи:

1. Розраховані на спостереження за вживанням і значенням окремих слів у готових реченнях чи текстах.

2. Конструктивні вправи (складання словосполучень із поданих слів, введення в речення антонімів, заміна одних слів іншими тощо).

3. Творчі вправи (складання словосполучень, речень із потрібним словом, розповідей за опорними словами тощо).

За формою виконання вправи з лексики бувають усні і письмові.

Дані критерії розпізнавання лексичних вправ дають змогу охарактеризувати не різні вправи, а кожну. Зокрема, вправа «Прочитати текст. Назвати в ньому слова, вжиті в переносному значенні» є за дидактичною метою вправою на пояснення значення слів; за характером розумових операцій — аналітичною; за ступенем самостійності — на спостереження за вживанням і значенням слова в поданому тексті; за формою виконання — усною.

У початкових класах учням не повідомляються теоретичні відомості про синоніми, хоча загальне визначення поняття синоніми, закріплене в терміні, дається. Вивчення цієї групи слів здійснюється у практичній роботі.

У процесі цієї роботи вчитель добирає різні типи вправ:

I. Вправи на виявлення близьких за значенням слів у пропонованих учителем (чи у підручнику) текстах, пояснення значень і відтінків у значеннях цих слів.

До цієї групи вправ належать і вправи:

- а) на вибір і групування слів, близьких за значенням;
- б) на виявлення стилістичної доцільності використання синонімів у тексті;
- в) на розташування синонімів за ступенем зростання чи зменшення вияву ознаки (складання синонімічних рядів).

II. Вправи на добір синонімів, які можуть слугувати заміною поданому, і з'ясування відповідних відтінків значень, виявлення різниці в їхньому вживанні.

Виконуючи з дітьми такі вправи, учитель повинен домагатися, щоб школярі осмислено обирали слово, яке є найвлучнішим, найдоречнішим для конкретного випадку.

До цього типу вправ належать:

- а) вправи на самостійний добір синонімів до поданого слова;
- б) вправи на заміну синонімів у словосполученнях і реченнях;
- в) вправи на вибір одного з поданих синонімів для точного поєднання їх з іншими словами в реченні.

III. Вправи на використання синонімів у власному мовленні.

Такі вправи є головною метою вивчення синонімічних слів. Вони мають на меті формування навичок самостійного добору слів із власного лексичного запасу і використання їх у власному мовленні.

До таких вправ належить:

- а) використання синонімів під час доповнення речень чи текстів (у разі утруднень можна подати для довідки синоніми, з яких учні мають вибрати потрібні);
- б) самостійне складання текстів із використанням синонімів (за малюнком, опорними словами тощо);
- в) редагування речень із метою усунення повторів того самого слова або вживання спільнокореневих слів;
- г) стилістичне редагування текстів за допомогою використання синонімів.

З інтересом сприймають третьокласники матеріал про існування в нашій мові слів-омонімів (без терміна). Між лексичними значеннями цих слів немає спільних елементів смислу. Історичними ознаками омонімів є також приналежність до однієї й тієї самої частини мови, однакові вимова і написання (ключ – ключ від дверей, журавлиний ключ, скрипковий ключ).

Засвоєння явища омонімія вимагає використання різноманітного мовного матеріалу (словосполучення, речення тексти), який би яскраво ілюстрував семантику однакових слів (розв'язувати приклад, брати приклад з когось).

Вивчення антонімів у початкових класах має передусім практично-мовленнєве спрямування. Учитель початкових класів повинен показати дітям, що використання в мовленні антонімів робить його виразнішим, допомагає яскравіше змалювати контрастні предмети, події.

Для того, щоб навчити дітей розрізняти антоніми і правильно користуватися ними у своєму мовленні, потрібні спеціальні вправи, які залежно від висунутої мети можуть проводитися як на окремих парах слів чи словосполученнях, так і в реченнях і текстах. Серед них найефективнішими є такі[1, с.164]:

- добір антонімів до поданих слів;
- виділення з речення чи тексту антонімів і групування їх парами;
- заміна в тексті виділених слів їхніми антонімічними парами;
- дописування речень словами, що мають протилежний зміст, самостійно дібраними антонімічними парами.

Отже, робота над вивченням лексики в школі спрямована на збагачення активного словника учнів, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання слів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі / М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2011. – 370 с.

2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Методичний посібник / М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 284 с.
3. Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова / М.Я. Плющ. – К.: Вища школа, 2009. – 430 с.
4. 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.
5. Шкуратяна Н.Г. Сучасна українська літературна мова: Навчальний посібник / Н.Г. Шкуратяна, С.В. Шевчук – К.: Література, 2000. – 688 с.

А.В.Волошина

Науковий керівник – доцент І.А.Нагрибельна

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

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

З орієнтацією на нову мету шкільної мовної освіти – формування й удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності – постала потреба використання прогресивних, інноваційних засобів навчання. Такими вважаються сучасні педагогічні технології. Проаналізуємо специфіку тих із них, що можуть бути застосовані в мовній освіті учнів початкової школи.

Ці ідеї закладені у концепціях мовної освіти України, вони відбиті в чинних шкільних програмах і підручниках.

Однак виникає питання: як здійснювати навчання рідної мови, щоб, спираючись на лінгвістичні знання, учні розвивали свої мовленнєві вміння і навички? Відповіді шукаємо насамперед у досвіді кращих учителів. Це традиційний підхід до розв'язання нових методичних проблем і такий досвід є, бо впродовж 80-90-х років минулого століття, коли удосконалювалися програми з української мови, створювалися комплекти підручників, ідея практичного спрямування у навчанні мови була провідною і реалізувалася блочним компонуванням теоретичного матеріалу, міжпредметним і внутрішньопредметним зв'язками, використанням опорно-узагальнюючих таблиць у підручниках, матеріалами з розвитку зв'язного мовлення тощо. Автори підручників, вчителі-новатори з'ясовували принципи перебудови технології навчання мови у низці публікацій на сторінках часопису "Дивослово". І всі тоді розуміли, що йдеться не лише про нові підходи до навчання мови (комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, проблемний, етнопедагогічний, українознавчий), а й удосконалення самої лінгводидактики як науки, що викликала до життя нові поняття, нові терміни, які потребують осмислення усім загалом учителів-словесників, а не лише учителями-експериментаторами, учителями-новаторами. У зв'язку з цим актуальним є питання про використання новітніх педагогічних технологій в контексті вивчення української мови та доцільність їх використання в початковій ланці освіти [4].

Аналіз науково-методичної літератури з теми дипломного дослідження та вивчення перспективного педагогічного досвіду вчителів початкової школи, виконання завдань педагогічної практики дало підстави для попереднього висновку про доцільність застосування окремих видів сучасних педагогічних технологій на уроках рідної мови. Зупинимось на них детальніше та проаналізуємо їх характерні ознаки.

Технології комунікативного навчання базуються на підставі спілкування, коли реалізується теза: «Умовою успіху кожного учня є успіх інших»[1].

Реалізація комунікативного навчання відбувається засобом створення варіаційних пар, груп по три учня та більше.

Ефективність групової діяльності пояснюється закономірностями спілкування та взаємодії, в процесі яких у школярів з'являється спільний інтерес та зростає продуктивність спільної праці.

Під час навчання на основі спілкування відбувається:

- передача отриманих знань один одному;
- співпраця та взаємодопомога учнів;
- розподіл праці (розподіл тем та завдань);
- навчання з урахуванням здібностей учня;
- розвиток мислення;
- активізація навчально-пізнавальних інтересів;
- самооцінка, самоконтроль та самокорекція;
- прояв самостійності та ініціативи;
- самоорганізація та саморозвиток учня.

Названі результати комунікативного навчання визначають головну ознаку аналізованої технології – це колективна діяльність, а така діяльність є сильним стимулюючим фактором розвитку учнів. Технології комунікативного навчання реалізуються в наступних формах: групове опитування, колективний спосіб навчання, навчальна зустріч, діалог, рольові та ділові ігри, мозковий штурм, інтегровані уроки, урок-майстерня[3]. Більшість з названих форм роботи може бути використана на уроках української мови в початковій ланці освіти: колективний спосіб навчання, навчальна зустріч, діалог, рольові та ділові ігри, мозковий штурм, інтегровані уроки, групове опитування. Виділені форми роботи стимулюють комунікативні здібності школярів, підвищують продуктивність спільної праці, визначають її ефективність у педагогічному процесі.

На уроках української мови в молодших класах доцільно застосовувати не всі форми комунікативного навчання, а лише колективний спосіб, групове

опитування, діалог, рольові ігри. Проаналізуємо детальніше названі форми та можливості їх застосування на уроках української мови.

Колективний спосіб складається з чотирьох організаційних форм навчання: колективної, групової, парної та індивідуальної. Колективний спосіб навчання – це такий спосіб, під час якого навчання відбувається шляхом спілкування в динамічних парах. При цьому на практиці втілюється ідея взаємного навчання, коли до діалогу включаються всі діти, використовуються динамічні пари, в яких діти по черзі виступають то в ролі вчителя, то в ролі учня[1].

Проблемне навчання. Питання про створення проблемно-пізнавальних ситуацій одне з важливих у педагогіці. У роботах провідних учених (А.Кушнір, І.Лернер, М.Махмутова, М.Матюшкіна) уточнюється 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. Основою проблемної ситуації є суперечність між тим рівнем знань, якого досягли 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. Групуєть, класифікують мовні явища на спільній основі й відмежовують їх за відмінностями.

Навчання школярів рідної 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 [1].

Отже, сучасний підхід до навчання 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 мови є розвивальне навчання. Через те серед методів її опанування почесне місце належить проблемній ситуації для засвоєння знань. Високий рівень, на який піднялася методика сьогодні вимагає від учителя значно більших знань, ніж це було раніше. У зв'язку з цим нова освітня парадигма визначила одне з головних завдань учителя – підвищення професійної кваліфікації, що значною мірою пов'язано з оволодінням новітніми педагогічними технологіями. Проте тільки вчитель у конкретно взятому класі, на конкретному уроці може визначити за якою технологією доцільно працювати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Дмитровський Є. Методика викладання української мови в середній школі. – К: Просвіта. – 1965. – 146с.
- 2.Кушнір А. Педагогические вопросы. // Народное образование 1999. – №7. – С.84.
- 3.Метод проектів у початковій школі / Упорядник: О.Онопрієнко, О.Кондратюк. – К.: Шк. Світ, 2007. – С.12 – 13.
- 4.Хорошковська О. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. – К.: Промінь, 2006. – 186с.

Т.В. Волошина

Науковий керівник – доцент Н.І. Сидоренко

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ

ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Особливе значення в реалізації поставлених завдань відводиться «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.

У такому контексті важливого значення набуває проблемне навчання, основна мета якого полягає у розширенні активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей.

З другої половини 60-х рр. ідея проблемного навчання починає всесторонньо і глибоко розроблятися. Велике значення для становлення теорії проблемного навчання мали роботи психологів, які розвинули положення про те, що розумовий розвиток характеризується не тільки обсягом і якістю засвоєних знань, а й структурою розумових процесів, системою логічних операцій і розумових дій (С.Л.Рубінштейн, Т.В.Кудрявцев). Суттєве значення в розвитку теорії проблемного навчання мало положення про роль проблемної ситуації в мисленні й навчанні (О.М.Матюшкін). Особливий внесок у розробку теорії проблемного навчання зробили М.І.Махмутов, О.М.Матюшкін, Т.В.Кудрявцев, І.Я.Лернер та ін.

У педагогічній літературі проблемне навчання постає як засіб активізації розумової діяльності учнів початкових класів, розвитку в них потягу до знань і бажання до самореалізації. Питання проблемного навчання висвітлювали у своїх дослідженнях такі вчені як Ю.Бабанский, П.Гальперін, Т.Кудрявцев,

І.Лернер, С.Логачевська, А.Матюшкін, М.Махмутов, Н.Менчинська, Н.Тализіна, О.Топузов та ін.

Розглянути теоретичні аспекти проблеми впровадження проблемного навчання на уроках літературного читання в початковій школі. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2011 рік) зазначено: «Ключовим завданням освіти у ХХІ столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє». Таким мисленням, на нашу думку, є творче мислення. Саме воно є визначальним у досягненні особистістю успіху у соціумі. Завдяки творчому мисленню учні, маючи ґрунтовні знання, можуть застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи виходу із нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розроблення методів формування творчого мислення учнів.

Одним із таких дієвих методів є проблемне навчання, що використовується протягом багатьох років у навчальному процесі українських шкіл та довело свою ефективність саме у контексті формування творчого мислення учнів [1, с.4].

Незалежно від вибору методу викладу матеріалу і організації навчального процесу, в основі проблемного навчання лежить послідовне і цілеспрямоване створення проблемних ситуацій, що зосереджує увагу і активність учнів. Форма подання проблемних ситуацій аналогічна, яка застосовується в традиційному навчанні: це завдання і питання. Разом з тим, якщо в традиційному навчанні ці засоби застосовуються для закріплення нового навчального матеріалу і набуття навичок, то в проблемному навчанні вони служать передумовою для пізнання. У зв'язку з цим, одне і те ж завдання може бути або не бути проблемним, в залежності, в першу чергу, від рівня розвитку учнів. Завдання стає проблемним, якщо воно носить пізнавальний, а не закріплюючий характер. Все це і визначає характер проблемного навчання як розвивального. Якщо використовувати термінологію Л.С.Виготського, то проблемна ситуація може знаходитися в «зоні найближчого розвитку», коли учень може вирішити її тільки на межі

своїх можливостей, при максимальній активації свого інтелектуального, творчого та мотиваційного потенціалу.

Проблемне навчання спрямоване на формування пізнавальної самостійності учнів, розвиток їх логічного, раціонального, критичного і креативного мислення і пізнавальних здібностей. У цьому і полягає його головна відмінність від традиційного пояснювально-ілюстративного навчання.

Урок у технології проблемного навчання виглядає як ланцюжок навчальних проблем, які вчитель створює, вислуховує різні точки зору, аналізує їх за участю учнів, знаходить удачі форми та способи фіксації отриманих результатів.

Дуже важливим є усвідомлення рівня складності завдання. Якщо учень розуміє об'єктивні підстави засвоєних способів дії і може прослідкувати відповідність цих підстав реальним умовам розв'язуваної задачі, тобто якщо він в змозі здійснити контроль рефлексії своїх дій (або дій вчителя) [2, с. 34]. Підсумком такої оцінки проблемної ситуації, що спирається на контроль рефлексії власних дій, є не тільки усвідомлення факту недостатніх способів дії, але і причин їх недостатності. На основі такого аналізу проблемна ситуація перетворюється на проблемне завдання.

Даний етап в концепції проблемного навчання є найважливішим для формування наукового світогляду і розвитку потенціалу самостійної роботи учнів. З одного боку, його проходження є об'єктивно необхідним для подальшого дозволу суперечності і логічного завершення проблемного навчання. А з іншого боку, навички проходження такого етапу стають безцінними для формування у учня здібності до самостійної наукової творчості. Відомо, що знаходження і постановка проблеми, її чітке формулювання часто вимагає великих інтелектуальних зусиль. Самостійна постановка проблемного завдання учнями говорить про те, що вони вже наблизилися до її рішення і подумки (можливо, несвідомо) здійснюють цикли проблема - гіпотеза – перевірка [3, с.158].

Сьогодні проблемне навчання розглядають як технологію розвивальної освіти спрямовану на активне одержання знань, формування прийомів дослідницької, пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значущих рис особистості. Цей вид навчання передбачає дві основні цілі, допомогти учням самостійно засвоїти зміст навчального матеріалу та навчити використовувати наукові методи у процесі пізнання.

Отже, можна виділити переваги проблемного навчання: висока самостійність учнів; формування пізнавального інтересу або особистісної мотивації учня; розвиток розумових здібностей учнів.

Зміст і методика предмета «Літературне читання» мають величезний потенціал для морально-етичного, естетичного виховання; мовленнєвого, інтелектуального і літературного розвитку дітей засобами художнього слова. Хоча уміння читати розвивається на всіх уроках відповідних життєвих ситуаціях, однак лише на уроках читання воно є об'єктом цілеспрямованого, системного опрацювання, що дозволяє умінню стати повноцінною навичкою, яка є інструментом неперервної літературної освіти людини упродовж життя. Завданням вчителя є урізноманітнення уроків читання, структур їх побудови і методики організації навчальної взаємодії, що зумовлено широким діапазоном цілей цього предмета, необхідністю врахування вимог навчальних досягнень з кожної змістової лінії, особливостей конкретного тексту в поєднанні з рівнем готовності дітей, їх пізнавальних потреб, інтересу до читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданович М. Проблемність у навчанні молодших школярів/ М.Богданович // Початкова школа. -2009. - №5. - С.4-7.
2. Волкова Н.П. Педагогіка. - К.: Академія, 2001. - 576 с.
3. Янц Н. Розвиток ідей проблемного навчання у педагогічних дослідженнях другої половини ХХ століття / Н.Янц // Школа першого ступеня: Теорія і

практика : зб. наук. пр. - Вип. 19. - Переяслав-Хмельницький: Державний вищий навчальний заклад. - 2011. - С.158-161.

Н.М. Герасимчук

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЕЙДЕТИКИ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Дбаючи про високий рівень знань своїх учнів, кожен учитель намагається використовувати такі форми і методи навчання, які б викликали у дітей інтерес до навчального матеріалу, бажання вчитися, домагатися успіху в опануванні основ наук. Що робити, аби кожному учневі було легко і цікаво здобувати знання? У своїй роботі я використовую вправи з ейдетики, які пробуджують активну розумову діяльність кожної дитини, а також надають учневі «інструмент» для швидкої обробки навчального матеріалу, його запам'ятовування та миттєвого згадування у потрібний час.

«Школа Ейдетики» – впорядкований набір методів і вправ, що допомагають оволодіти осмисленим використанням своєї уваги для відтворення будь-якої інформації. Автор «Школи Ейдетики» – російський вчений Ігор Матюгін. Він розробив ігрову систему, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на властиве кожній людині вміння уявляти та фантазувати. Впровадження цієї методики в Україні здійснює Євген Антощук, почесний доктор педагогічних наук.

Методи ейдетики спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Адже завдяки їй учень стає активним учасником процесу навчання.

Методи ейдетики допомагають готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цих методів знання засвоюються набагато краще, адже вони

розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її вирішення.

Суть методів ейдетики полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли вчитель і учні – рівноправні суб'єкти навчання. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов створюється атмосфера взаємодії, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером дитячого колективу.

Методи ейдетики різноманітні: на запам'ятовування слів (у тому числі й іноземних), віршів, імен, цифр, прозових текстів тощо. Завдяки цим методикам в учнів розвивається зорова, слухова, тактильна, нюхова пам'ять; довільна увага; вербальне та невербальне мислення; відтворення, творча уява та мовлення.

«Школа Ейдетики» пропонує новий підхід до освітніх і виховних технологій, який дає змогу кожному учневі легко та із задоволенням здобувати знання в будь-якому віці, відчуваючи насолоду від реалізації своїх здібностей, конкуруючи тільки із самим собою вчорашнім і завжди виграючи в цьому змаганні.

На уроках **читання** за правилами ейдетики ми з учнями вивчаємо букви, перетворюємо кожна з них на образ, який вона нам нагадує і запам'ятовуємо віршики з цією буквою



Рис.1. Букви-образи

*Букву «ю» розпізнаю,
Братик показав
Взяв і до цукерки
Бублик прив'язав.*

*Яблуко Яринка
З'їла за хвилинку.
З'їла і сказала:
— Як же його мало!*

Завдяки методам ейдетики учні легко запам'ятовують вірші, до яких я створюю малюнки.

Єноти вивели гуляти своє єдине дитинча.

З їх сім'єю вовк зубатий уважно стежить з-за куща.



Рис.2. Малюнки до віршів

На уроках **української мови** можна використовувати метод ейдетики для запам'ятовування правил. Наприклад: написання префікса с-. На дошці малюнок кота, схожого на букву С. Діти описують тваринку: *Який кіт? (Товстий, пухнастий, хвостатий) Що він робить? (Фиркає)* Потім виводимо правило.

На уроках **математики** ми «оживляємо» цифри. Діти легко за правилами ейдетики запам'ятовують їх, перетворюючи на образ, який цифри їм нагадують.

А оце ось цифра 2.

В неї кругла голова,

Довгий хвіст, зігнута шийка.

Лебідь, бачиш, як та двійка.



Рис.3. Малюнок цифри

Методи ейдетики можна використовувати при вивченні таблиць множення, знаходження невідомих компонентів математичних дій. Але спочатку завчити вірш з цифрами-образами.

*Ось **один** Буратіно в тата син.*

***Двійка** – лебідь випливає, шию гарно вигинає.*

***Три** – верблюду з горбом іде й на спині*

***чотири** стільці несе,*

*дітям яблук **п'ять** дає.*

Шість – чайник весело гуде.

Сім – прапорець в руках несе.

Вісім – окуляри одягає.

Дев'ять – кит фонтан пускає.

Нуль – це бублик дітвори.

Вивчення таблиці множення на 2 методом ейдетики

$2 \times 2 = 4$ – лебідь з лебедем зустрілись, на стільці вони вмостились.

$2 \times 3 = 6$ – лебідь і верблюд чайник несуть.

$2 \times 4 = 8$ – лебідь плив до стільця та й побачив окуляри.

$2 \times 5 = 10$ – лебідь яблуко зірвав, Буратіно з бубликом став.

$2 \times 6 = 12$ – лебідь чайника несе, та як Буратіно ущипне.

$2 \times 7 = 14$ – лебідь взяв прапорця, Буратіно став біля стільця.

$2 \times 8 = 16$ – лебідь окуляри одягнув, Буратіно чайника забув.

$2 \times 9 = 18$ – лебідь до кита підплив, Буратіно окуляри загубив.

На уроках можна використовувати вправи з досвіду ейдетики, що спрямовані на тренування фотографічної пам'яті. Наприклад: діти кидають на стіл кілька паличок (від 3 до 10). 1-2 секунди дивляться на їх розміщення, накривають аркушем паперу. Потім уявляють, як вони впали і відтворюють на малюнку. Таку вправу можна робити кілька разів на день, в тому числі і вдома, поступово збільшуючи кількість предметів.

Для запам'ятовування цифр можна використати метод зачіпки. Наприклад: Треба запам'ятати ряд чисел 2 3 5 5 0 5 1 2 1 9 7 4. Розміщуємо їх в наступну комбінацію: 23; 55; 05; 12; 1974 і запам'ятовуємо як часовий ряд – без п'яти на дванадцяті п'ятого грудня тисяча дев'ятсот сімдесят четвертого року.

"Школа Ейдетики" пропонує багато цікавих вправ і методів, які навчають уявляти смислову й числову інформацію у незвичайному та цікавому вигляді, легко, не напружуючись, пригадувати її. Один із таких методів - метод Цицерона.

Гра з цифрами за методом Цицерона.

1. Уявіть, що ви взяли відерце з синьою фарбою і на дверях класу написали 2. Потім змінили фарбу на білу та широким пензлем написали на шафі цифру 15, яка буде значно більша за попередню цифру. А от нове число 38 напишемо солодким медом на стіні. Цвяхом нашкрябаємо на парті цифру 741. На підлозі вологим пальцем зобразимо число 55. Величезну 4 напишемо на склі сметаною. Подивимось на стелю. Чом би не намалювати на ній блакитною фарбою 69? Але обережно, щоб фарба на голову не накрапала. Число 71 напишемо на дошці зубною пастою.

2. Тепер спробуємо ще раз пройти цим маршрутом і назвати всі уявні числа.

Така гра з цифрами подобається дітям. Вони із захопленням залучаються до складання таких "маршрутів", їхня уява безмежна! Ця гра мобілізує уяву та увагу дітей, що так необхідно на уроці. Коли я вперше використала ігри за методикою ейдетики, то відразу помітила, що це дітям цікаво. Першокласники швидко запам'ятали всі цифри, навіть ті діти, які прийшли не підготовленими до школи. Завдяки вмінню складати та уявляти піктограми, учні швидко вивчають скоромовки. Значна частина класу після уроку знають вірш напам'ять, можуть переказати невеликі тексти.

Таким чином, на практиці необхідно використовувати методи ейдетики. Так, як вони допомагають вчителю виконувати поставлені завдання: навчити раціональних методів запам'ятовування (не механічного запам'ятовування — зазубрювання), а щоб інформація була у повному об'ємі і певній послідовності відтворена, коли буде потрібна. Велика увага приділяється не кількості повторень, а якості і швидкості запам'ятовування, враховуючи те, що пам'ять дитини легко фіксує намальовані самою дитиною для себе малюнки, образні картинки, які створюються за її участю на її очах, тобто образи, зорові образи.

Пам'ять дітей у молодшому шкільному віці дуже активна, і це потрібно використовувати. Не слід забувати, що основа пам'яті — уява. Від чого ж

залежить розвиток уяви молодших школярів? Насамперед – від зацікавленості дитини. Яскраві образи, нестандартні порівняння зрозумілі дитині, запам'ятовуються набагато краще, ніж багаторазове повторювання незрозумілих понять. Фантазія дітей така унікальна, яскрава, часом відкривається з несподіваного боку, змушуючи вирувати нашу уяву. Та й кілька веселих хвилин на уроці підвищують бажання працювати у вчителя та учня.

Таким чином, використання елементів ейдетики на уроках в початковій школі відкриває нові можливості для розвитку пам'яті, творчого мислення, уяви.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антошук Є. Таємниці «Школи ейдетики» // Початкова освіта. – 2001. – № 42. – с.7.
2. Кузнєцова О. М. Методи ейдетики на уроках // Розкажіть онуку. – 2006. – № 17-18. – с.66 – 68.
3. Кузнєцова О.М. Як краще навчити дитину за допомогою методів ейдетики // Розкажіть онуку. – 2007. – № 4. – с.57 – 62.
4. Нечипоренко О. Таємниці «Школи ейдетики» // Початкова освіта. – 2014. – № 13. – С. 4-15.
5. Розвивальні ігри. Вправи та завдання в початковій школі / Упор. І.В.Челмакіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 144 с.

В.А.Гузій

Науковий керівник – доцент І.А.Нагрибельна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Щоб задум промовця став реалізованим, необхідно сформулювати думки. Процес формування думок і є, власне, створення, конструювання висловлювання.

Вже підкреслювалося, що якщо виникає потреба тільки висловити думку, людина складає речення, а якщо ця думка вимагає розвитку – створюється текст.

Формулювання думок відбувається не стихійно, а за законами мови, за моделями, що склалися в її системі; слова, форми необхідно використовуються відповідно до правил, з встановленими значеннями. Дотримання норм свідчить про *правильність* мовлення. Одне з завдань навчання молодших школярів – формулювання думок і полягає в тому, щоб допомогти якомога швидше оволодіти нормами літературної мови (іноді усупереч негативному впливу мовленнєвого середовища). Робота в області культури мовлення передбачає також і роботу над *точністю і виразністю* мовлення учнів. Під точністю слід розуміти повну відповідність мовних засобів змісту, який передається, а під виразністю – відповідність цих засобів умовам спілкування, мовленнєвому завданню, яке розв'язується. Виразність – це ознака мовленнєвої майстерності. В усному мовленні - це різноманіття інтонацій, пауз, тону, тембру голосу; в усному і писемному мовленні – образи, введення афоризмів, фразеології та ін. Виразність мовлення має свою шкалу: від мінімуму, що забезпечує розуміння, спілкування – до різноманітного артистичного виконання, що розкриває перед співрозмовником, слухачем нові глибини думки і почуття.

Такі ознаки, як точність і виразність, супроводжує ще одна – *багатство* мовлення, яке передбачає певну різноманітність засобів мови, які використовуються тим, хто говорить або пише.

Названі ознаки – точність, багатство, виразність – об'єднуються у ширше поняття – «комунікативна доцільність»[3].

Лінгвісти говорять про правильність мовлення та його комунікативну доцільність, або про мовленнєву майстерність, як про два ступені оволодіння мовою, включають їх у поняття «культура мовлення».

Культура мовлення – це бездоганне дотримання лексичних, граматичних, орфоепічних, стилістичних, фразеологічних норм літературної мови, вживання

нормативних наголосів у словах, уміння активно застосовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, притаманні тільки цій мові.

Молодші школярі ще не мають достатнього мовленнєвого досвіду. їм складно без допомоги позитивного впливу мовленнєвого середовища та підтримки вчителя оволодівати мовленнєвою майстерністю. Тому дітям необхідно допомагати осмислювати всі вимоги до мовлення і наполегливо вчити при формулюванні думок слідувати не лише за правильністю, але й за точністю, різноманітністю, виразністю використання мовних засобів[1].

Навчання школярів дотримання вимог культури мовлення хоч і має місце на уроках української мови, але є безсистемним. Однією з причин є та, що вчителі не мають чіткої програми цієї роботи, не бачать можливостей для її застосування на кожному уроці української мови. А ці можливості очевидні. Наведемо приклади, як при опрацюванні різних граматико-орфографічних розділів рідної мови можна розподіляти роботу з культури мовлення. Так, при опрацюванні теми «Звуки і букви» змістом роботи з культури мовлення є робота над правильною розстановкою наголосів, над вимовними нормами; при вивченні теми «Склад слова» – робота над нормами словотворення; навчання правильного утворення слів за допомогою префіксів, суфіксів, попередження помилок типу «березник», «почуяв», «сміхота». Підвищення точності і виразності мовлення шляхом використання необхідних префіксів, суфіксів. Попередження повторів однокорінних слів (святкують свята). Робота над відповідністю префіксів і прийменників типу: «доплив до ...», «зачепився за ...».

При вивченні теми «Частини мови» доцільним змістом роботи з культури мовлення є навчання правильного формотворення, попередження помилок у формах роду, числа, відмінка іменників («грабля», «чоботів»), особових дієслів («хотять», «їхає»), особових займенників («до її»). Робота над нормами узгодження («зла собака»), над нормами керування («описати про ляльку»), над координацією головних членів («дітвора веселилися»).

Збагачення дитячого мовлення прикметниками. Навчання найточнішого вибору слова тієї чи іншої частини мови; попередження повторів слів за рахунок синонімів у межах тієї ж частини мови, займенників. Попередження невмілого використання займенників («бачили дітей з кульками... Вони були червоні, жовті, блакитні...»).

«Речення» дає можливість реалізовувати такий зміст роботи з культури мовлення, як робота над нормами узгодження, керування, координації головних членів. Попередження помилок у порушенні меж речення («Коли небо закрили хмари. Почалася злива»), «Хлопчик зайшов до класу. І привітався), у використанні однорічних членів («Всі люди і діти йшли на майдан»). Збагачення та удосконалення синтаксичного ладу дитячого мовлення.

У наведених прикладах знайшли відображення не всі питання культури мовлення, які можна розглядати на уроках української мови, а лише ті, які узгоджуються з вивченням певного граматико-орфографічного матеріалу. Цим і пояснюється відсутність такого компонента, як збагачення, уточнення, активізація словникового запасу учнів. Робота з культури мовлення має носити міжпредметний характер і вплітатись у канву усіх уроків, поєднуватися з розв'язанням інших навчально-виховних завдань.

Ефективним прийомом проведення спостережень за вживанням мовних засобів може бути лінгвістичний (стилістичний) експеримент, при якому текст набуває деформованого вигляду (в ньому замінюються, пропускаються слова, речення розташовуються не за порядком і т.ін.) для того, щоб шляхом зіставлення і порівняння переконати учнів у точності, виразності авторського варіанта.

1. Редагування висловлювання з точки зору використання в ньому мовних засобів.

Для ефективного використання даної вправи вчителю варто вести картотеку дитячих мовленнєвих помилок. Він звернеться до тієї чи іншої рубрики в залежності від граматико-орфографічної теми уроку, від того, які

саме недоречності треба попередити при підготовці чи аналізі даного переказу, твору. Учням для виправлення можуть пропонуватися окремі слова, словосполучення, речення.

2. Конструювання одиниць із запропонованих елементів нижчого рівня: словосполучень і речень зі слів, слів із морфем. Виконуючи цю вправу, варто підкреслити кінцеву мету, щоб діти зрозуміли, яке значення матиме слово, в якому контексті воно може вживатися, для розв'язання якого завдання треба скласти речення і т.ін.

3. Трансформація конструкцій, наприклад зміна порядку слів, заміна слів, їх пропуск, поєднання двох речень в одне та ін. Щоб дитина навчилася у власному тексті вибирати оптимальний варіант слова, конструкції, вона має тренуватися в цьому на спеціально призначеному матеріалі.

4. Підбір слів, складання словосполучень, речень із заданим предметом мовлення, для висловлення певної думки і т.д. Характерною ознакою цієї вправи є те, що при її виконанні учень сам добирає засоби для розв'язання мовленнєвого завдання, а не спирається на готові (наприклад, дивлячись на картину, доберіть такі слова, які допомогли б передати...) [1].

У формуванні культури мовлення важливим є питання самоконтролю – обов'язкового компонента в будь-якій діяльності, в тому числі й мовленнєвій.

Добре відомо, що чужі помилки легше помітити, ніж власні. Тому варто рекомендувати дітям такі завдання, як «послухайте товариша, постарайтеся оцінити: чи все він сказав, чи довів своє твердження, чи послідовно виклав думку, чи правильно формулював», «що вдалося, які знахідки ви помітили, що було недоречним, помилковим...». Доцільною є рекомендація щодо спостереження за мовленнєвою поведінкою однолітків. При цьому треба пам'ятати про необхідність виховання у дітей тактовності, попереджувати неетичність їх дій[4].

Вимоги до культури мовлення в сучасному суспільстві мають і юридичну вагу: перевищення встановленого мінімально допустимого числа порушень

перешкоджає видачі диплома про освіту, переведенню учнів з класу в клас, прийому у вищі навчальні заклади і на роботу за дуже багатьма професіями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Полюга Л. Чистота рідної мови – це рівень культури людини // Вісник Львівського університету. Серія «Журналістика». Вип. 23. – Львів, 2003. – С.35-37.
2. Пономарів О. Сучасна українська мова: Підручник. – К.:2001. – 38с.
3. Сучасна українська літературна мова / За ред. М. Я. Плющ. – К.: Вища шк., 2000. – 430 с.
4. Хорошковська О. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. – К.: Промінь, 2006. – 186с.

І.О. Гребенюк

Науковий керівник – доцент Л. Г. Сугейко

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНА ЛАНКА У НАВЧАННІ ОРФОГРАФІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ігрові технології є складовою частиною педагогічних технологій, однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє зробити цікавою і захоплюючою не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, але і буденні кроки по вивченню навчальних предметів. Для дітей молодшого шкільного віку провідною є саме ігрова діяльність. Дитина фактично входить в світ дорослих через гру. Гра - це природна для дитини і гуманна форма навчання. За допомогою гри діти навчаються не так, як дорослим зручно дати навчальний матеріал, а як дітям зручно і природно його взяти [2, с. 7].

Проблемою гри цікавилися багато педагогів : Л. С. Виготський, П.І.Підкасистий, А. С. Макаренко, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський, О.С.Газман, Г. П. Щедровицький, В. М. Григор'єв.

А. С. Макаренко називав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – «радістю творчою, радістю перемоги». В його роботах гра розглядається як могутній засіб виховання волі, колективізму, практичних навичок. Л.С.Виготський вважав, що гра стимулює пізнавальні сили дитини і є основою перетворення ігрових дій в розумову, гру він вважав ведучим засобом навчання і виховання дітей. В. А. Сухомлинський підкреслював: «Без гри нема і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається животворний потік уявлень, понять про оточуючий світ. Гра – це іскорка, яка запалює вогник допитливості і зацікавлення». На думку К. Д. Ушинського, зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання першопочаткового навчання. Гра повинна бути не просто цікавою, а органічно поєднуватися з серйозною, напруженою працею, не відволікати від навчання, а сприяти інтенсифікації розумової діяльності. У зв'язку з цим ігри повинні задовольняти такі вимоги :

1. Відповідати темі і меті уроку.
2. Забезпечувати поглиблення, розширення і закріплення знань учнів, розвивати розумові здібності і бути, в достатній мірі, цікавими, повчальними.
3. Відповідати віковим особливостям дітей, бути доступними, забезпечуючи поступове ускладнення навчальних завдань.
4. Сприяти вихованню цілеспрямованості, наполегливості і в досягненні мети, колективізму, взаємовиручки.

Процес вироблення навичок правильного письма досить складний. Орфографічні навички виробляються протягом тривалого часу. Це досягається внаслідок правильно організованих вправ. Метод вправ сприяє виробленню орфографічних умінь і навичок, реалізації принципу свідомості й автоматизму.

Щоб навчитися грамотно писати, учню необхідно засвоїти масу орфографічних правил. Це дуже копітка робота, яку треба починати з перших днів дитини в школі. А проводити її треба так, щоб вона не сказала: «Втомилася, Набридло!» Включення в процес навчання гри викликає, народжує

інтерес дітей, велику активність на уроках української мови, адже діти вчать правила в римованих вправах, розгадують загадки, ребуси, кросворди, працюють з прислів'ями, приказками, образними виразами, пишуть твори – казки, складають вірші.

Ігри, які використовуються в початковій школі, діляться на дві великі групи - рольові (творчі) і дидактичні (ігри з правилами).

Дидактичні ігри - більш звичний для вчителя метод навчання і вид ігрової діяльності. Сутність дидактичних ігор полягає в тому, що діти розв'язують пізнавальні навчальні завдання, запропоновані їм у цікавій формі, і таким чином оволодівають досвідом розумової діяльності, виробляють вміння застосовувати знання в різних ситуаціях.

Дидактична гра може використовуватися на всіх ступенях навчання, виконуючи різні функції. Місце гри в структурі уроку залежить від тієї мети, з якою її використовує вчитель. Наприклад, на початку уроку дидактична гра може застосовуватися для підготовки учнів до сприйняття навчального матеріалу, в середині - з метою активізації навчальної діяльності молодших школярів або закріплення і систематизації нових понять. Під час гри учень - повноправний учасник пізнавальної діяльності, він самостійно ставить перед собою завдання і вирішує їх. Пізнання навколишнього світу в дидактичній грі вбирається в форми, несхожі на звичайне навчання: тут і фантазія, і самостійний пошук відповідей, і новий погляд на відомі факти і явища, поповнення і розширення знань і умінь, встановлення зв'язків, подібності та відмінності між окремими подіями. Але найважливіше - не з потреби, не під тиском, а за бажанням самих учнів, під час ігор відбувається багаторазове повторення матеріалу в його різних поєднаннях і формах. Крім того, гра створює атмосферу здорового змагання, змушує школяра не просто механічно пригадувати відоме, а мобілізувати всі знання, думати, підбирати відповідне, відкидати несуттєве, зіставляти, оцінювати. У дидактичній грі беруть участь всі діти класу.

Головне значення дидактичних ігор в наступному:

- значно підвищується пізнавальний інтерес молодших школярів до навчання грамоті;
- кожен урок стає більш яскравим, незвичайним, емоційно насиченим;
- активізується навчально - пізнавальна діяльність молодших школярів;
- розвивається позитивна мотивація навчання, довільна увага, збільшується працездатність.

У дидактичній грі учні розвивають розумові здібності, ініціативу. Гра прищеплює позитивні риси характеру. Мета дидактичної гри – підвищити інтерес учнів до знань, сприяти зміцненню та пізнанню учнями нових навичок. Особливо доречно використовувати гру в кінці уроку на закріплення. Діти стомлюються від сприйнятого матеріалу і затрудняються його повторити. Гра дасть можливість учням відпочити і повторити вивчене, краще запам'ятати новий матеріал.

Дитина, захоплена грою, і не помічає, що вчиться та пізнає нове, запам'ятовує, повторює, орієнтується в різних ситуаціях, узагальнює, робить висновки. Якщо учень спочатку захоплюється лише грою, то дуже швидко його починає цікавити навчальний матеріал.

До використання навчальної гри потрібно підходити дуже вдумливо, обережно і добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий.

Так наприклад можна на урок запрошувати відомих героїв дитячих казок - Незнайка, Буратіно, Капітошку, Мудру Сову та інших. Їхня роль відіграє в тому, що вони задають дітям «хитрі» питання, приносять листи із завданнями, або ті ж герої можуть допускати помилки у словах або реченнях, а учні із задоволенням їх виправлятимуть. Також на уроках діти можуть збирати гриби, яблука, повітряні кульки, ромашки на яких завдання подаються зі зворотного боку. Цікавим прийомом гри є робота з «чарівною торбинкою» або

«діжечкою». Діти дістають звідти малюнки, склади, слова, речення і з зацікавленням виконують усі завдання, які запропоновані.

До теми «Апостроф» можна використовувати такі ігри як: «Апостроф загубився», «Хто швидше?», «Злови слово». На позначення м'якості знаком м'якшення: «Букви втекли», «Ігри Діда-Буквоїда», «Що пропущено?», такі ж ігри можливо використовувати на вживання «е», «и» у словах. Ігри «Назвемо домашніх улюбленців», «Їдемо у подорож», «Відшукай помилку» - під час навчання вживання великої літери. На сьогоднішній день існує дуже великий вибір ігор, які значно покращують сприйняття наукового матеріалу учнями початкової школи, і кожен вчитель, здійснивши творчий підхід, може зробити будь-яку вправу цікавою і захоплюючою. Так при вивченні іменника можна запропонувати гру «Чарівник» де учні мають оживити предмети – утворити від іменника, який відповідає на питання «що?» спільнокореневе слово – іменник, який відповідає на питання «хто?». (Школа – школяр, банк – банкір і т. д.), «Один-багато», «Хто (що) заховалося?» та багато інших. Але слід пам'ятати, що гра має зберегти свій навчальний характер і не перетворитися у своєрідну «виставу».

Методика проведення уроків з елементами цікавості - одна з форм, що сприяють розвитку логічного мислення та творчих можливостей учнів, допомагають їм усвідомити сутність мовного матеріалу, які виховують інтерес до нього. Ігрова діяльність поєднується із «серйозним навчанням», слугує начебто першим поштовхом для подальшої самостійної діяльності.

Отже, дієвим засобом залучення учнів до навчальної діяльності, до одержання радості від пізнання є навчальна гра, яка має велике значення в задоволенні людської потреби пізнання світу, входячи у психічний і фізичний світ дитини з перших днів її існування, тож вчителю важливо застосовувати такі методичні прийоми, які б збуджували думку школярів, підводили їх до самостійних пошуків, висновків та узагальнень. Особливість навчальної гри як форми навчання полягає в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для

учня. Тому позитивне ставлення вчителя до ігрової діяльності збереже цінність гри в освітньому процесі навчальної школи, приведе до позитивних результатів у навчально - виховному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Газман О. С. , Харитоновна Н. Е. В школу - с игрой.- М.: Просвещение, 1991, 96 с.
2. Ельконін Д.Б. Психологія гри / Д. Б. Ельконін. - Москва: Педагогіка, 1978. - 301с.
3. Підкасистий П.І. Технологія гри в навчанні і розвитку/П.І.Підкасистий, Ж.С. Хайдаров.- Москва: Російське педагогічне агентство, 1996. - 269 с.
4. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології: навчальний посібник. – М., 1998. С.
5. Сухомлинський В.О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 тт. – Т.1. – С. 12.

О.В.Дзюба

Науковий керівник-доцент О.І.Милостива

ПСИХОЛОГІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Курс української мови в початкових класах не тільки важлива складова загального змісту початкової освіти, він одночасно виступає основним засобом опанування інших шкільних дисциплін. Тому, як і для середніх, старших класів, будується за комунікативною, лінгвістичною (мовною) та лінгвокраєзнавчою змістовими лініями. Отже набуває пропедевтичного спрямування щодо забезпечення розвитку, вдосконалення усного мовлення, формування певного кола знань про мову і мовні уміння, забезпечує мотивацію навчання рідної мови. Важливе значення у системі вивчення української мови набуває розділ лексики. Специфіка його вивчення полягає в послідовності, логічності та має

певну систему. Проаналізуємо її у межах даного підрозділу нашого дипломного дослідження.

Вивчення лексики здійснюється поетапно: пропедевтичний етап починається в початкових класах, надалі – систематичне вивчення, розгляд лексичних явищ під час вивчення словотвору і граматики, функціонально-стилістичний етап. Таке засвоєння теоретичного матеріалу має суттєве значення, адже дає можливість вивчати граматику на лексичній основі, практично показувати взаємозв'язки між розділами шкільного курсу мови, вільно оперувати словом, правильно, доцільно вживати його в мовленні, залежно від мети висловлювання і ситуації мовлення. 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.

Коротко проаналізуємо основні види мовленнєвої діяльності, що направлені на формування та розвиток словникового запасу 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.

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 [3,с.111 – 115].

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 [3,с.111 – 115].

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[15,с.111 – 115].

Усі види уваги – мимовільна, довільна і візуальна – стимулюють засвоєння лексичних одиниць. До індивідуальних особливостей уваги відносять стійкість, переключення, концентрація, обсяг, розподіл [3,с.111 – 115].

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. Власне українські лексеми і фразеологізми упродовж багатьох десятиліть витіснялись із сфер суспільного життя, виробництва, побутового мовлення. Це спричинювало нерозуміння учнями самотності рідної мови, а отже, втрачався вплив на духовну і мовну культуру школярів, формування національно свідомого громадянина.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що українська фразеологія має лінгвістичну основу. Методологічними засадами дослідження є праці лінгвістів ХХ століття І.К. Білодіда [1], В.В. Виноградова[2] про фразеологізм як мовну одиницю, фразеологічний склад української мови, формування та походження української фразеології. Останні нароби

дослідження фразеології належать психологам і методистам (М.Г. Стельмаховичу, М.І. Пентилюк [4]) з питань фразеологічного збагачення мовлення учнів.

Фразеологізми здавна вважаються однією зі специфічних рис кожної мови. Вони набагато виразніше, ніж окремі слова, розподіляються в певних структурно-функціональних стилях, виявляючи свою приналежність до кожного з них, а також до сфери усного чи писемного мовлення, мають більш яскраве експресивне чи емоційне забарвлення. Наприклад, про бідну людину – *голий як бубон*; посваритися – *розбити глек*; бути неуважним – *ловити гав*.

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 письмовій формі, адже справжнє життя слова здійснюється тільки в мовленні. Більшість фразем виражають радість і страждання, сміх і сльози, любов і гнів, чесність і обман, працьовитість і лінощі (основні риси, притаманні людині).

Отже, на підставі зазначеного можемо стверджувати, що робота по формуванню й активізації словникового запасу засобом опанування лексичного багатства української мови базується на психолінгвістичних засадах та сприяє розвитку у дітей основних мовленнєвих умінь – слухати, говорити, читати, писати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білодід І. Питання розвитку мови української радянської художньої прози К.: Рад. шк., 1955. - 156 с.
2. Виноградов В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Просвещение, 1977. – 312с.
3. Волох О. Сучасна українська літературна мова. – К.: Вища школа, 1986. – 198с.

4. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів – філологів / За ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.

А.І. Діхтяренко

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ЗАЙМЕННИКОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасне суспільство не може існувати без мови – найважливішого засобу спілкування. Мова - наше національне багатство, тому на перший план виходить питання культури мови. Серед них головними є питання оволодіння правилами граматики, правопису, вимови й наголошення.

Величезне значення має також вивчення й правильне використання мовних засобів вираження думки залежно від мети й змісту висловлювання.

Правильність мови - це насамперед дотримання тих літературних норм, які є усталеним зразком для носіїв цієї мови.

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь - одна з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки [5, с.14].

З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

На взаємозв'язку шкільної мовної освіти з реальними потребами життя наголошували педагоги і лінгвісти XIX століття: Ф.І. Буслаєв, І.І.Срезневський, К.Д. Ушинський, П.Ф. Фортунатов та інші. За перебудову шкільного курсу мови з урахуванням комунікативно-діяльнісного підходу до її вивчення

виступають сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-методисти: О.М. Біляєв, Д.М.Богоявленський, М.С. Вашуленко, В.І. Капінос, О.Ю. Купалова, Т.О.Ладиженська, А.К. Маркова, В.Я. Мельничайко, Л.М. Симоненкова, Л.В.Скуратівський, А.Є. Супрун, О.В. Текучов, Л.П. Федоренко та інші [4,с.176].

Ще до початку шкільного навчання діти практично використовують займенники, правильно вживають їх у мовленні. У першому класі ці навички закріплюються в процесі опрацювання букварних і післябукварних текстів. У 2 і 3 класах, учні вчать підставляти займенники (без уживання термінів) до іменників для правильного визначення їх роду і числа, і тільки в 4 класі вони вперше ознайомлюються із займенником як частиною мови. Цей процес має на меті насамперед формування і розвиток в учнів комунікативних умінь, а також ознайомлення із засобами міжфразових зв'язків у тексті, тобто зі стилістичною метою уникнення у висловлюваннях зайвих повторень того самого слова.

Займенник є найбільш абстрагованою частиною мови. Через це в початкових класах вивчаються лише особові займенники.

Формування граматичного поняття про займенник починається в 4 і продовжується в старших класах.

Програмою 1—4 класів передбачено ознайомлення дітей із загальним поняттям про займенник, із значенням особових займенників, їх синтаксичною роллю. Поряд із цим програма орієнтує вчителя на вироблення в дітей умінь оперувати займенниками при складанні словосполучень і речень, а також на удосконалення текстів введенням займенників на місці лексичних повторів.

Вивчаючи займенник, учні мають засвоїти, що [1,с.243-245]:

- займенник, як і іменник та прикметник, є частиною мови;
- займенники не називають тих, про кого або про що йде мова, а тільки вказують на них;

- визначити за займенником назву певної особи чи предмета не можна, якщо раніше вона не була відома;

- займенники змінюються за відмінками і числами, а займенники 3-ї особи ще й за родами;

- займенники дають можливість усунути одноманітність тексту, викликану повторенням одних і тих самих повнозначних слів.

Ознайомлення учнів із займенником має важливе значення і для оволодіння наступним граматичним матеріалом, зокрема змінюванням дієслів за особами і числами.

Починається формування поняття про займенник із ознайомленням учнів з однією з основних лексичних ознак цієї частини мови: вказує на предмет, не називаючи його. Здійснити це можна так: дітям пропонується визначити, про кого йдеться в такому тексті: «Вона була тиха і несмілива. Легко ходила по кімнаті, наводила порядок. Вона ніколи нікому не заважала».

Керуючись пізнавальною діяльністю школярів, учитель вдається до евристичної бесіди [3, с.203]:

- Чому ви не можете точно сказати, про кого йдеться в тексті?
- Спробуйте в першому реченні замінити слово «вона» словом «дівчинка». Що тепер вийшло?
- А про кого йдеться в останньому реченні? Звідки ви про це дізналися?

Отже, замість якого слова вжите слово «вона»? Далі з'ясовується, на які питання відповідають слова «дівчинка» і «вона», до якої частини мови належить слово «дівчинка» і чому. Так учитель поступово підводить учнів до висновку: слово «вона», хоч і відповідає на питання, хто?, не називає ні особи, ні предмета, тому не належить до іменників. Учитель повідомляє, що такі слова називаються займенниками.

Розширюючи уявлення школярів про особові займенники, учитель організовує спостереження за вживанням їх у різних текстах і вводить терміни «перша, друга, третя особи».

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 займенники учні закріплюють на спеціально дібраних учителем текстах чи вправах підручника. Школярі відшуковують займенники, визначають їх особу і 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.

Наступна робота по формуванню граматичного поняття «займенник» спрямовується на ознайомлення учнів із зміною особових займенників за відмінками, тобто з відмінюванням.

Внаслідок вивчення відмінювання особових займенників учні повинні знати, що:

- займенники змінюються за відмінками;
- зміна займенників за відмінками служить для зв'язку їх з іншими словами;
- називний і давальний відмінки ніколи не вживаються з прийменниками, а місцевий ніколи не вживається без прийменників;
- решта відмінків можуть уживатися як з прийменниками, так і без них.

Засвоюючи відмінювання займенників за відмінками, учні повинні навчитися співвідносити форми непрямих відмінків займенників з формами називного. Школярі мають усвідомити, що форми мене, мені, мною чи тебе,

тобі, тобою — це ті самі займенники я, ти, але змінені за відмінками. Показати це можна, використавши таблицю відмінювання займенників.

Спостерігаючи за поданими в ній відмінковими формами займенників, учні й дійдуть потрібного висновку.

Подальше формування навичок відмінювання особових займенників відбувається внаслідок зосередження уваги школярів на особливостях відмінювання займенників 3-ї особи. З цією метою вчитель організовує спостереження учнів за таблицею відмінювання займенників 3-ї особи в однині і множині.

Ніяких пояснень того, чому у формах родового, знахідного, орудного і місцевого відмінків з'являється **н**, учням давати не слід. Потрібно, щоб вони запам'ятали, що **н** з'являється у займеннику тоді, коли він уживається з прийменником (у нього, але його), в орудному ж відмінку наявність **н** є постійною ознакою.

Труднощі в учнів викликає розрізнення форм родового і знахідного відмінків однини займенників усіх трьох осіб. З метою попередження помилок при визначенні відмінків слід навчити дітей користуватися прийомом підстановки іменника I відміни. Наприклад: не бачив мене, тебе, його, її (дівчини) — родовий відмінок; бачив мене, тебе, його, її (дівчину) — знахідний відмінок. Цим же прийомом учні користуватимуться і для розрізнення родового, знахідного, місцевого відмінків множини займенників 1-ї і 2-ї осіб.

У процесі подальшого опрацювання відмінювання займенників учням пропонується засвоїти порядок визначення відмінка займенника: 1) знаходжу в реченні слово, з яким зв'язаний займенник; 2) від цього слова до займенника ставлю питання; 3) за питанням визначаю відмінок займенника.

Вивчення особових займенників не обмежується лише спеціально відведеними для цього уроками. Під час вивчення дієслова школярі ще раз

повернутися до цього матеріалу, закріплять одержані знання про особові займенники.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навч. закладів / М.С. Вашуленко. - К.: Літера ЛТД, 2010. - 364 с.

2. Михайлова Л.В. Урок з української мови та розвитку мовлення в 4 класі / Л.В. Михайлова // Початкове навчання та виховання. – 2005. – №7. – С. 5–6.

3. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання) / М.М. Наумчук. – Тернопіль: Стон, 2002. – 352 с.

4. 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.

5. Хорошковська О. Розвиток українського мовлення молодших школярів / О. Хорошковська // Рідна школа. – 2002. – №3. – С. 24–27.

Т.І. Дубіна

Науковий керівник – доцент І.А. Нагрибельна

МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ТЕКСТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОБОТИ НАД ТВОРОМ

Робота з розвитку зв'язного мовлення в початковій школі регламентується тими дидактичними принципами, про які вже йшлося в дипломному дослідженні. Водночас зазначимо, що спільною передумовою для всіх означених принципів розвитку зв'язного мовлення є ефективна робота над текстами різних типів і стилів.

У науково-методичній літературі знаходимо низку тлумачень поняття «текст» та дотичних до нього дефініцій. Таке різноманіття наукових позицій

учених свідчить про значущість досліджуваного явища в контексті проблеми розвитку зв'язного мовлення сучасного мовця. У тлумачному словнику української мови текст визначається як «висловлення, яке складається із речень, розміщених у певній послідовності та пов'язаних одне з одним за змістом і за допомогою різних мовних засобів»[14]. Текстом називається також ”уринок якогось твору, призначений для навчальних цілей”[15].

Текст став предметом активної уваги і вивчення порівняно недавно – останні два-три десятиліття. Галузь мовознавства, що досліджує змістовий і структурний бік тексту, дістала назву «*лінгвістика тексту*». Стрімкий розвиток як за кордоном, так і в нашій країні цієї нової лінгвістичної дисципліни пов'язаний з розширенням галузі лінгвістичних досліджень. Протягом досить тривалого періоду мовознавство було зосереджене на вивченні однієї з двох пов'язаних сторін мови – мовної системи, але, починаючи з другої половини 60-х років, центр уваги лінгвістів переноситься на другий бік цієї єдності – мовленнєву діяльність і її продукт – зв'язний текст, дискурс. Поняття тексту існувало в лінгвістиці й раніше, але сприймалось лінгвістами інакше, а саме як матеріал для спостережень над формою та використанням різних мовних одиниць. Тепер же до тексту підійшли як до об'єкта вивчення, як до цілого і мету вивчення вбачали у виявленні загальних закономірностей побудови тексту. Досить часто текст визначається як продукт мовлення, відтворений на письмі або в друкованому вигляді. Таке тлумачення поняття склалося в лінгвістиці, коли текст розглядався як мовний матеріал, з якого беруться для вивчення ті чи інші одиниці мови – слово, словосполучення, речення. Текст розглядався як конкретне висловлення будь-якого обсягу. Текстом могли називатися і окреме речення, висловлення, і кілька окремих, самостійних, не об'єднаних однією темою речень, і, звичайно зв'язне висловлення – «зв'язний текст».

Відповідно даних лінгвістики, основними ознаками тексту є *цільність, членність, зв'язність*.

Визначаючи змістову цілісність тексту, слід враховувати, що текст – результат мовленнєвої діяльності, а мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність людини, має мотив і мету. Мотивом і метою визначається предмет мовлення. Предмет мовлення – це тема висловлювання, змістове ядро тексту. Предметом мовлення є той чи інший предмет дійсності, навколишній світ, людина, її зовнішність, суспільна подія, природа, її явища, тваринний і рослинний світ тощо. Поняття «зміст висловлювання» пов'язане з категорією інформативності мовлення. Для досягнення змістової цілісності тексту поняття основної думки не менш важливе, ніж поняття теми. Текст набуває змістової цілісності лише за умови, якщо, повідомляючи щось про предмет мовлення, ми підпорядковуємо добір матеріалу меті передати основну думку висловлювання. Іншими словами, не тільки тема, а й основна думка об'єднує окремі речення в текст і надає йому змістової цілісності.

Говорячи про змістову цілісність тексту, зокрема про єдність теми, слід враховувати також обсяг висловлювання. У тексті великого розміру, в цілому мовленнєвому творі (витворі) предметна єдність виявляється у вигляді ієрархії тем. У ньому провідна тема розкладається на низку складових, підтем, членується на дрібніші (мікротеми). Мікротема вважається мінімальною одиницею мовленнєвого змісту. У тексті їй зазвичай відповідає синтаксична єдність, яка на рівні змістового аналізу більше не ділиться. Зауважимо, що абзаци не завжди відображають змістову членимість тексту.

Членимість тексту виявляється у тому, що він складається з кількох речень (двох або більше), членується на речення. Як наголошувалося вище, одне речення, навіть якщо воно поширене, складне і, безумовно, є витвором мовлення, текстом не називається. Речення є завершеним висловлюванням, але не текстом: його частини пов'язані за законами синтаксису складного речення, а не тексту.

Зв'язність – це третя істотна характеристика тексту, співвідносна з такою його характеристикою, як членимість. Про зв'язність ми говоримо лише тоді,

коли маємо справу зі складним об'єктом, який складається з декількох компонентів, тобто є членимим. Текст, як уже зазначалося, - саме такий складний об'єкт. Він складеться з речень, пов'язаних між собою насамперед за змістом. Основу структурної організації тексту становить комунікативна наступність абзаців і речень усередині абзацу. Щоб забезпечити зв'язність при побудові тексту, потрібно розставити речення в такій послідовності, яка відображає логіку розвитку думки чи бачення автора або розвитку подій, а порядок слів у реченні підпорядкувати меті висловлювання.

Кожне з речень складається з двох частин – «нового» й «відомого» («теми» й «реми»). Залежно від способу зв'язку між реченнями в тексті виділяють три моделі зв'язку. Найпоширенішою є модель, в якій використовується послідовний, або ланцюговий спосіб зв'язку. У цьому випадку рема першого речення стає темою наступного, рема другого - темою третього і т. ін. За такого способу зв'язку найбільша самостійність, повнозначність характерні для першого речення, після цього розташовуються інші, які немов би чіпляються одне за одного, пов'язуючись певним чином, і в такий спосіб здійснюється розгортання думки, відбувається рух.

Друга модель становить ланцюжок речень з наскрізною темою і паралельним способом зв'язку. Причому ці речення звичайно однорідного складу, однакової чи подібної будови, вони поєднані переважно семантичними відношеннями: *Учень сів за виконання домашнього завдання. Він прочитав правило, потім вправу і почав писати. Хлопець працював дуже старанно.*

Третій тип моделі формується на базі паралельного способу поєднання речень, проте, на відміну від другого, у ньому немає наскрізної теми, зв'язок між реченнями здійснюється через загальне комунікативне завдання і ту уявну картину дійсності, яку вони разом малюють. Зазвичай така побудова використовується в пейзажних описах. Зв'язність речень у них забезпечується видно-часовою єдністю дієслівних форм, а також порядком слів (присудок + підмет). Велике значення у зв'язності тексту має порядок слів.

Формальними засобами зв'язку в тексті є повторювані слова, особові та вказівні займенники, синоніми, антоніми, родові позначення, однорідні слова, сполучники сурядності, частки та інші мовні засоби.

Залежно від мети уроку проводиться повний або частковий аналіз тексту, залежно від рівня підготовленості – аналіз тексту під керівництвом учителя або самостійно кожним учнем (у середніх та старших класах).

Таким чином, можемо говорити про те, що мовленнєвознавча характеристика тексту створює умови для використання понять як орієнтовної основи навчальної мовленнєвої діяльності рецептивно-аналітичного і продуктивного характеру. Використання мовленнєвознавчих понять забезпечує можливість свідомо формувати комунікативні уміння і навички, дозволяє виховувати в учнів навички самоконтролю під час роботи з текстом.

Уся різноманітність змісту наших висловлювань може бути зведена до трьох видів: 1) світ у статиці; 2) світ у динаміці; 3) світ у причинно-наслідкових зв'язках. У першому випадку висловлювання реалізується у формі опису, в другому – у формі розповіді, в третьому – у формі роздуму.

Залежно від змісту висловлювання тексти можуть належати до різних типів мовлення: опис, розповідь, роздум (міркування). В описі мовиться про одночасні ознаки предмета, в розповіді – про послідовні в часі дії, в роздумі – про причини якостей і явищ. Змістом опису і розповіді є навколишня дійсність, а роздуму – зв'язки між предметами і явищами, що виявляє людина.

Отже робота над текстом у початковій школі є невід'ємним компонентом системи розвитку зв'язного мовлення і передбачає формування практичних компетентностей у молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наумчук М.М., Будна Н.О. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів: Посібник для вчителів. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. - 64с.

2. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. - №8.– С.5-9.

3. Програма середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. - К.: Бліц, 2016. - 206с.

4. Шелехова Г.Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі // Укр. мова і л-ра в шк. – 1998. - №1.- С.12-16

В.О.Дурнєва

Науковий керівник – доцент Н.І.Сидоренко

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив різні підходи науковців щодо сутності та характеристики зв'язного мовлення. Так, психологи (Л.Виготський, Г.Леушина, С.Рубінштейн, І.Синиця) під зв'язним мовленням розуміють мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається його змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця. За визначенням лінгвістів (Н.Арутюнова, І.Гальперін, С.Гіндін, І.Зимняя, М.Львов), зв'язне мовлення – це організована за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, виконує певні функції, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти.

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких є комунікативна функція, що реалізується у двох основних формах – діалогічній і монологічній. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст і характер методики їх формування. Лінгвісти (Д.Баранник, М.Бахтін, Л.Васильєв, Л.Щерба, Л.Якубинський) протиставляють діалог і монолог, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи. Учені (М.Бахтін, В.Бухбіндер) наголошують на

взаємозв'язку діалогу та монологу, зазначаючи, що репліка мінімонологічна, а монолог – це репліка діалогу. Характеристика діалогу та монологу необхідна для розуміння становлення розвитку зв'язного мовлення дошкільників та для визначення методики його розвитку [1, с.101].

Вивчаючи монологічне мовлення, дослідники (І.Гальперін, С.Гіндін, Л.Доблаєв, К.Кожевнікова, М.Кочерган, Л.Лосєва, Е.Реферовська, О.Москальська, Г.Солганік) по-різному трактують поняття «текст». У більшості визначень він розглядається як одиниця найвищого рівня мовної системи, тематичне і функціональне цілісне утворення; як сукупність речень, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, що слугує для передачі певного змісту. Ми також приєднуємося до цієї позиції.

Особливу увагу лінгвісти (М.Брандес, Л.Васильєв, І.Вихованець, Л.Лосєва, Г.Солганік) приділяють аналізу смислових і синтаксичних зв'язків у тексті. Учені наголошують на тому, що подібні зв'язки підпорядковуються певній логіці розвитку думки. У завершеному висловлюванні існують найбільш типові варіанти послідовності речень. Здебільшого аналізувались і вивчались паралельний і ланцюжковий зв'язки. У ланцюжковому зв'язку предикат попереднього речення повторюється, розгортається, перевтілюється в суб'єкт наступного. При ланцюжковому з'єднанні зв'язок між реченнями послідовний, при паралельному – централізований: речення рівноправні між собою та однаково відносяться до зачину. У тексті виділяють дві взаємо-пов'язані ознаки: зв'язність і цілісність. Окрім цього, текст характеризується єдністю теми, інформативністю, структурною організацією.

Зв'язність у роздумі забезпечується на різних рівнях його організації: рівні слів, речень, мікротем. У роздумі найчастіше використовуються ланцюжковий та паралельний зв'язки або їх змішаний склад у кільцевих строфах. Оскільки доказове розгортання думки передбачає чітку послідовність викладу та взаємопов'язаність усіх думок, то більш розповсюдженим є ланцюжковий зв'язок. У кільцевих строфах теза, доведення та висновок поєднуються у кільце.

Важливою характеристикою роздуму є його модальність, тобто певне ставлення автора до того, що ним об'єктивно висловлюється.

Найважливішими ознаками роздуму, як і будь-якого іншого організованого типу мовлення, виступають категоріальні ознаки тексту, а саме: когезія, інтеграція, замкненість, інформаційність, континуум, прагматична категорія, ретроспекція, проспекція.

У навчанні дошкільників складати розповіді-роздуми, розвитку їхнього зв'язного мовлення ураховується загальна характеристика структурної та смислової організації тексту: тема, схема (модель) побудови, цілісність, зв'язність, типи зв'язку між реченнями.

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку, на думку вчених (П.Блонський, Л.Виготський, О.Запорожець, С.Рубінштейн), пов'язаний із розвитком логічного мислення. У психологічних дослідженнях (П.Блонський, Л.Венгер, Л.Виготський, Т.Косма, В.Мухіна) було встановлено, що розуміння каузальних зв'язків дитиною не є внутрішньою, спонтанною категорією, а результатом відображення причини, реально наявної в об'єктивному світі. Оволодіння причинними відношеннями залежить від практичного досвіду дитини, тісно пов'язане з її потребами, бажаннями та почуттями. Інтерес до причинно-наслідкових зв'язків з'являється у дітей дуже рано, спрямований спочатку на причини явищ, а лише через деякий час – на наслідок [1, с.103].

Аналіз психологічних досліджень (П.Блонський, Л.Венгер, Л.Войтко, Д.Ельконін, О.Запорожець, С.Рубінштейн, В.Філь) засвідчив, що формування міркувань залежить не тільки від віку дитини, але й від повноти її знань про об'єкт роздумів, із приводу якого вона міркує, від кількісного та якісного зростання її досвіду, розвитку уявлень дитини про предмети та явища дійсності, тобто від цілеспрямованості навчання. За даними досліджень (А.Галетова, І.Головка, Л.Міненко, Р.Нікольська, Н.Семенова, Н.Харченко), розповіді-роздуми сприяють як розвитку інтелектуальних операцій (групування, класифікація, пояснення, узагальнення, обґрунтування), так і зв'язного

мовлення.

Особливо чітко тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку дітей дошкільного віку виступає у формуванні зв'язного мовлення. У лінгводидактичних дослідженнях (А.Богущ, О.Білан, Н.Водолага, Н.Гавриш, С.Ласунова, Н.Луцан, Н.Семенова, Н.Харченко) наголошується на єдності чуттєвого й раціонального пізнання довкілля, нерозривному зв'язку розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення, мовленнєвого та розумового розвитку дітей дошкільного віку. Лінії взаємодії граматичних, орфоепічних, лексичних та стилістичних норм мови, на думку вчених (А.Богущ, Н.Гавриш, Ф.Сохін, О.Ушакова), відіграють значну роль у навчанні дітей дошкільного віку складати розповіді-роздуми. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в навчальному процесі забезпечується методичною системою, що ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході до формування мовленнєвих умінь і навичок [3, с.7].

Отже, найважливішим на етапі дошкільного дитинства є розвиток зв'язного мовлення, адже дитина для власного особистісного розвитку та успішної соціалізації мусить спілкуватися з тим, хто поруч, тобто стати зрозумілою, переконливою, а також навчити пізнавати світ за допомогою мови і мовлення, розвинути свідоме, у міру своїх можливостей, ставлення до мовної дійсності.

Проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей завжди знаходились в центрі уваги педагогів і лінгводидактів (М.С.Вашуленко, Л.О.Варзацька, Н.О.Хорошковська, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, Н.П.Орланова, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, Є.І.Тихеева, Л.П.Федоренко та ін.). Учені довели, що втрачені можливості мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві майже не відновлюються в шкільні роки.

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох аспектах - як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс). Зв'язне мовлення визначається як єдине

сміслові та структурні цілі, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А.М.Богущ, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв). У створенні зв'язного мовленнєвого продукту науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Перший - пов'язується з процесами народження і сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий - з тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність - характер, темперамент, рівень загальної культури.

Враховуючи, що діти дошкільного віку оволодівають лише усним мовленням (елементами писемного мовлення вони користуються в співпраці з дорослим тільки коли свідомо, довільно надиктовують йому певний зміст, дбаючи лише про його усне, зрозуміле комунікантам оформлення), лінгводидакти з недавнього часу послуговуються терміном “дискурс”, який характеризує продукт саме усного мовлення. Науковці визначають дискурс як зв'язний текст у поєднанні з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними тощо) чинниками, тобто текст, узятий у процесуальному контексті [4, с.51].

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких є комунікативна, що реалізується в двох основних формах - діалозі та монолозі. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст і характер методики їх формування. Лінгвістика протиставляє діалогічне та монологічне мовлення, виходячи з їхньої різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш Н.В. Про розвиток мовотворчої діяльності дошкільників // Наша школа. – 2011. - № 2-3. – С.101-104.
2. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: навч. пос. / Т.В.Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
3. Коненко О. На заняттях, у грі та праці формування у дошкільників

пояснювального зв'язного мовлення / О.Коненко // Дошкільне виховання. – 2014. – № 10. – С.7.

4. Калмикова Л.О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят / Л.О.Калмикова // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С.51-55.

5. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психо-лінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навч. посіб. для студ. ВНЗ. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.

Ю.В.Завізна

Науковий керівник - доцент І.А.Нагрибельна

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Лексика – одна з основних складових мови, найменш консервативний елемент мовної системи. У плані порівняння можна відзначити, що найбільш консервативна галузь мови - фонетика. Якщо протягом своєї багатовікової історії слов'янські мови, наприклад, запозичили тільки одну фонему [ф], то в лексиці становище зовсім інше. Одні слова виходять з ужитку (назавжди або згодом повертаються, набувши нового значення), інші з'являються як питомі чи запозичені.

У зв'язку з аналізом даної проблеми маємо з'ясувати сутність базових понять, що потребують пояснення в межах нашого дослідження.

Мовознавство – наука комплексна, оскільки вивчає мову з різних поглядів, на різних рівнях. Одним із розділів мовознавства є лексикологія (від гр. *lexikos* - словниковий і *logos* - учення), тобто - вивчення словникового складу мови. Лексика (від гр. *lexis* - слово) - це сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку.

Отже у лексикології слово вивчається не лише саме собою, а й у певному зв'язку з іншими словами. Лексикологія досліджує словниковий склад мови з

погляду походження (слово питоме, тобто створене на рідному ґрунті, чи іншомовне), з історичної точки зору (слово сучасне чи застаріле), у плані вживання (слово активного чи пасивного запасу).

Саме знання лексико-семантичних явищ створює базу для подальшої роботи, спрямованої на різнопланове вивчення лінгвістичних явищ, з одного боку, і на вироблення умінь і навичок вільного володіння лінгвістичними одиницями у різноманітних ситуаціях спілкування, - з іншого.

Дослідження лексики української мови почалось пізніше, ніж дослідження фонетичної системи та граматичної будови. Довгий час українське слово як мовна одиниця цікавило дослідників більше з погляду практичного, ніж теоретичного, а лексичний склад української мови виступав об'єктом не лексикології, а лексикографії. Уже в дожовтневий період з'явилося чимало словників української мови, серед них і такі, що відіграли значну роль в історії її літературного розвитку та нормування. Наукове ж вивчення лексичного складу української мови припадає вже на радянські часи, хоч окремі питання української лексикології порушувалися і раніше.

Дослідження української лексики розпочалося з опису її окремих структурно-семантичних груп, а також вивчення етимології деяких слів. Поступово з'являються серйозні лексичні розвідки. Це праці з етимології багатьох слів української мови.

Отже, одиницею лексики є слово. Зовні воно сприймається як звук або сукупність звуків. Проте не кожний звук, не кожне поєднання звуків можна назвати словом. Слово – це звук або комплекс звуків, що має певне значення і вживається в мовленні як самостійне ціле. У цьому визначенні слова береться до уваги його подвійна природа. Зовнішній бік слова - його звукова оболонка, внутрішній бік – значення слова. Без зовнішньої оболонки слово не може бути почуте, без внутрішнього наповнення воно буде незрозумілим. Звукова оболонка – форма, значення слова – його зміст. Тож слово існує завдяки єдності форми і змісту.

Культура мови виконує в суспільстві регулювальну функцію. З одного боку, забезпечує стабільність і збереження мовних традицій, оновлення живого матеріалу мови в межах міри естетики звучання, бо тільки прозорість мови, як сказав О. Потебня – дає можливість діяти легко, сильно, художньо [3,с.17]. Привертали до себе увагу іншомовні лексичні запозичення, зокрема, німецькі й румунські, італійські, тюркські та інші елементи в складі українського словника, різного типу арготизми, а також аббревіатури, що в той час стали рясно вживатися в українській пресі, ділових документах і художній літературі. З'явилося також чимало розвідок, пов'язаних з усталенням лексичної норми в українській літературній мові.

Коли українська мова стала обслуговувати державно-урядові, адміністративні, наукові, виробничі потреби, коли нею почали викладати в різного типу школах, великої ваги набрало вивчення української термінологічної лексики, шляхів її дальшого розвитку й збагачення.

У 1926 р. Б.Д. Ткаченко робить першу спробу написання узагальнюючої праці з української лексики та фразеології. А в колективній праці “Підвищений курс української мови”, що вийшла за редакцією Л.А. Булаховського в 1931 р., з'являється спеціальний розділ під назвою «Лексика й фразеологія», в якому розглядаються зв'язки словникового складу мови з суспільним життям, шляхи і засоби збагачення української лексики, стилістичні властивості слів тощо [1, с.85]. Аналогічні розділи, але щодалі з ширшим залученням матеріалу й глибшим його аналізом, відповідно до новіших досягнень лексикологічної науки, містяться в усіх подальших підручниках з української мови вищої школи.

Широкого розмаху дослідження української лексики набуває з 50-х років. Тоді ж виділяється кілька головних напрямів вивчення словникового багатства української мови. Перш за все продовжують всебічно вивчатись, із залученням великого матеріалу, окремі лексико-семантичні, або предметні, групи слів, аналізується їх склад з погляду походження (спільноіндоєвропейські,

спільнослов'янські, спільно східнослов'янські і власне українські утворення), досліджується співвідношення іншомовних запозичень і внутрішніх ресурсів у них і в поповненні словника української мови взагалі, територіальне поширення лексем певного типу, еволюція їх семантики тощо. Серед праць з цієї тематики насамперед заслуговують на увагу розвідки Л.А. Булаховського[1, с.18].

Помітні наслідки здобуті у вивченні назв спорідненості і свояцтва в українській мові. Це одна з найдавніших груп лексики, її виникнення пов'язане з епохою родового суспільства, тому дослідження цих назв дуже важливе для виявлення генетичних зв'язків української мови і також для аналізу історичного розвитку її словникового складу. З багатьох робіт на цю тему найповнішою є праця А. А. Бурячка «Назви спорідненості і свояцтва в українській мові» [2, с.30].

Опубліковані важливі розвідки про назви грошей в українській мові, назви одиниць виміру і ваги, часових понять тощо.

Всебічно досліджується українська термінологічна лексика, історія і джерела її формування, співвідношення національних і інтернаціональних компонентів, тенденції розвитку в наш час, основи і шляхи її нормалізації. Поряд з чисельними статтями на термінологічні теми (В.Л. Карпової, Є.В.Кротевича, Є. С. Регушевського та інших).

Українські вчені багато уваги приділили вивченню історичного процесу становлення лексичного складу української мови.

Всебічно досліджуються семантичні і стилістичні властивості слова. Особливо відчутні досягнення у вивченні лексичної синоніміки, правда, більше не в загальнотеоретичному аспекті, а в плані аналізу синонімічних багатств лексики окремих художніх творів, мови провідних письменників та історичних пам'яток української письменності.

Помітну роль у вивченні синоніміки української мови відіграв «Курс сучасної української літературної мови», що вийшов у світ за редакцією Л.А.Булаховського в 1951 році. У ньому знайшли теоретичне обґрунтування

основні поняття, пов'язані з аналізом української мови, та запропонована класифікація синонімів, яку у різних модифікаціях використовують автори пізніших підручників з української мови для вищої школи й дослідники конкретного синонімічного матеріалу.

Таким чином можемо стверджувати, що наукові розвідки дослідників лексики створили підґрунтя для подальшого аналізу лексичної системи української мови в усіх її вимірах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булаховській Л. Славянские наименования птиц. // Мовознавство, Т. VI, 1948. - С. 18 – 20.
2. Бурячок А. Назви спорідненості і свояцтва в українській мові.- К., 1961.- С. 30-45.
3. Потебня О. Естетика і поетика слова.- К., 1985. – С. 171 – 172.

Н.В. Задорожнюк

Науковий керівник – доцент Л.Г. Сугейко

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПОНЯТТЯМ ІМЕННИК

Розвиток зв'язного усного та писемного мовлення школярів – це провідний принцип шкільної програми з української мови, що пронизує всі її розділи. Складна та багатоаспектна проблема такого розвитку висуває у молодшій школі на одне з провідних місць роботу над частинами мови, особливо над іменником.

Набуті в початкових класах уміння роботи над іменником допомагають учням точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку. Поняття про іменник формується протягом усіх чотирьох років навчання дітей у молодшій школі і становить базис для подальшого вивчення української та інших мов.

Іменник, як ніяка інша частина мови, сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та змістовності. Учні найчастіше вживають слова на позначення предмета та особи. Неточність у вживанні іменників у мовленні дітей зберігається навіть після ознайомлення з цією частиною мови та пояснюється невмінням використовувати їх багатозначність та синоніміку.

Методику вивчення іменника як частини мови в початковій школі досліджувало багато педагогів, серед них слід виділити праці таких науковців, як М.С. Вашуленко, А.П. Кащенко, С.І. Дорошенко, Г.П. Коваль, Н.І. Деркач, М.М. Наумчук та інших. Якщо вчені займалися питаннями навчання молодших школярів будувати зв'язні висловлювання загалом, то питанням вживання іменників у системі розвитку мовлення і збагачення словникового запасу учнів конкретно не займався ніхто і вони залишилися нерозв'язаними.

Необхідність активізації вивчення, вживання та розуміння дітьми молодшого шкільного віку іменника, недостатня кількість наукових розробок цієї проблеми зумовили вибір цієї статті.

У морфологічну структуру мови в її широкому розумінні входять парадигми відмінюваних частин мови (іменників, прикметників, займенників, числівників і дієслів) та морфемна структура усіх частин мови, тобто всіх класів слів, як змінних, так і незмінних.

Кожна відмінювана частина мови має свої характерні парадигматичні мікросистеми, які створюють систему парадигм даної частини мови. Отже, існують окремі системи парадигм іменників, прикметників, займенників, числівників та дієслів, що в своїй сукупності складають загальну морфологічну парадигматичну систему мови. У кожен парадигму входить не лише система флексій (закінчень), а й певна кількість варіантів основ, які сполучаються з одними й тими ж флексіями.

Іменниками називають слова, які виражають предметність, тобто означають предмети або зображують будь-які явища як предмети, і

характеризуються певними граматичними ознаками, що оформлюють цю предметність. Н. Будна відзначає, що лексичне значення іменників полягає у вираженні предметності. Кожний іменник, залежно від свого конкретного значення, виражає опредмечене поняття [1, с. 22].

Іменник називає предмет і відповідає на питання хто? що? У граматиці предметом вважається все, про що можна запитати хто це? або що це? Отже, предмети — це не тільки назви людей (робітник, співачка), тварин (кінь, ворона), конкретних речей (сонце, книжка), а й назви опредмечених дій (засідання, облік), ознак (компетентність, краса), абстрактних понять (совість, доброта) і т. п.

Іменник – важливий засіб розвитку мовлення і збагачення словникового запасу молодших школярів. У різних видах і формах роботи з іменником розвивається мовлення школяра. У цьому процесі істотне значення має засвоєння учнями багатьох життєвих і спеціальних термінів та мовних зворотів. Знання навчального матеріалу, наукових термінів і вправлення в їх різноманітному застосуванні ведуть до успішного формування в дітей нових наукових понять. Для цієї роботи потрібна складна розумова діяльність, насамперед аналіз, абстрагування й узагальнення; вона розвиває в дітей гнучкість мислення та мову.

Крім вивчення української мови й формування навичок читання, школярі засвоюють математику, природознавство та інші навчальні предмети. Вони постійно займаються малюванням і співами, працею і фізкультурою. Кожний навчальний предмет має свій зміст і термінологію, засвоюючи яку учень збагачує словник іменниками і розширює розумовий кругозір. На будь-якому уроці вчитель має змогу спеціально розвивати мовлення учнів і збагачувати їхній словниковий запас.

Джерелами формування в учнів поняття «іменника» на побутовому рівні є сама навколишня дійсність, навчальний процес, ілюстративний матеріал читанок та інших підручників, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель

використовує у ході розповідей та бесід з учнями. Вже протягом першого року навчання мовлення дітей на уроці здійснюється у межах досить широкого кола тематичних груп: школа і шкільне навчання (назви шкільних приміщень, класне обладнання, навчальне приладдя — колективне та індивідуальне, види навчальної праці, елементи уроку й режиму навчального дня в цілому тощо); суспільно-політична лексика; лексика, пов'язана із суспільно корисною працею дорослих і дітей; види транспорту; рослини городу, саду, лісу; тварини — дикі і свійські; побутова лексика, пов'язана з ігровою діяльністю дітей тощо.

М.А.Білецька відзначає, що в результаті вивчення іменника у дітей молодшого шкільного віку 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 [2, с. 12].

Вивчення іменників в початкових класах передбачає:

- по-перше, формування граматичного поняття іменник;
- по-друге, формування навичок правопису відмінкових закінчень іменників;
- по-третє, збагачення словника учнів іменниками і розвиток навичок доцільного використання їх у мові.

Ці завдання розв'язуються не ізольовано, а у взаємозв'язку. Лексичні і граматичні ознаки іменника досить складні, а тому вивчення цієї частини мови вимагає поступового накопичення конкретного матеріалу для узагальнення знань про іменник як частину мови.

М.С. Вашуленко відмічає, що система роботи над вивчення теми «Іменник» має бути цілеспрямованим процесом, який передбачає певну послідовність ознайомлення учнів із лексичним значенням і граматичними

ознаками цієї частини мови; а також поступове ускладнення вправ, спрямоване на формування навичок точного вживання іменників у мовленні і правильне їх написання [3, с. 31].

Діти вивчають іменник протягом 4 років навчання. У 1 класі школярі вчаться відповідати на питання хто? що?, знайомляться з словами, що є назвами предметів, виконують логічні вправи на розрізнення назв істот і неістот. У 2 класі вводиться термін «іменник», що розкриває поняття «слова, які означають назви предметів», продовжується робота над диференціацією назв істот і неістот, без уживання термінів «однина — множина», формуються практичні навички розрізнення числа іменників. У 3 класі поглиблюється уявлення учнів про такі лексико-граматичні категорії іменника, як назви істот і неістот, власні й загальні назви; вводяться терміни для позначення тих понять, які раніше розглядалися практично.

Якщо в 2 класі для розрізнення числа діти користувалися прийомом «один — багато», то в 3 класі формується граматичне поняття однини/множини. Учні вперше знайомляться з такою граматичною категорією, як рід іменника, навчаються розрізняти іменники за родами з допомогою підстановки слів він, вона, воно чи мій, моя, моє. Третьюкласники ще не знають відмінків іменників, однак практично вчаться ставити питання до слів-назв предметів (кого? чого? кому? чому? под.), будувати речення і словосполучення з іменниками в непрямих відмінках і тим самим готуються до усвідомлення поняття відмінювання іменників, що є основним у програмі 4 класу.

Програма з української мови передбачає в кожному класі вивчення слів, вимову яких слід пам'ятати. До кожного з них доцільно мати малюнок і картку.

Отже, вивчення іменника є важливим засобом збагачення й уточнення словникового запасу мовлення школярів, підвищення їхньої морфологічної та лексичної грамотності. Якщо проводити її систематично, цілеспрямовано і послідовно — можна досягти бажаних результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будна Н. Довідник: Українська мова в схемах і таблицях. Посібник для учнів 1-4 класів. / Н. Будна, З. Головка - Тернопіль, 1999. - 64 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова: Підручник для 2 кл. / М.С.Вашуленко, С.Г. Дубовик - К.: Освіта, 2012. - 160 с.
3. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. Посіб. / М.С. Вашуленко - К.: Освіта, 2006. - 268 с.
4. Друзь Б.Г. Виховання пізнавального інтересу молодших школярів у процесі навчання. / Б.Г. Друзь — К.: Радянська школа, 1978. — 126 с.
5. Мельничайко В. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. / В. Мельничайко, П. Рожило - К.: Радянська школа, 1982. - 216 с.

Л.В. Зима

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

СЛОВНИКОВА РОБОТА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Вивчення мови, невіддільне від розвитку усного і писемного мовлення учнів, передбачає збагачення їхнього словникового запасу, оволодіння нормами літературної мови на всіх рівнях, формування в школярів умінь і навичок зв'язного викладу думок. Саме тому в початковій школі провідним принципом навчання виступає розвиток мовлення молодших школярів, звідки випливає необхідність розвитку їхнього активного і пасивного словника, активізації й збагачення словникового запасу кожного учня.

Розвинене мовлення людини — не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини. "Мовна поведінка, — пише В.Бадер, — як частина загальної поведінки людей свідчить як про рівень

розумового розвитку, так і про рівень їх виховання. Вона репрезентує людину в цілому" [1].

Мовленнєва змістова лінія програми [6] передбачає формування у молодших школярів чотирьох видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання, письма. Основним завданням таких занять є активне і цілеспрямоване збагачення й удосконалення мовлення учнів; безпосередня підготовка до складання власних текстів; розвиток логічного мислення; розширення кругозору учнів.

Питанням розвитку мовлення школярів та збагачення їхнього словникового запасу приділяли багато уваги психологи, мовознавці та методисти (О.Леонтєв, В.Мухіна, І.Синиця, Г.Ушакова, Л.Варзацька, М.Вашуленко, М.Львов, В.Мельничайко, Т.Рамзаєва, Г.Фомічова та ін).

Збагачення словника полягає не стільки в його кількісному поповненні, скільки в якісному вдосконаленні, а саме в усвідомленні значення кожного слова і засвоєнні сфери вжитку лексичних засобів української мови. Таке розуміння суті збагачення словникового запасу учнів є надзвичайно важливим, оскільки в словотворчій роботі в центрі уваги перебуває значення похідного слова і його морфем. Завдяки своєму лексичному значенню слово є одиницею мовлення, зв'язуючою ланкою між мисленням і мовленням. „Мовлення й мислення не механічно з'єднуються між собою, а утворюють нову якісну цілісність, первинною, неподільною одиницею якої є значення слова...” [3, с.12].

Мовленнєвий розвиток школяра в навчальному процесі також здійснюється під цілеспрямованим впливом розвивальної функції. Збагачення словникового запасу відбувається неухильно й безперервно завдяки руху пізнання в різних галузях наукових знань, завдяки спеціальним вправам і творчим завданням, які постають на шляху навчання.

Саме тому теоретичною основою сучасних досліджень проблеми збагачення словника школярів є психолого-педагогічна концепція

розвивального навчання, висвітлена в працях Л.Занкова, В.Давидова, П.Гальперіна, І.Якиманської та ін. Вони сформулювали основні критерії розвивального навчання, дали характеристику факторів, які забезпечують інтелектуальний розвиток молодших школярів, аргументували оцінку їхньої готовності до оволодіння прийомами розумової діяльності.

Продовжують працювати над проблемою збагачення словникового запасу молодших школярів: М. С. Вашуленко, О.Я. Савченко, В.О.Науменко, О.Н. Хорошковська та інші, які вважають, що навчання читання й письма відбувається в органічному взаємозв'язку з такими видами мовленевої діяльності як бесіда, розповідь, спостереження за явищами живого мовлення, з роботою над загадками, прислів'ями, розучування віршів, скоромовок, потішок зі слів учителя, декламація самостійно прочитаних і вивчених віршів. Усі ці види мовленевої діяльності сприяють активізації і розширенню словника учнів.

Спостереження показують, що лексичні уявлення і поняття треба формувати вже в період засвоєння грамоти. Але, як свідчить практика, головна увага вчителів у цей час спрямована на вивчення звукового комплексу слова; тим часом його лексичне значення, яке не залежить від звукової оболонки, нерідко лишається поза увагою. Психологи стверджують, що шести-семирічна дитина здатна розрізняти і фонетичну, і семантичну сторони слова, усвідомлювати його як мовну одиницю.

Успішність навчання грамоти визначається лексикою букваря, яка повинна давати матеріал для розвитку мови школярів, що є основою шкільного навчання. Тому важливо, щоб його лексичний матеріал був повноцінним, оскільки лексикою визначається характер аналітико-синтетичних звуко-складових вправ, їх тематика, види і обсяг словниково-логічної роботи: з лексикою пов'язана і робота над реченням і зв'язним мовленням, тобто змістом усього уроку навчання грамоти.

Дитяча мова прекрасна сама по собі, — вважав Л.С. Виготський і має, крім того, велику наукову цінність, оскільки досліджуючи її, ми тим самим

розкриваємо цікаву закономірність дитячого мислення. Для цього доцільно коротко описати лексичний запас мови учнів, і порівняти його з лексикою букваря [5, с. 301].

Дослідники дитячого словника відзначають, що в ньому є слова всіх граматичних категорій, але найбільше іменників і дієслів. Пояснюється це тим, що мислення молодших школярів конкретне, воно завжди зв'язане з тими чи іншими фактами, явищами, діями. У мові шестирічної дитини мало прикметників, які уточнюють нашу мову, роблять її більш образною і виразною, тому треба більше вводити їх у мовленнєву практику дітей. Прислівники в мові дітей зустрічаються ще рідше.

Таким чином, іменники, дієслова, прикметники, прислівники є основними лексико-граматичними розрядами слів, які використовує першокласник у своїй мові. Усі інші частини мови вживаються ним набагато рідше. Пояснити це можна тим, що слово дитини в цей період тісно пов'язане з образами, уявленнями, з конкретним мисленням.

Кожна дитина, вивчаючи рідну мову на практичному рівні, підкоряється нормам і системі цієї мови. Завдяки цьому вона розуміє оточуючих, а вони – її. Елементи мови, якими вона користується, стають її надбанням, застосовуються нею в мовленнєвій діяльності, є одиницями її мовлення. Отже, мовлення – це сукупність елементів рідної мови, якими користується дитина в певних умовах.

Мовленнєвий розвиток дитини є досить широким поняттям, яке охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення.

Мовлення учнів розвивається, якщо вони набувають здатності розуміти лексичне і граматичне значення слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності [33, с.50].

Обмеженість дитячого словника пояснюється неправильністю синтаксичної будови дитячої мови, невмінням побудувати закінчену фразу, наявністю в реченнях зайвих слів-паразитів. Тому, працюючи над словом, над уточненням словникового запасу, вчитель повинен навчати дітей вживати слова в реченні і правильно його будувати. Кількісна характеристика словникового запасу дітей семирічного віку, ще не дає повного уявлення про їхній словник.

Вимоги програми з навчання грамоти спрямовані на збагачення, уточнення і активізацію словника учня і зобов'язують педагога збагачувати словник дитини словами-назвами предметів, їх якостей, дій, вчити розпізнавати смислові відтінки слів, ознайомлювати з найуживанішими випадками багатозначності, синонімами, добирати слова, близькі та протилежні за значенням, родову назву до ряду видових та навпаки, а також навчати дітей називати характерні ознаки добре відомих предметів, помічати в текстах художні засоби зображення і використовувати їх у власному мовленні.

Отже, з перших днів перебування першокласника в школі перед учителем стоїть завдання навчити висловлювати його свої думки правильно, послідовно, точно і виразно. Такий підхід до лексичної роботи, яка здійснюється на уроках читання і письма, полягає в тому, щоб домогтися точного співвідношення слів, які читаються і використовуються в усному мовленні, і назв предметів та явищ навколишньої дійсності. Якщо учень усвідомить, що кожне слово має своє певне значення, то він точно зможе відтворювати свої думки і вибирати найбільш влучні для цього слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів // Педагогіка і психологія. – 1998 -- №4. – С.31-36.
2. Вашуленко М.С. Буквар: підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. /М.С.Вашуленко, О.В.Вашуленко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 152с.
3. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посібник /М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268с.

4. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 класі. – К.: Освіта, 2001.-176с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи.- К.: Видав. дім «Освіта», 2012.- 392с.

О.О.Какадій

Науковий керівник – старший викладач В.І. Перепьолка

ОПРАЦЮВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ

Мовна освіта має сформувати національно свідому особистість, яка вільно орієнтується в гіперінформаційному просторі, володіє стратегіями ефективної комунікації. А тому у навчанні української мови пріоритетами мають стати компетентнісний підхід, інноваційність і професійна спрямованість. Науковці стверджують, що робота над вивченням лексичного матеріалу в початковій школі має важливе загальноосвітнє та практичне значення. Адже в процесі роботи розширюються знання про мову, учні ознайомлюються з лексичними одиницями, розвивається увага до значення та вживання слів у мовленні, формується потреба в доборі необхідних слів для висловлювання думки, розвивається чуття мови. Вивчення лексики є цікавим для дітей, про що свідчать наукові дослідження. Це сприяє тому, що розвивається інтерес до лексики, а відповідно й до мови та навчання в цілому. Важливим завданням учителя в роботі над словом є поповнення словникового запасу учнів, зокрема в процесі ознайомлення з лексичним значенням. Це здійснюється різними способами: використовують контекст, показують предмет чи його зображення, роблять словотвірний аналіз, використовують тлумачний словник, дають коротке пояснення, пропонують учням пояснити, використовують синоніми, добирають антоніми, використовують довідкову літературу [1, с. 8-11].

До того ж звертається увага на те, що реформою школи поставлено завдання активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку в них творчого мислення [3]. Отже, на думку науковців (В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Савченко, О. Леонтьєв, І. Зимня, А. Маркова, М. Крикун) 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.

Проблема розвитку образного мовлення школярів у сучасних умовах є досить ваговою та актуальною. Оскільки потрібно враховувати, що поява ейдетичних здібностей можлива в дітей молодшого шкільного віку, то виникає необхідність ґрунтовного дослідження їхнього мовлення в контексті взаємозв'язку з іншими пізнавальними процесами (образна пам'ять, образне мислення, уява тощо). Адже образи складають основний зміст дитячої пам'яті, а роль мовлення у збереженні та відтворенні знайомого образу і формуванні нового досить велика. Чим більше вдало підібране слово, тим точніше воно фіксує сутність предмета, тим повніше та яскравіше постає його образ перед дитиною. Джерелом для увиразнення мовлення є вживання слів у переносному значенні.

У процесі спостережень проводиться робота над ознайомленням учнів із прямим і переносним значенням. Варто використовувати проблемно-пізнавальні завдання, можна запропонувати й конструктивні вправи, дати завдання замінити виділені слова іншими. Тобто, у процесі практичної роботи, зокрема виконання творчих вправ, школярі вдосконалюють уміння вживати слова в переносному значенні.

У цілому вивчення лексики – це невід'ємна частина роботи над розвитком мовлення учнів, що має практичне значення, є базою для подальшого навчання та розвитку. Основна вада навчального процесу в школі полягає в тому, що молодших школярів навчають мови, та не навчають застосовувати знання в

конкретній мовленнєвій ситуації. До того ж учитель не володіє арсеналом методичних засобів, які активізують пізнавальну діяльність учнів.

Аналіз науково-методичної літератури дав змогу стверджувати, що необхідно організувати таке навчання, щоб учні в процесі роботи з лексичними одиницями залучалися в процес самостійного пошуку й «відкриття» нових знань, працювали з інтересом. У цілому вчені вважають, що активність, уміння та бажання навчатися, спілкуватися, міркувати, висловлювати свої думки закладаються в процесі навчання в початковій школі. Тобто, пізнавальна активність школярів є показником якості їх навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями та способами діяльності[4,5].

Зокрема, А. Каніщенко наголошує: щоб навчання було бажаним і легким, треба пропонувати такий зміст знань, який дитина на цьому етапі розвитку своєї психіки може сприйняти найбільш оптимально, тобто зацікавлено, із найменшими труднощами [2, с 14-20].

Найефективнішими є завдання, в основі яких лежить ігровий елемент, використовується цікава граматики, народознавчий матеріал, що спонукають до роздумів, до використання додаткових джерел, які залучають учнів до творчої діяльності, до спостереження над фактами мови, над виразністю; завдання, які формують в учнів уміння застосовувати знання в нестандартних умовах.

Цікавими видами роботи є складання творів-мініатюр, а також самостійне відшукування в реченнях і текстах різних частин мови з переносним значенням. Варто використовувати демонстрацію малюнків, тлумачний словник, виконувати вправи творчого характеру [4, с. 27-35]. Зі словами-омонімами учні теж ознайомлюються практично, без використання термінів. Науковці стверджують, що лексичне багатство мови забезпечується також синонімами. Ця тема засвоюється практично. Учні вчать добирати синоніми, замінювати в тексті іншими, добирати найдоречніші. Вивчення антонімів теж є практичним. Учитель має звернути увагу на роль антонімів у мовленні, на здатність робити

його виразнішим, використовуючи під час роботи операції зіставлення та протиставлення .

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.

Робота над лексикою у молодшій школі проводиться в двох аспектах. З одного боку, відповідно до шкільної програми подаються наукові відомості з лексикології. Учні ознайомлюються із словом та його значенням, з багатозначністю слів, прямим і переносним значенням, омонімами, синонімами, антонімами.

Вони також одержують поняття про склад української лексики з погляду її походження і розвитку (запозичені слова, застарілі слова, неологізми), про використання слова в різних сферах застосування мови (загальноновживані слова, діалектизми, професіоналізми). З другого боку, на основі певного кола наукових знань з лексикології здійснюється систематична і цілеспрямована робота над збагаченням словника учнів і виробленням навичок свідомого, вмілого користування словом. У слові закріплені результати пізнавальної діяльності людини.

Образність виступає експонентом виразності на основі переосмислення на асоціативному рівні прямих, переносних і конотативних значень, що створюють понаднормативний метафоризований зміст шляхом використання тропів та стилістичних фігур у мовленні, та має ознаки модальності, емоційності, інтенсивності, варіативності тощо. Образи диференціюються завдяки матеріалізації та упередметнюванню. У зв'язку з цим мовна тканина тексту складається не лише з образних зворотів та особливих поетичних слів – образного звучання вони набувають у контексті.

Отже, праця над лексикою у початковій школі має велике і загальноосвітнє, і практичне значення. Достатній лексичний запас і свідоме його розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є фундаментальною основою розвитку навчально-пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших предметів початкової ланки освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Забіяка В. Робота зі словником // Початкова школа / В. Забіяка. – 2007. – № 10. – С. 8-11.
2. Каніщенко А. Збагачення активного словника молодших школярів // Початкова школа / А. Каніщенко. – 2008. – № 7. – С. 14-20.
3. Ковальова В. Розвиток мовлення – найважливіша умова успішного навчання молодших школярів / В. Ковальова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.doc.osvita.ua/doc/files/.../movlennya.doc.
4. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів // Початкова школа / М. Крикун. – 2003. – № 11. – С. 27-35.
5. Мойже Г. Методика і технологія навчання на сучасному уроці з української мови в початковій школі / Г. Мойже. – Тернопіль, 2002. – С. 196-223.

А.С.Ковальова

Науковий керівник - професор М.І.Пентилюк

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ НАД ПЕРЕКАЗОМ ЯК СКЛАДОВА МЕТОДИКИ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНІЇ ПРОГРАМИ

Реалізація вимог комунікативної лінії програми до навчання молодших школярів передбачає підготовку мовця з розвиненим зв'язним мовленням. Така робота є ефективною під час виконання вправ на текстовій основі(як в усній, так і в писемній формі).

У дипломному дослідженні ми відзначали роль тексту й текстових завдань в підготовці розвиненої мовної особистості. Відтак маємо дослідити ефективність використання вправ на текстовій основі в контексті реалізації комунікативної змістової лінії програми [1].

Навчання школярів сприйняття та відтворення текстів різних типів і стилів мовлення здійснюється за допомогою переказів. Як показують дослідження, значна частина випускників загальноосвітньої школи неспроможна відтворити прослуханий і прочитаний текст, достатньо правильно й глибоко зрозуміти його зміст, дати оцінку прослуханого.

Перекази насамперед навчають глибоко розуміти текст і правильно відтворювати його. Переказ – це підготовча ланка до самостійного письма, до написання творів, створення власних аналогічних висловлювань. Працюючи над переказами різних текстів, учні збагачуються прекрасними зразками висловлювань, засвоюють правила побудови текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення. У процесі роботи над переказом збагачується мовний запас учнів, розвивається вміння вживати слова в точному їх значенні й користуватися різноманітними засобами мови. Учні «практично переконаються у великій ролі мовних засобів і необхідності дбайливого добору їх для повноцінного розкриття ідейного змісту й забезпеченні вимог художньої передачі».

З погляду психології мовлення, переказ містить два взаємопов'язаних процеси – сприйняття висловлювання та його відтворення. Названі процеси відповідають чотирьом видам мовленнєвої діяльності – слуханню, читанню, репродуктивному говорінню (усний переказ) та письму (письмовий переказ). Це унікальний вид роботи, бо одночасно формує всі чотири види комунікативних умінь – слухати, читати, говорити, писати. Учні навчаються осмислено слухати та читати текст, а потім репродукувати його в усній і писемній формах мовлення.

Проведення переказу сприяє «розвиткові логічного мислення, бо

виробляє вміння й навички аналізувати текст, вирізняти в ньому головне й другорядне, родові й видові поняття, розкривати внутрішні зв'язки й закономірності, що лежать в основі змісту тексту, а потім у чіткій послідовності переказувати його». У будь-якому виді мовленнєвої діяльності, окрім специфічних для нього вмінь і навичок, формуються й уміння, спільні для всіх видів, зокрема, таке базисне вміння, як осмислювати інформацію, уміння, що пов'язує в єдиний процес мислення і мовлення. Цінність переказу в тому й полягає, що це одна з небагатьох вправ, які створюють ідеальні умови для тренування мовленнєвих і мисленнєвих механізмів в умовах взаємопов'язаного навчання всіх основних видів комунікативної діяльності. Значення переказів полягає і в тому, що вони розвивають пам'ять дітей. Необхідність запам'ятати текст, мовні засоби в ньому активізує і зміцнює механізми пам'яті. А, як відомо, сприйняття усного чи писемного тексту досить великою мірою залежить від рівня загального розвитку або спеціальної підготовки, на наявність яких в адресанта розраховує автор.

Уроки підготовки й написання переказів за правильної організації роботи сприяють також організації позакласного читання учнів. Це досягається, коли текст розглядається як частина цілого. Допмагаючи учням осягнути зміст уривка, творчу манеру автора, неповторність його мовної особистості, учитель привертає увагу учнів до твору, рекомендує прочитати твір повністю.

Для написання переказів доцільно використовувати тексти різних типів мовлення і різноманітної тематики. Великого значення слід надавати якості текстів для переказів. Тексти мають бути «зразковими щодо використання засобів виразності», бо тільки такі тексти надають можливість учителю цілеспрямовано навчати школярів добору й використанню мовних засобів. Тому найдоцільнішими є класичні художні тексти. Виходячи із системного підходу до реалізації цілей навчального процесу з рідної мови, доречно використовувати такі тексти, в яких майстер слова вживає ті морфологічні форми чи синтаксичні конструкції, що саме опрацьовуються на уроках мови.

При цьому слід зосереджувати увагу тільки на стилістично найвиразніших граматичних явищах[2].

Проведення переказу як роботи з розвитку зв'язного мовлення треба якнайтісніше пов'язувати з виучуванням лінгвістичним матеріалом. За наявності такого зв'язку переказ буде органічною частиною роботи над поглибленням знань з граматики, над виробленням умінь і навичок використовувати граматико-стилістичні явища в монологічному мовленні. Переказ у цьому разі стає «підсумковою роботою, що продемонструє засвоєння учнями матеріалу в суто практичному плані»[1].

При доборі текстів необхідно враховувати вікові особливості учнів, брати до уваги міру складності змісту. Різною має бути й кількість слів у текстах для переказів

Основні характеристики переказу пов'язані з особливостями вихідного тексту (його складністю та обсягом) й зі способами його сприйняття та завданнями, поставленими до відтворення тексту тощо. Засадою для визначення видів переказів є тематика вихідного тексту (про тварин, про працю, про охорону природи). За способом передачі тексту перекази поділяються на *усні й письмові*, за метою проведення - на *контрольні й навчальні*. *Основна мета контрольних переказів* - перевірити вміння й навички учнів передавати зміст прочитаного тексту *з потрібною докладністю, правильно логічно, послідовно й грамотно*.

Щодо змісту та обсягу вихідного й вторинного тексту розрізняють *докладні, стислі (короткі) та вибіркові* перекази. *Мета докладного переказу* – відтворити якомога повніше зміст вихідного тексту. *Мета стислого переказу* – передати зміст конспективно, узагальнено. Стислий переказ потребує вміння вибрати з вихідного тексту основне (щодо частин вихідного тексту) й істотне, вміння виконувати виключення й узагальнення, знаходити відповідні мовленнєві засоби й будувати стислий текст. При цьому ступінь стислості може бути різним. Залежно від конкретного мовленнєвого завдання вихідний текст

може бути стиснутим уполовину, навіть на три чверті. За сприйняттям вихідного тексту розрізняють:

- а) переказ прочитаного, сприйнятого зором тексту;
- б) переказ почутого, сприйнятого на слух тексту;
- в) переказ тексту, сприйнятого на слух і зором одночасно.

Ці види переказів враховують потребу розвитку різних здібностей учнів до сприйняття тексту, оскільки в житті ми зустрічаємось з необхідністю сприймати зміст прочитаного й почутого.

За ступенем ознайомлення з вихідним текстом розмежовують перекази незнайомого, тобто сприйнятого вперше тексту, і знайомого, відомого вже учням, наприклад, уривка з художнього твору, який уже вивчався на уроках літератури [3].

Проте чи не найважливішою основою класифікації текстів є належність їх до того або іншого типу та стилю мовлення. Саме типологічна й стильова належність тексту значною мірою зумовлює його структуру та добір мовних засобів.

Таким чином, комплексний підхід до визначення цілей переказу сприяє ефективності його використання на уроках української мови. Робота над переказом має бути спрямована на досягнення таких цілей:

- засвоєння учнями поняття про текст як продукт (результат) мовленнєвої діяльності, мовленнєвий витвір;
- опанування важливих для оволодіння мовленням понять **типи і стилі мовлення**;
- збагачення мовного запасу школярів (словами, фразеологізмами, граматичними формами, синтаксичними конструкціями);
- розширення читацького кругозору учнів, виховання в них інтересу до книжки, її автора, неповторності його мовної особистості;
- формування навичок лінгвістичного аналізу тексту.

Отже, робота вчителя початкових класів на уроках написання переказу

має бути методично грамотно спрямована на формування в учнів умінь зв'язно висловлювати власну думку, аргументувати свої погляди, дослухатись до точки зору інших [4].

Упровадження комунікативного навчання на уроках української мови реалізує зміст вимог до знань, умінь і навичок молодших школярів в процесі опанування початкового курсу української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах. – Київ, 2002, 174с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.:Ленвіт, 2003. – С. 164-165.

3. Пентилюк М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000. – 128с.

4. Рідна мова: Підруч. для 4 кл. / Вашуленко М.С., Варзацька Л.О., Мельничайко О.І., Скуратівський Л.В.; За ред. Вашуленка М.С.- 5-те вид. - К.: Освіта, 2011. - 256с.

Л.О. Ковтун

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ

Основна мета сучасної початкової мовної освіти полягає в запровадженні компетентнісного підходу до навчання мови, який передбачає формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

Комунікативна компетенція – здатність успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

У творах письмо сприймається учнями не як навчальна справа, а як засіб правильного оформлення власних думок, виражених у письмовій формі.

Робота над твором сприяє розвитку особистості учнів: збуджуються їхні емоції, розвивається спостережливість, мислення, активізується розумова самостійність, формуються вміння оцінювати і систематизувати побачене, пережите і засвоєне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти і порівнювати, робити висновки. Складання творів вимагає від учнів високої активності, самостійності, вміння керувати своєю інтелектуальною діяльністю [2, с.48]. Допомогти вдосконалити мовлення і мислення дитини покликана робота над творами на уроках розвитку мовлення у початковій школі.

На основі комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає створення ситуації спілкування на уроках розвитку мовлення, створюється ситуація відповідно до якої визначається стиль тексту, жанр, відбір відповідних мовних засобів для реалізації авторського задуму, це зумовлює актуальність цього дослідження.

Процес створення зв'язних висловлювань спирається на роботу механізму пам'яті - довгочасної та оперативної. Будуючи зв'язне висловлювання (усне чи письмове), автор спирається на наявний у нього запас слів і граматичних моделей. Це матеріал для довгочасної пам'яті. Другий компонент довгочасної пам'яті – запас уявлень і понять про навколишнє, здобутий у різні моменти життя.

Для побудови роботи з розвитку зв'язного монологічного мовлення слід брати до уваги тлумачення поняття «зв'язне мовлення». У сучасній лінгводидактиці під зв'язним мовленням розуміють процес, діяльність мовця, слухача, послідовний виклад або сприймання думок, знань однією особою. Зв'язним мовленням називають також продукт цієї діяльності – текст (висловлювання), характерними ознаками якого є смислова та структурна єдність (взаємозв'язок окремих його частин).

В основу методики розвитку зв'язного монологічного мовлення покладені загальнодидактичні, лінгводидактичні принципи навчання. Серед лінгводидактичних - це насамперед принцип комунікативної спрямованості навчання. Його суттю є формування в учнів умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням, що сприяє формуванню мовної особистості [1, с.73].

Процес навчання школярів побудови творів спирається на методи та прийоми: імітативні (навчання за зразками) або спонукально-репродуктивні, комунікативні, метод конструювання.

Комунікативні методи спираються на теорію мовленнєвої діяльності, зокрема на аналіз мовленнєвого акту: метод ураховує всі його ступені – і ситуативну, і мотиваційну, і сприйняття співрозмовником, і зворотний зв'язок. Методи ґрунтуються на комунікативній функції мови, тобто її призначенні бути засобом спілкування, комунікації, а також самовираження. Для реалізації цієї групи методів слід дотримуватися ряду вимог:

1) усі висловлювання учнів мають бути мотивованими – виникати в разі потреби щось сказати, написати, вступити з кимось у контакт, поділитися своїми думками і почуттями;

2) автор висловлювання (усного чи писемного) мусить добре розуміти те, про що він буде говорити, тобто володіти достатньою, достовірною і важливою інформацією. Її необхідно відібрати, систематизувати, структурувати, підпорядкувати авторському задуму;

3) мета комунікації буде досягнута за умови достатнього володіння її учасниками мовними засобами;

4) висловлювання учня повинно бути комусь потрібним, тобто мати адресата [4, с.12].

Уроки розвитку зв'язного мовлення, на яких формуються уміння складати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення, належать до комунікативного компонента нового змісту навчання. Тобто цей тип уроків має

на меті формувати не тільки мовленнєві, а й комунікативні уміння. Вони формуються в процесі створення висловлювань, що враховують ситуацію спілкування, відповідно до якої визначається стиль, вибираються мовні засоби для реалізації авторського задуму. Окреслення ситуації спілкування допоможе учням у побудові висловлювань (написанні творів), створить мотивацію мовленнєвої діяльності на уроці.

Під ситуацією спілкування розуміється така динамічна система взаємовідносин учнів, яка завдяки її відображенню в свідомості викликає потребу особистості в цілеспрямованій мовленнєвій діяльності й підтримує цю діяльність.

Існують ситуації двох типів: перший тип – зорієнтований на етап формування авторського задуму; другий тип – вводить маленького автора у саму лабораторію народження думки.

Перший тип мовленнєвих ситуацій включає два підтипи: 1) ситуації, що стимулюють бажання висловитись; 2) ситуації, що викликають зримо уявлення про адресата мовлення. Створюються вони різними видами словесних роз'яснень. В одних випадках - це однокласники, малята із дитячого садка, найближчий друг (подруга), брат, сестра, в інших – уявний ровесник, старші друзі і т. ін.

1. Уявіть, що редакція журналу «Соняшник» оголосила конкурс на кращий опис-загадку тварини, птаха чи рослини. Побудуйте свій опис так, щоб можна було одразу здогадатися, яку тварину, птаха чи рослину ви описуєте.

2. Ви маєте скласти казку чи оповідання про те, що ви побачили, пережили. Намагайтесь про події розповісти так виразно, щоб маленькі друзі з дитячого садка могли зримо уявити те, про що ви розповідаєте.

3. Вам треба скласти розповідь «У нас узимку». Уявіть, що ви пишите листа далекому африканському другові. Він ніколи не бачив зими.

4. Ви любляете спостерігати за птахами. Напишіть другові про своє захоплення і переконайте його зайнятись тим самим.

5. Ви відвідуєте якийсь гурток. Вам подобаються заняття. Опишіть їх другові, який живе в іншому місті. Переконайте його організувати такий самий гурток у вашому місті.

6. Уявіть, що до вас у місто вперше приїхав ваш ровесник. Він дуже допитливий. Його цікавить усе. Розкажіть йому, чому так багато людей можна зустріти восени у парку каштанів.

7. Послухайте листа одного учня, в якому він описує свої враження про улюблену книгу своєму другові. Зверніть увагу, що у цьому листі нема жодної орфографічної помилки. Але, скажіть, чи можна його назвати правильним? Спробуйте ви написати правильного листа.

8. Послухайте лист, який нам надіслали з бібліотеки. У ньому прохання розказати про творчість Шарля Перро так, щоб інші діти захотіли почитати твори цього відомого казкаря.

Такі мовленнєві ситуації націлюють учнів на вибір типу висловлювання, спонукають учнів думати про майбутнього читача, слухача і тим самим стимулюють бажання розповісти щось іншим людям.

Другий тип мовленнєвих ситуацій активізовує чуттєве сприймання, пробуджує уяву, викликає асоціації, підказує свідомості учнів способи оформлення образів, що виникають. Для створення цих ситуацій використовуються текстово-ілюстративні або текстово-ігрові опори. Другий тип ситуацій передбачає вищий ступінь самостійності й творчої активності учнів. Провідною є конструктивна діяльність з елементами творчої. Такі мовленнєві ситуації створюються з урахуванням сформованих уявлень учнів про структуру тексту. На початку роботи увиразнюються вони робочими матеріалами, які вміщують: а) ілюстративний матеріал (малюнки, кадри діафільму, природні предмети – кетяг калини, горобини, квіти, колоски, гриби тощо); б) текстовий матеріал – варіанти зачину, заключної частини тексту та опорні словосполучення, за допомогою яких треба розкрити зміст головної частини висловлювання. Щоб ввести малих авторів у лабораторію словесної

творчості використовуються такі засоби, як яскравий початок казки, оповідання, розв'язання проблемного завдання.

Застосування методики написання творів на засадах комунікативно-діяльнісного підходу забезпечує відповідний розвиток монологічного зв'язного мовлення учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варзацька Л.О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: навч.-метод. пос. / Л.О. Варзацька, Л.М Шевченко. – Кам'янець - Подільський:Абетка, 2001. – 204 с..
2. Коченгіна М.В. Готуємось до уроків розвитку зв'язного мовлення. 3 клас / М.В. Коченгіна. – Х.: Веста:Вид-во «Ранок», 2008. – 160с..
3. Лобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів // Початкова школа. — 2002. — № 4..
4. Пономарьова К. І. Мета і завдання уроків розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. — 2006. — № 8.

І.Коган

Науковий керівник – доцент Н.І.Сидоренко

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Запорукою ефективності навчальної діяльності й процесу учіння молодших школярів є результативність пізнавальної діяльності, від якої залежить цілеспрямованість розумової активності, розвиток інтелектуальної рефлексії та природжених задатків учнів тощо.

Проблема активізації пізнавальної діяльності у дітей різного віку включає питання вивчення такого феномена, як пізнавальний інтерес, тому що він має потужні спонукальні й регулятивні можливості та значною мірою сприяє процесу ефективного становлення дитини як суб'єкта пізнавальної й навчальної діяльності.

Як свідчить тривалий досвід, суворі, категоричні вимоги, покарання, адміністративні заходи безсилі, якщо в дитини немає потреби навчатися, якщо пізнавальна діяльність для неї позбавлена життєвого змісту. Оскільки інтерес зумовлює загальну тенденцію звертати увагу на певні об'єкти і явища навколишнього світу з метою їх пізнання або на виконання певного виду діяльності, то він впливає на всі без винятку психічні процеси, спрямовуючи їх у потрібне русло.

У зв'язку з цим важливого значення набуває формування пізнавального інтересу у молодших школярів, без якого пізнавальна діяльність позбавлена життєвого змісту. Реалізувати формування пізнавального інтересу в молодших школярів дають змогу творчі завдання на уроках літературного читання.

Метою статті є дослідження можливостей творчих завдань у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів на уроках літературного читання.

Інтерес як дуже складна і вагома для особистості категорія має багато трактувань: вибіркова спрямованість людини, її уваги, її думок, помислів; прояв розумової та емоційної активності; активатор різноманітних почуттів і своєрідна чуттєвість дитини; своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують активність, свідомість і діяльність людини; структура, що складається з потреб; активно-пізнавальне, емоційно-пізнавальне ставлення людини до світу; специфічне ставлення особистості до об'єкта, викликане усвідомленням його значення та емоційною привабливістю.

О.С. Шукалова визначає пізнавальний інтерес як компонент спрямованості особистості, який є спонукальним фактором у діяльності дитини та обумовлює успішність цієї діяльності і ефективність психічного розвитку [6, с. 6]. І.Б.Кузава відмічає, що пізнавальний інтерес - це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня, сприяє усвідомленій самостійності, викликає

продуктивну роботу, змінює способи розумової діяльності, є умовою розвитку творчої особистості [2, с. 8].

Отже, пізнавальний інтерес - важливий компонент всебічного розвитку особистості, в якому виявляються ціннісні орієнтації. Неможливо розглядати завдання освіти та виховання поза зв'язком з розвитком пізнавальних інтересів, що сприяють більш ефективному оволодінню знаннями, накопичених людством.

Важлива роль інтересу в становленні особистості молодшого школяра. Дитина реалізує свій інтерес у процесі основної діяльності, тому що найсильнішим мотивом у навчанні є саме пізнавальний інтерес, який активно взаємодіє із системою ціннісних орієнтацій, цілями, результатами діяльності, відображає всі складові особистості: інтелект, волю, почуття. За певних умов інтерес є засобом живого, захоплюючого навчання, визначає інтенсивний і зосереджений розвиток пізнавальної діяльності, переростає в стійку рису характеру.

Якісна перебудова інтересів найінтенсивніше відбувається в періоди переходу дитини з одного етапу онтогенезу на інший. Зміна інтересів, їх якостей не нівелює певної стійкості найбільш значущих у кожному віковому періоді ознак, які продовжують розвиватися, інтегруватись в інші на вищому рівні.

Першокласник, котрий приходить до школи, хоче вчитися, спостерігати, творити. Однак цей запал зникає вже після навчання в 1 класі. Нинішній стан освіти засвідчує, що 80% дітей залишаються пасивними на уроці й упродовж багатьох років навчання в школі. Це пов'язане з тим, що шкільна система навчання має здатність заблокувати інтереси дітей. Дослідження М. Савчук показують, що креативні діти швидко проходять початковий етап інтелектуального розвитку й виявляють опір усім видам нетворчих робіт, а це дуже часто оцінюється вчителями як упертість, тупість та лінь [4, с. 5].

В молодшому шкільному віці особливої ваги для дітей набуває читання. С. Русова приділяла цьому особливу увагу: "Книга — ось найголовніше поки що джерело освіти і морально-естетичного виховання. Через це першим обов'язком учителя є навчити своїх учнів, як ставитися до книжки, як використовувати найкраще це джерело так, щоб дитина навчилася читати свідомо, знаходити в книжці глибокий зміст..." — наголошувала вона в праці "Про колективне і групове читання" [5, с. 14].

Проблема читання — одна з найважливіших і в навчально-виховному процесі в школі. Читацькі вміння починають і фактично закінчують формуватися в учнів на уроках читання в початкових класах.

І. Ф. Григорків стверджує, що «Дитина, яка не вміє добре читати, переживає великі труднощі при виконанні домашніх завдань, їй не цікаво на уроках, вона приречена на розумову обмеженість і зубріння. Такий учень не буде активним читачем бібліотеки, не відчуватиме потреби спілкування з книгою, бо читання приносить не задоволення, а муку» [1, с. 138]. Автор стверджує, що читання — основа опанування літературної мови, громадянського, морально-естетичного та суспільно-політичного виховання, розвитку духовного світу дитини, її почуттів. Отже, читання є ефективним засобом навчання, виховання та розвитку дитини.

Читання активно використовується для формування пізнавального інтересу учнів. Головна умова формування пізнавального інтересу під час літературного читання — це розуміння дитиною змісту і значення виучуваного.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на розвиток пізнавального інтересу на уроках літературного читання впливає застосування творчих вправ під час занять. Саме творчі вправи, на думку Я. О. Пономарьова, вчать умінню аналізувати, узагальнювати та робити висновки [3, с. 48]. Вказані ж уміння є невід'ємними складовими уміння правильно висловлювати власні думки (мовна компетенція, прагматична компетенція), підбирати необхідні докази під час спілкування (мовна компетенція, предметна

компетенція, прагматична компетенція), переконувати опонента (мовна компетенція, предметна компетенція, прагматична компетенція) і навіть спонукати до активної діяльності.

Але не будь-яка вправа, що застосовується під час занять, є творчою. Творча вправа - це вправа розв'язання якої не може бути отримане шляхом логічного висновку із даних, які ми маємо. Така вправа припускає створення нових способів дій або своєрідне використання вже існуючих способів, що приводить до виникнення нових знань.

Творча вправа має наступні ознаки: обов'язкова новизна способу розв'язання; відсутність у теорії засобів, необхідних для створення цього способу; знаходження цих засобів здійснюється за рахунок застосування евристичних методів пошуку.

Аналіз науково-методичної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду дозволили нам визначити найбільш ефективні види вправ і завдань, спрямованих на розвиток пізнавального інтересу та творчих здібностей учнів на уроках літературного читання.

Значну кількість творчих вправ можна запропонувати школярам на основі текстів, що передбачені для вивчення в діючих підручниках для читання. Наприклад: доповнення та перебудова тексту (опис подій, які могли передувати зображенням; розширення змісту оповідання новим епізодом; вигадкування нових обставин сюжету; складання нового закінчення оповідання, казки); прогнозування можливого розвитку подій, передбачення змісту твору на основі заголовка, ілюстрації, читання першого й заключного абзаців тексту; словесне малювання та "екранізація" прочитаного; складання творчих переказів; добір римованих слів, доповнення рядків віршів; складання "Сенкана", "Кубування", "Тронування" та ін.

Ефективними є також креативні вправи, що можуть мати лише опосередковане відношення до тексту, що вивчається. Це складання казок, віршів, лічилок, загадок тощо (за аналогією, за опорою та без неї); інтерактивні

творчі вправи ("Побажання", "Сам про себе", "Мікрофон" та ін.); літературно-творчі ігри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Григорків І. Ф. Удосконалення техніки читання в початкових класах / І. Ф. Григорків // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 2. – С. 138-146.
2. Кузава І.Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / І.Б. Кузава ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. — К., 2004. — 21 с.
3. Пономарёв Я. А. Психология творческих способностей / Я. А. Пономарёв. - М.: Наука, 1986. – 336 с.
4. Савчук М. Розвиток креативності молодших школярів як умова формування необхідних життєвих компетенцій / М. Савчук // Розкажіть онуку. - 2010. - № 1. - С. 4-9.
5. Ткачук Г. О. Збагачення мовлення молодших школярів емоційно забарвленою лексикою в процесі аналізу казок на уроках читання / Г. О. Ткачук // Педагогічний дискурс. – 2007. – Вип. 1. – С. 136-138.
6. Шукалова О.С. Сімейне виховання як чинник розвитку пізнавального інтересу молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.С. Шукалова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2010. — 21 с.

О.С.Короленко

Науковий керівник-доцент О.І.Милостива

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ФОЛЬКЛОРНИМИ ТВОРАМИ

Серед етнічних жанрів фольклору, в яких ідейно-художніми засобами особливо яскраво відображена історія нашого народу, його світогляд і поетична культура, значне місце належить легендам і переказам. І тепер на Україні, мабуть, не знайти такого міста чи села, де б в людській пам'яті не зберігалися чудові фантастичні історії про конкретних героїчних осіб, які там діяли. або

реалістичні художні оповідання про них. З покоління в покоління передаються міфологічні розповіді про певні місцини, ріки, озера, ліси, гори, долини та історичні згадки про визначні події, що тут відбувалися.

З драматичністю людської долі пов'язані у фольклорних оповіданнях поява багатьох тварин, птахів, рослин. Побутувати і досі побутують на Україні творчо переосмислені народом біблійні оповідання. Усі ці оповіді, що є правдивими, але містять елементи фантастики, і є легендами і переказами [1].

Легенда – народне сказання або оповідання про якісь події чи життя людей, оповите казковістю, фантастикою. Переказ – це невелике усне оповідання про визначні історичні події та їх героїв[3]. Звідси випливає, що легенди і перекази доступні для сприймання учнів 3 і 4 класів. У підручниках з читання пропонуються легенди і перекази про героїчне минуле нашого народу, про походження назв міст, птахів, рослин, а також біблійні легенди. У них міститься значний пізнавальний і виховний потенціал. Діти щиро переживають горе і нещастя людей, дізнаються про традиції української народу, про рослинний і тваринний світ. Легенди й перекази на уроках читання. Легенди за змістом подібні до фантастичних казок; у них також головну роль відіграє чарівний, фантастичний елемент. Але сюжети легенд більше, ніж казкові, зорієнтовані на достовірність зображуваного. Багато легенд ґрунтується на біблійних сюжетах (про створення світу, перших людей, про Ісуса Христа, Божу Матір, пророків, апостолів, святих). Тому перед вивченням легенди дітей треба ознайомити з тими чи іншими біблійними іменами, сюжетами, подіями. Наприклад, перед вивченням легенди “Суд Соломона” дітям потрібно розповісти, що Соломон був найрозумнішим царем, сказати дещо про його царювання. Значна частина сюжетів легенд походить від давніх міфологічних вірувань і уявлень. Це можуть бути легенди про перетворення людини на різні предмети чи тварини, про переселення душ у тварини і рослини. Це легенди про походження калини, верби, папороті. Такі легенди легше сприймаються дітьми, бо вони дуже схожі до казок. Дитяча уява не повинна загострюватися на

розвінчанні фантастичності у таких легендах. Діти повинні провести паралель, що, наприклад, калина така ж красива, як і молода дівчина. За допомогою таких легенд про перевтілення людей у рослини діти повинні навчитися поважати і любити красу природи. Доцільно перед вивченням таких легенд розповісти учням про ту чи іншу рослину. Також уже в давньоруських літописах зафіксовані легенди, пов'язані з історичним минулим нашого народу. У них відображена боротьба наших предків зі степовими кочівниками, монголо-татарськими ордами, подвиги козацтва та інші моменти з історії визвольних змагань українського народу перед вивченням історичних легенд і переказів дітей слід ознайомити з тими чи іншими історичними фактами. Чимало цих творів пов'язано з назвами різних місцевостей, які можна вивчати після розповіді про цю місцевість. Такі легенди і перекази містять народне тлумачення їх незвичайного походження назв.

Методика початкового навчання не передбачає окремих уроків для опрацювання малих фольклорних жанрів, таких як загадки, прислів'я, приказки, скоромовки. Вони вводяться в тканину уроку як супровідний матеріал, хоч і важливий, необхідний для роботи з молодшими школярами. Загадки, прислів'я, скоромовки урізноманітнюють прийоми навчальної роботи. Вони вносяться до навчального процесу елементи гри, що психічно виправдано в навчанні дітей 6-10 років. Їх слід використовувати як дидактичний матеріал при вдосконаленні техніки читання, виробленні літературної вимови. Нарешті, вони становлять суттєвий елемент розвитку мовлення і мислення [2].

Прислів'я, за словами К. Ушинського, являє собою маленьку розумову задачу. Зміст кожного прислів'я відображає погляди народу на природу, людей, значення всіх явищ життя. Учні визначення прислів'я треба дати у загальних рисах, наголошуючи на тому, що прислів'я – це вислів, який у вигляді ритмічно побудованого і навіть заримованого речення передає багатовікове спостереження народу над поведінкою людей і навколишньою природою, виражаючи їх у вигляді мудрого узагальненого повчання, наприклад: “Друзі

пізнаються в біді ”, “Під лежачий камінь вода не тече ”. Розкрити таку властивість прислів'я можна на багатьох прикладах. Так, в азербайджанській народній казці “Сім лозин” йдеться про те, як в одного чоловіку було семеро синів. І були вони нерозлийвода. А коли поженилися, кожен звив своє гніздо й відцурався від інших. Тоді батько, зібравши їх, попросив принести по гранатовій лозині. Принесені лозини батько зв'язав і дав їм, щоб кожен спробував переламати пучок. Ніхто цього зробити не зміг. Тоді батько дав кожному по лозині. Окремі лозини, звичайно, були поламані. Батько зробив висновок: “Якщо ви триматиметеся купи, ніхто вас зламати не зможе, як оці сім лозин ”.

Із скоромовками і загадками діти ознайомлюються ще в дошкільному віці. Скоромовки вводяться як елемент вироблення орфоепічних норм, як засіб розвитку дихання, від якого залежить виразність читання і декламування. Скоромовку прочитують кілька разів: мовчки для ознайомлення; вголос – для колективної роботи над усвідомленням змісту. Спочатку читають повільно, щоб усі звуки називалися правильно, потім швидше, щоб подумати над правильним диханням, і, нарешті, максимально швидко – це вже весела гра, у якій кожен намагається не збитися і не зіпсувати скоромовку. Враховуючи позитивну роль скоромовок у навчанні молодших школярів, слід розширювати застосування їх у навчальному процесі, не обмежуючись лише тими зразками скоромовок, що представлені у читанках [3].

Загадка – це мальовничий опис предметів, який треба впізнати, відгадати. Для першокласників читання загадок і прислів'їв – не тільки засіб розвитку мислення, а й предмет дидактичних вправ. Так, у роботі з шестилітками загадку “Що за диво прилетіло – поле зразу почорніло? Не живий, а помагаю, замість тисячі лопат я копати землю рад” можна використати для вироблення правильної вимови, а також для вироблення навички “читати” розділові знаки. Як дидактичну вправу на вироблення правильної вимоги звука [дж] доцільно застосовувати прислів'я “Раді люди літу, бджола – цвіту ”.

Прислів'я та приказки – унікальні малі форми, які дуже стисло передають широке узагальнення. Це своєрідні краплини народної мудрості, здорового глузду, трудового і життєвого досвіду, концентроване втілення моральних і естетичних поглядів, оцінок, вироблених народом протягом тривалого часу. Саме цим пояснюється велика різноманітність прислів'їв: про Батьківщину, стосунки в родині, звички і потреби людей, їх ставлення до праці, знань, природи, оцінка моральних якостей, поведінки людей тощо. Роботи над змістом прислів'їв розвиває у дітей мислення, спостережливість, збагачує мовлення образними, влучними висловами. Володіння прислів'ями шліфує думку людини, збагачує мовлення, залучає до рідної культури[1]. В основу кожного прислів'я покладено конкретний випадок, предмет, явище, факт, який переведений на рівень широкого узагальнення, а тому його можна застосувати до багатьох схожих явищ.

У 2 класі прислів'я і приказки «розкидано» за темами у зв'язку із змістом творів, що вивчаються. У 3-4 класах вони подані в окремому блоці з поступовим нарощуванням теоретичних відомостей про цей жанр і тематичної різноманітності. Ознайомлення учнів із змістом прислів'їв має заохочувати їх до вивчення і вживання прислів'їв у власному мовленні. Як кажуть, «прислів'я до слова мовиться». Вчителю слід на конкретних прикладах показати дітям, яким чином вводити прислів'я у розповідь, характеристику дійових осіб[2].

Робота над жанрами усної народної творчості повинна проводитися не епізодично, а систематично. Діти мають полюбити усну народну творчість. Вона стане добрим супутником у навчанні, бо відповідає психофізіологічним особливостям учнів шкільного віку.

Фольклорні твори сприяють збагаченню словникового запасу, активізують пізнавальну діяльність, розвивають фонематичний слух, інтонацію, формують оцінні судження, тобто забезпечують моральне та естетичне виховання. Використання фольклорних творів допоможе вчителю зробити уроки читання цікавішими, а отже, і покращить засвоєння матеріалу дітьми.

Таким чином робота над розвитком знань, умінь і навичок учнів молодших класів на уроках читання набуває позитивної динаміки завдяки використанню народознавчого матеріалу. Учні сприймають текст не ізольовано від історії, культури, побуту, традицій свого народу, а у взаємозв'язку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. Читання як проблема методики навчання української мови / Н.Бондаренко. // Дивослово. – 2004. – №12. – С. 27 – 32.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: [Методичний посібник.] / М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – С.65.
3. Савченко О. Методичні настанови щодо роботи за новим підручником «Читанка» 4 клас (Частина друга) / О. Савченко // Початкова школа. – 2014 – №12. – С. 20 – 26.

Т.В. Конькова

Науковий керівник –доцент Л.Г.Сугейко

МЕТОДИКА ЗАСВОЄННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ З МОРФЕМІКИ І СЛОВОТВОРУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для систематичного розширення, уточнення словника дітей, оволодіння одним із способів розкриття лексичного значення слова. Під час вивчення цієї теми учні знайомляться із словотворчими засобами. Усе це сприяє розвитку і образного мовлення дітей.

Вивчаючи морфемну будову слова, учні підвищують орфографічну грамотність, свідомо засвоюють основні правила української орфографії. Крім того, вони усвідомлюють будову слова і процеси його утворення, тобто проникають в «таємницю» слова, пізнають шляхи розвитку і поповнення словника мови новими словами, правильно розуміють значення слова.

Вивчення теми розширює загальний розвиток учнів, підвищує їхню загально-мовну культуру

Досвід проведення уроків у школі свідчить, що при опрацюванні цього розділу вчитель має приділяти більше уваги тому, щоб діти відкривали способи творення слів, усвідомлювали походження окремих із них, а також встановлювали взаємозв'язок між лексичним значенням слова та його морфемною будовою. Цілеспрямовано слід керувати збагаченням словникового запасу удосконаленням орфографічних навичок.

Опановуючи розділ «Будова слова», учні початкових класів мають практичне уявлення про основу і закінчення, вчать виділяти значущі частини слова (корінь, суфікс, префікс). Разом з тим спостерігають за роллю суфіксів і префіксів у творенні нових слів, дізнаються про основне джерело поповнення нашої мови новими словами. Але при вивченні цього матеріалу виникає ряд труднощів, оскільки вживаються подібні терміни: основа, суфікс, префікс [1, с. 279-281].

Сучасна українська лексика постійно збагачується завдяки творенню нових слів за певними закономірностями. Є два джерела збагачення словникового запасу: утворення і запозичення слів. З інших мов запозичується відносно небагато слів. Основним джерелом збагачення лексики української мови є словотворення на базі власних ресурсів.

Наукові відкриття, розвиток виробництва, науки, техніки, культури викликають до життя нові предмети і поняття. А щоб назвати їх, потрібні і нові слова. Кожне таке слово є суспільним явищем, бо зумовлене потребами суспільства [2, с. 54-55].

Оскільки при вивченні і словотворчої і морфемної будови слова вживаються подібні терміни (основа, суфікс, префікс), то в учнів складається хибне уявлення, що ніби словотвір і морфемна будова – це одне й те саме. Внаслідок цього учні змішують морфемний аналіз слова з словотворчим.

Тому з першого і до останнього уроку слід зосередити увагу учнів на тому, що між словотвором і морфемною будовою слова існує принципова різниця, яку треба обов'язково усвідомити. Лише тоді, коли учні будуть чітко розмежовувати словотвір і морфемну будову слова, можна вважати, що обидва розділи засвоєно свідомо [1, с. 284].

У програмі молодшої школи немає цих двох тем („Поняття про словотвір” і „Словотвір як джерело збагачення лексики”), але у вступній бесіді на першому уроці з словотвору вчитель обов'язково у доступній формі на зрозумілих учням прикладах повинен розкрити ці питання, щоб сформувати у дітей відповідні поняття

Кожне слово являє собою єдність взаємопов'язаних і співвідносних морфем, що утворюють його як одиницю мови. Розділ граматики, в якому вивчається найменші значимі частини слова, називається морфемікою. Отже, морфеміка вивчає морфемну будову слова. Під морфемною будовою слова розуміється сукупність значущих частин, що виділяються в слові. З точки зору морфеміки слово являє собою структурно системну єдність взаємопов'язаних і співвідносних елементів значення і вираження, тобто морфем, які утворюють його.

Більшість слів української мови являють собою структурне ціле, що складається з певним чином пов'язаних між собою частин морфем. Оскільки слово як одиниця мови виступає перед ними в єдності плану вираження і плану змісту, то так само і кожне з його частин має бінарну структуру: зовнішню та внутрішню сторони, форму та зміст [3, с. 256-258].

І. Бодуен де Куртене у 70-х роках ХІХ століття дав чітке і розгорнуте тлумачення терміну „морфема”. На сьогоднішній день воно стало найбільш поширеним та загальноприйнятим у сучасній лінгвістиці.

Програма з української мови для початкових класів передбачає вивчення важливого розділу „Будова слова”. Вже у першому класі учні знайомляться зі спорідненими словами, практично вчать знаходити в них спільну частину.

У другому класі вивчення розділу „Слово” завершується практичним ознайомленням учнів зі спорідненими словами, зі спільною частиною споріднених слів – коренем. Вивчення теми „Споріднені слова” має яскраво виражене практичне спрямування. Його основне завдання – звернути увагу учнів на лексичну спорідненість слів, які належать до різних частин мови, за практичними зразками вчити виконувати елементарні вправи на словотворення, спостерігаючи при цьому за змінами в лексичних значеннях слів. У цілому ця тема спрямована на збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу школярів, на вдумливе вживання слів у власному мовленні.

Учні у другому класі спостерігають за значенням спільнокореневих слів; виділяють корені в поданих словах. Добирають спільнокореневі слова з найуживанішими в мовленні школярів коренів, складають речення із спільнокореневими словами з метою усвідомлення значення кореня, спостерігають за словами з омонімічними коренями.

У третьому класі поглиблюють свої знання про закінчення й основу слова (роль закінчення як частини слова, за допомогою якої замінюється форма слова (на прикладах з різних частин мови)).

Хоча в 4 класі учні не вивчають окремий розділ „Будова слова”, однак у ході опрацювання частин мови відомості, здобуті ними в попередніх класах зі згаданих розділів, стають предметом удосконалення, узагальнення і закріплюються на новому мовному і мовленнєвому матеріалі.

Вивчення теми "Будова слова" починається з першого класу. Для збагачення і розширення активного словника молодших школярів треба навчити їх набувати вміння добирати споріднені слова. У вирішенні цього питання значне місце відводиться вправам, виконання яких забезпечує розвиток активного мислення дітей у період навчання грамоти, розвиток добирати слова - "родичі". Виконуючи такі вправи учні змушені будуть зосередитись, виявити вміння, узагальнювати, користуватися прийомами синтезу, робити висновки.

На уроках української мови у 2 класі учні вивчають тему "Будова слова". Спочатку вони ознайомлюються із спорідненими словами. Коли школярі починають добирати спільнокореневі слова, вчитель намагається показати, що компонентом тлумачення таких слів постає найближче споріднене. Наприклад: квітник - місце, де ростуть квіти; хатній - такий, що знаходиться в хаті. Пізніше учні встановлюють спільну частину у споріднених словах, визнають, що вона називається коренем [2, с. 60-61].

Робота над завданнями під час вивчення теми "Будова слова" потребує від учнів осмисленої діяльності, допомагає їм збагачувати словник, пробуджує інтерес до вивчення мови, підвищує культуру мовлення.

У програмі з мови для початкових класів підкреслюється, що в різноманітній роботі над словом діти краще усвідомлюють граматичні явища, завдяки чому зростає рівень їхнього розумового і мовного розвитку, збагачується словниковий запас.

Вивчення розділу "Будова слова" у 3 класі відкриває широкі можливості для систематичної роботи над словом. Роботу над вивченням будови слова доцільно розпочати з відновлення в пам'яті дітей теоретичних відомостей, одержаних у попередніх класах. Крім вправ, вміщених в підручнику, можна подати й інші. Розв'язання цікавих завдань сприятиме розвитку кмітливості, спонукатиме школярів повторювати вивчене, зазирати до словника.

Отже, опановуючи розділ „Будова слова”, учні початкових класів одержують практичне уявлення про основу і закінчення, вчать виділяти в основі корінь, суфікс, префікс. Разом із тим школярі спостерігають за роллю суфіксів і префіксів у творенні нових слів, дізнаються про джерело поповнення української мови новими словами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ / За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

2. Горпинич В.О. Будова слова і словотвір / В.О.Горпинич. – К.: Вища школа, 1977. - С. 54-68.

3. Дорошенко С.І. та ін. Методика викладання української мови : Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1992. - 380 с.

А.С.Кравченко

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі в Україні ведеться пошук нових засобів та прийомів оптимізації навчального процесу, мета якого – підвищити ефективність професійного навчання на основі національних надбань та усталених міжнародних традицій. Відродження національної школи передбачає інтеграцію всіх елементів системи професійної педагогічної освіти з тим, щоб забезпечити освітню галузь фахівцями, здатними спрямовувати професійну діяльність, що ґрунтується на гуманістичних та демократичних засадах, на всебічний розвиток та самореалізацію молодого покоління, готового до вимог міжнародного економічного простору.

У зв'язку з цим перед освітою постають нові завдання: школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення кращих педагогічних технологій, що використовувалися до цього часу. Подальший їх розвиток пов'язаний із орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання.

Аналіз сучасної науково – методичної літератури свідчить, що науковці (Н. Баліцька, О. Біда, В. Бондар, Г. Волошина, С. Гончаренко, М. Гузик, О. Дубасенюк, Л. Пироженко, О. Пехота, О. Савченко, В. Федорчук, Ю. Шаповал та ін.) приділяють значну увагу питанню професійної підготовки майбутніх учителів та розкриттю змісту технологій навчання, їх використання на практиці. Науковці С. Батищев, С. Горчинський, О. Гребенюк, Т. Десятов та ін. у своїх працях розглядають питання наступності у професійній підготовці. Тому проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи, на сьогодні, є актуальною та науково значимою.

Для успішного використання педагогічних технологій у навчально – виховному процесі початкової школи студент повинен повною мірою бути обізнаним зі змістом сучасної початкової освіти.

Прагнення постійно оптимізувати навчально – виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення кращих педагогічних технологій, що використовувалися до цього часу. Подальший їх розвиток пов'язаний із орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання.

Головною метою мовної освіти в початкових класах є формування в учнів комунікативної компетенції – досконалого володіння навичками спілкування в будь-якому середовищі за різних обставин.

Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання, коли дотримуються певних умов:

- створення позитивного настрою для навчання;
- відчуття рівного серед рівних;
- забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей;
- усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовиводів;
- можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша;

-вчитель не є засобом «похвали і покарання», а другом, порадником, старшим товаришем.

На сучасному етапі базовими для підготовки майбутніх учителів початкової школи можуть стати технології розвивального, проблемного, особистісно орієнтованого навчання, інтерактивного навчання, ігрові навчальні технології, елементи яких важливо використовувати у навчально-виховному процесі.

Технологія розвивального навчання ґрунтується на теоретичних ідеях і практичних напрацюваннях Л. Виготського, Л. Занкова, В. Давидова, Д. Ельконіна.

Метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення і на цій основі поступового переходу до самостійного навчання. Знання мають бути засобом розвитку. Для того, щоб навчання було справді розвивальним, слід звернути увагу на сам урок, його структуру. Уже стало традицією 70% уроків із предмета робити комбінованими, де опитування змінюється поясненням, за яким відбувається закріплення. Проте психологи встановили, що рівень засвоєння матеріалу на різних етапах відбувається всупереч його структурі.

Проблемне навчання отримало свою назву в зв'язку з тим, що його моделювання спрямоване на створення інноваційної пізнавальної середовища. Постійне оновлення навчального середовища, інформаційного та процесуального складу дій тягне за собою підвищення рівня домагання учнів в досягненні цілей і, отже, виховання суб'єктивної позиції людини, розвиток її прагнення зрозуміти, пояснити, інтерпретувати явища чи події, надані їй для аналізу, вирішити завдання-проблему, зняти наявну в задачі невизначеність, усунути перешкоду, що створює психологічний бар'єр для здійснення пізнавального процесу. Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на вирішення ключових проблем гуманізації загальноосвітніх навчальних закладів: підвищення престижу шкільної освіти; розвитку в учнів стійкого

інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів, викликаних генетично та соціально обумовленими відмінностями в рівні розвитку дітей; формування основ базової культури особистості. Завданнями особистісно орієнтованого навчання є розвиток індивідуальних та пізнавальних здібностей кожної дитини; максимальне виявлення, ініціювання, використання індивідуального досвіду учня; допомога дитині пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися.

Інтерактивна освіта являє собою процес обміну діяльністю між педагогом і учнями, обумовленість діяльності учнів діяльністю педагога і навпаки [2, с. 90]. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці). Інтерактивне навчання не є зовсім новим, адже подібні підходи застосовувалися з давніх часів, а протягом короткого часу на початку радянської педагогіки були дуже поширеними в школі (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Філософи стверджують, що «гра – це особлива форма дитячого життя, вироблена суспільством для управління розвитком дітей; у цьому плані вона є особливим педагогічним творінням, розглядається як один із видів діяльності» (С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін) [2, с. 4].

Ігрова технологія будується як цілісне утворення, що охоплює певну частину навчального процесу та об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажем. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно основному змісту навчання, допомагає активізувати навчальний процес, засвоювати ряд навчальних елементів. Ділова гра використовується для вирішення комплексних завдань. Засвоєння нового, закріплення матеріалу, розвиток творчих здібностей, формування загальнонавчальних умінь дає можливість учням зрозуміти і вивчити навчальний матеріал із різних позицій [3, с. 22].

Перевагами ігрових технологій є: активізація та інтенсифікація процесу навчання; відтворення міжособистісних відносин, процедури прийняття

колективних рішень учнів в ситуаціях, що моделюють реальні умови професійної діяльності; гнучке поєднання різноманітних прийомів і методів навчання (від репродуктивних до проблемних); моделювання практично будь – якого виду діяльності.

Таким чином, можна сказати, що здатність майбутнього вчителя до педагогічної творчості формується у вищих педагогічних закладах та характеризується не тільки високим рівнем креативності, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками шляхом використання в практиці навчання сучасних педагогічних технологій. Особливого значення в навчально – виховному процесі набувають ігрові та діалогові педагогічні технології. Дані технології сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя, який постійно самовдосконалюється та використовує у практичній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтерактивні вправи та ігри. – Харків: Вид. Група «Основа», 2009, - 114с. – (Серія «Адміністратору школи»).
2. Освітні технології у школі і вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. О.М.Пехоти. – Миколаїв: МФ На УКМА, 1999.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – Київ, 2002.

В.В.Кур'ян

Науковий керівник – доцент Н.І.Сидоренко

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У РІЗНОМАНІТНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДАХ

Контактуючи безпосередньо з довколишнім світом, людина так чи так зустрічається з різними об'єктами та явищами. Тож, звичайно, що при цьому

вона одержує інформацію про них, про їх властивості та якості. Цілісне відображення об'єктів у мозку людини характеризує другу ланку єдиного процесу чуттєвого пізнання – сприймання. За психологічним тлумачним словником, В.Шапар визначає сприймання як «цілісне відображення предметів, явищ, ситуацій і подій у їхніх відчутливо доступних часових і просторових зв'язках та відносинах» [1]. На думку О.Сергеєнкової та О.Винославської, «сприймання – це психічний процес відображення в мозку предметів і явищ в цілому, в сукупності всіх їхніх властивостей та якостей при безпосередній дії на органи чуття людини» [2].

З точки зору філософії, естетичне сприймання, за В. Даренським це не звичайне копіювання явищ докільця, це складний детермінований процес інтерпретації естетичного змісту твору через призму загального й художнього досвіду людини, яка сприймає мистецтво. «Саме мистецтво є найінтенсивнішим засобом освоєння тезаурусу. Цінностей і смислів людсько-го процесу, забезпечуючи при цьому їх конкретно-наочну репрезентацію і безпосереднє переживання сучасною людиною» [3].

Естетичне сприйняття творів мистецтва або художнє сприйняття – це особлива форма творчої пізнавальної діяльності, що характеризується емоційним осмисленням художнього твору за допомогою досягнення специфічного образної мови мистецтва і формування певного естетичного ставлення, що виражається в оцінці.

Проблемі формування художнього сприймання присвячені роботи відомих учених (Т.Бугайко, І.Зязюн, В.Мухіна, Н.Молдавська, О.Синиця та ін.). Сприймання процесу, його глибина, емоційність розглядається як показник духовної зрілості. В багатьох працях йдеться про взаємозв'язок і взаємовплив літературно-художнього сприймання і розвитку особистості, а це означає і розвиток та виховання емоцій.

Сприймання художніх текстів, усвідомлення їх змісту і засобів художньої виразності розглядалося в різних аспектах. Цей процес вимагає певної

творчості, він пов'язаний з активною відповідною позицією того, хто сприймає (М.Бахтін, Л.Виготський, О.Мелік-Пашаєв), усвідомленням логіки викладу вчинків героїв художнього твору (Л.Гурович). Художнє сприймання повинно бути «мислячим» (П.Якобсон), воно містить усвідомлення ідейного змісту, естетичну оцінку літературного тексту і наступний емоційний відгук (Л.Стрелкова, В.Кучерова, О.Нікіфорова).

К.Ушинський стверджував, що процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об'єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організуємо перцептивну діяльність). Головною передумовою повноцінної реалізації всіх властивостей сприйняття дитиною тексту, а згодом і його розуміння, є увага – «ті єдині, – за К.Ушинським, – двері нашої душі, через які входять в неї всі відчуття й образи» [4, с.158].

Н.Карпинська досліджувала сприймання художнього слова дітьми. Вона розкриває специфіку сприймання й розуміння дошкільниками художніх творів; виховання в дітей оцінного ставлення до казкових героїв; усвідомлення дітьми моралі казки. Так, досліджуючи особливості сприймання дітьми змісту художніх творів, Н.Карпинська підкреслює важливість повторного читання художніх текстів, сприймання поетичних творів. «Здатність сприймати поетичне й виразне мовлення, яке з'являється вже у ранньому віці, є міцним фундаментом для розвитку здатності естетичного сприймання художньої літератури в наступні роки» [4, с.4].

Дослідження Н.Карпинської виявило, що старші дошкільники вже мають такий рівень сприймання художніх творів, у якому простежується розгляд подій і вчинків з авторської позиції. «Естетичне сприймання нерозривно пов'язане з діяльністю уяви. Образи, що створюються уявою, ґрунтуються на елементах дійсності, які сприймалися, зберігалися у пам'яті й творчо перероблялися...» [4, с.158].

Важливу роль у сприйманні дітьми художнього тексту відіграють емоційний стан особистості, її прагнення, переживання змісту сприйнятого. Емоції постають як мотив, внутрішнє спонукання до пізнання предметів та явищ. Розрізняють сприймання за сенсорними особливостями (зорові, слухові, нюхові, дотикові, смакові, кінестетичні, больові та ін.), відношенням до психічного життя (інтелектуальні, емоційні, естетичні), складністю сприймання (сприймання простору, руху, часу). Емоційне сприймання яскраво постає при сприйманні художніх, мистецьких творів. У цьому різновиді сприймання провідну роль відіграє його емоційний бік, безпосередній вплив сприйманого об'єкта на почуття – моральні, естетичні.

Н.Кіт, розглядаючи проблему сприйняття дітьми дошкільного віку художніх текстів, зауважує, що дитина дошкільного віку – це особливий читач. Вона може бути або слухачем тексту, сприйняття якого починається з розгляду відповідної ілюстрації, або ще дуже недосвідченим читачем, для якого сам процес читання є складною інтелектуальною діяльністю, яка, потребуючи великої уваги і сконцентрованості, відволікає певною мірою від самого змісту тексту. Привернути ж увагу дитини до того чи іншого тексту найлегше за допомогою ілюстрації до нього. Оволодіваючи читанням, дитина сприймає текст за допомогою літер, складів, зливаючи звуки у склади й слова. Сприймання тексту протікає дуже повільно і характеризується значною кількістю помилок, зумовленою бідністю еталонів сприйняття, їх низькою узагальненістю. Розуміння тексту дитиною відірване від його сприймання: сприймання слова передує його осмисленню. У подальшому еталони сприймання стають дедалі узагальненими. Дитина навчається схоплювати слова повністю не без труднощів, бо розуміння тексту відстає від його сприймання [4, с.31].

Предметність сприйняття полягає в тому, що людина завжди ідентифікує (чи намагається зробити це хоча б за допомогою здогаду) джерела своїх вражень з певними предметами чи явищами. Стосовно тексту це означає, що

дитина прагне відтворити у своїй уяві зміст твору. Оскільки мислення дошкільника є предметно-образним, то передумовою прояву цієї властивості сприйняття виступає конкретність (а не абстрактність) тексту на всіх його рівнях.

Проблема розуміння активно досліджувалась і досліджується філософами (М.Бахтін, Є.Бистрицький), психологами (А.Антонов, А.Брудний, Г.Люблінська, Л.Доблаєв, Н.Чепелева), лінгвістами (М.Жинкін). Це зумовлено передусім складністю і широтою проблеми, введенням її в коло різних наукових інтересів, пов'язаних із процесом пізнання, творчості, у яких розглядається міжособистісна комунікація, смислоутворення.

Розуміння – це продуктивний процес, він завжди пов'язаний з пізнанням нового, залученням невідомого до системи раніше набутого досвіду. А тому фізіологічною основою розуміння є активізація утворених раніше тимчасових нервових зв'язків, їх застосування в нових умовах і формування нових зв'язків.

Г.Костюк відзначав, що характер розуміння залежить, з одного боку, від об'єктивного змісту матеріалу, що розуміється, з іншого – від усвідомлення перед людиною завдання, від особливостей її розумової та емоційно-вольової сфери. Він зазначав: «У ході процесу розуміння виникають такі переживання, як почуття задоволення, незадоволення, впевненості, сумніву, несподіванки, почуття складності проблеми, можливості її розв'язати, неспокою при визнанні, що не все зрозуміло. І ціла низка інших переживань...» [3].

За А.Антоновим, розуміння як пізнавальний процес, «складне, ієрархічно побудоване психічне відображення об'єктів пізнання, в результаті якого створюються нові чи відтворюються старі, але по-новому бачені, так чи так, емоційно забарвлені системи концептів і образів, що об'єднують у собі продукт цього відображення з відповідними елементами особистих знань» [5, с.89].

Проте, як відомо, ознайомлення з тим чи тим художнім текстом потребує підготовки дитини до його сприймання. Тут велике значення мають різні види попередніх бесід. Вони дають можливість звернутися до особистого досвіду дитини, викликати в її пам'яті відповідні асоціації вражень і спостережень. У попередній бесіді, яку іноді можна провести під час прогулянки, на екскурсії, розповідають про факти, явища, події, покладені в основу сюжету тексту.

Отже, в процесі слухання художніх текстів, порівнювання різних видів мистецтва (картини, тексти), бесід за текстом, діти набувають уміння художньо сприймати текст, елементарних навичок його початкового аналізу, схоплюють типовість жанрового стилю, виділяють найбільш характерні зображувальні засоби, образні висловлювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. - Київ: Либідь, 1997. - 374 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-е, перероб., доп. - К.: Академвидав, 2007. - С.320-322.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. - 3-тє вид.. доопрац. і доп. - К.: Знання, 2008. - С.135-148.
4. Зайченко І.В. Педагогіка. Навч. посіб. для студентів вищ. пед. навч. закладів, 2-е вид. - К., Освіта України; КНТ, 2008. - С.158-160.
5. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології / Н.Гавриш // Дошкільне виховання. - 2011. - №2. - С. 4-9.

С.М.Кушнарєнко

ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Добре розвинене мовлення школярів допомагає сприймати довкілля, реалізувати навчальні, пізнавальні і виховні функції навчального процесу. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь під час навчання грамоти залежить успішність усвідомленого засвоєння мови та розвитку мовлення в майбутньому. Велике значення для збагачення мовлення учнів початкових класів має використання фразеологізмів.

Оволодіння фразеологією — невід'ємна складова частина мовленнєвої культури людини. Фразеологізми, поруч з іншими одиницями, є будівельним матеріалом мови, до якого завжди викликає інтерес, він спонукає до роздумів. Знання фразеології мови — важливий фактор у формуванні та удосконаленні навчально-пізнавального інтересу до вивчення української мови, до пізнання її глибин мудрості, багатства.

Не дивлячись на існуючий методичний досвід, проблема вивчення фразеології та забезпечення мовлення учнів фразеологізмами на різних рівнях лінгвістичної освіти у школі не була предметом спеціального дослідження. Відсутність спеціальних досліджень із методики фразеологічної роботи у початковій школі негативно відображається на рівні розвитку усного та писемного образного мовлення учнів.

Виникає необхідність поглибленого вивчення цієї проблеми, планування та створення спеціального комплексу навчально-тренувальних завдань, які запроваджуються у практику викладання протягом усього навчального року, що дозволить сформувати в учнів фразеологічне поняття та комунікативно необхідні фразеологічні вміння та навички, збагатити їх мову фразеологізмами, актуалізувати та закріпити отримані знання.

Фразеологізми – це невичерпні мовні джерела, які живлять мовлення будь-якої стильової зорієнтованості. Головні ознаки фразеологізму – влучність, крилатість, дотепність, цілісність, відтворюваність.

Аналіз стану викладання і засвоєння учнями фразеології в школі свідчить, що більшість учнів не може розкрити значення фразеологізмів, перекручує їх

структуру, не відчуває стилістичного забарвлення фразеологізмів. У своїй продуктивній мовленнєвій діяльності учні рідко вживають фразеологізми, а якщо і вживають, то роблять при цьому мовленнєві і граматичні помилки.

При вивченні фразеологізмів формуються навчально-мовні лексичні і фразеологічні вміння:

- вміння відрізнити лексичне значення (в слові і фразеологізмі) від граматичного;
- пояснювати лексичне значення відомих фразеологізмів;
- визначити, в якому значенні вживаються слова і фразеологізми в контексті;
- знаходити в контексті вивчені фразеологічні одиниці;
- групувати вивчені фразеологізми;
- будувати речення з фразеологічними зворотами;
- вміння вживати фразеологізми відповідно до ситуації мовлення;
- вміння користуватися різними словниками [1, с. 96].

У початкових класах відбувається практичне ознайомлення учнів із фразеологічними одиницями (без вживання терміна).

Важливо не лише кількісно збагатити словник школярів, а й виробити в них навички самоконтролю, розуміння значень окремих компонентів цілісних стійких словосполучень. Цінність і ефективність фразеологічної роботи в школі не стільки в тому, щоб учні використовували якусь певну кількість фразеологізмів, скільки в тому, щоб сформувати в них потребу афористично оформляти свої думки, бажання самостійно застосовувати найрізноманітніші фразеологічні звороти.

Навчати молодших школярів умінню користуватися фразеологічним словником доцільно в три етапи:

1. Пояснення на прикладах як користуватися словником.
2. Виконання вправ на знаходження потрібних зворотів.

3. Виконання фразеологічних завдань на збагачення знань і самоконтролю. [1, с.97]

Перед цим учитель пояснює вихованцям значення фразеологізмів, потім пропонує дати своє тлумачення стійких зворотів.

Працюючи над фразеологізмами, насамперед слід добитися, щоб діти розуміли їх значення. Для цього необхідно добирати відповідні тренувальні вправи, виконання яких дає змогу усвідомлювати смисл фразеологічних зворотів. Бажано звертатися спершу до прямого значення словосполучень, а потім — до переносного.

Навіть тоді, коли значення фразеологізму цілком зрозуміле, доречно звернути на нього увагу, порівняти з іншим, нефразеологічним висловом. У цьому разі доцільно запитати, як можна сказати по-іншому, або й навести потрібний вислів. Для цього, зіставляючи фразеологічний зворот з його лексичним відповідником, запитуємо дітей, який вислів здається їм кращим, виразнішим.

Не кожному спаде на думку — не кожен здогадається.

Спину гне у наймах — працює у наймах.

У нього похолонуло на серці — він злякався і т. ін. [2, с.56].

Можливо, не всі учні відчують емоційно-експресивну силу фразеологізмів, але обов'язково знайдуться такі, котрі запевнятимуть, що речення з фразеологізмом в одному разі «смішніше», у другому — «сумніше» чи «виразніше», що коли ми скажемо: *спину гне*, то ніби більше співчуваємо наймитові та ін. Такі висновки, нехай і нечіткі, і не до кінця усвідомлені, надзвичайно цінні: це перші стилістичні спостереження школярів.

Фразеологізми дуже приваблюють дітей, їх цікавить не тільки семантика фразеологізмів, а й те, як і звідки з'являються у мові усталені сполучення із значенням і вживанням окремого слова. Учні на позакласних заняттях із задоволенням ведуть бесіду з таких питань:

1. Перетворення вільного словосполучення у фразеологізм.

2. Джерела фразеологізмів: висловлювання визначних осіб, художні твори, приказки та прислів'я.

3. Тематичні групи фразеологізмів: фразеологізми, що називають частини тіла людини, риси характеру, прикмети погоди та ін. [3, с.56] Наведемо декілька прикладів завдань:

1. Якому вислову відповідає синонім (вказати стрілочками).

<i>Байдики бити</i>	<i>втекти</i>
<i>Накивати п'ятами</i>	<i>червоніти</i>
<i>Дрижаків упіймати</i>	<i>забути</i>
<i>Пекти раків</i>	<i>неуважний</i>
<i>Тримати язик за зубами</i>	<i>зрозуміти</i>
<i>Робити з мухи слона</i>	<i>глухий</i>
<i>Ведмідь на вухо наступив</i>	<i>перебільшувати</i>
<i>Знайти спільну мову</i>	<i>мовчати</i>
<i>Гав ловити</i>	<i>тремтіти</i>
<i>Вилетіло з голови</i>	<i>ледарювати</i>

2. Пояснити значення висловів: *рукою подати; пасти задніх; за тридев'ять земель; хоч око виколи; мало каші з'їв; розбити глека; водити за носа; зарубати на носі;*

Запропоновані вправи передбачають систематичну роботу з фразеології у процесі вивчення програмових розділів курсу української мови та органічно пов'язують вивчення питань граматики та орфографії з розвитком фразеологічних умінь і навичок, розширюють та збагачують словниковий запас учнів фразеологічними сполученнями, сприяють кращому засвоєнню фразеологічних одиниць, розвитку в учнів пізнавального інтересу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бих.І. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання // *Магістр.* – 2005.—Вип.1,- С.95-98.

2. Вашуленко М.С.. Українська мова і мовлення в початковій школі
Методичний посібник – К: Освіта, 2006. – 270 с.
3. Гребницький Г. Формування в учнів мовленнєвих умінь засобами
фразеології // Українська мова і література в школі. – 2001.-№5. – С.5-8.
4. Методика викладання української мови. За ред. С.Х.Чавдарова,
В.І.Масальського. – К: Радянська школа 1962,- 272 с.
5. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл.1-4 кл. – К.: Початкова
школа, 2012. – 232с.

І.В.Лазаренко

Науковий керівник - доцент І.А.Нагрибельна

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРЕВІРКИ ПРАВОПИСНИХ УМІНЬ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Культура писемного мовлення передбачає грамотне, правильне висловлення думки за допомогою графічних знаків – літер (на письмі), охайне, чисте, відповідно до мовних норм, каліграфічних та естетичних правил, письмо.

Формуючи культуру писемного мовлення, вчитель одночасно сприяє виробленню в учнів таких якостей особистості, як охайність, дисциплінованість, витримка, старанність, відповідальність, що, у свою чергу, підвищує моральність майбутнього громадянина країни. Тому слід формувати в учнів навички грамотного, каліграфічного письма, чіткого і правильного почерку.

Для формування в учнів навичок писемного мовлення вчитель повинен:

- проводити систематичну роботу з вивчення орфографії;
- розвивати практичні навички побудови синтаксичних конструкцій;
- формувати навички каліграфічного письма;
- стежити за охайністю записів учнів;
- давати зразки правильного письма в зошитах, щоденниках тощо;

- виправляти правописні, граматичні та мовні помилки;
- вимагати від учнів уважно ставитися до оформлення письмових робіт, дотримуватися правил ведення учнівських зошитів з усіх предметів.

Для забезпечення високої грамотності і загальної культури учнів необхідно дотримуватися визначених правил і рекомендацій щодо ведення учнівських зошитів. Школярі зобов'язані бережливо використовувати зошит, не починати новий зошит, докине списано попередній, користуватися обгортками (бажано поліетиленовими), не бруднити сторінок, не виривати листків. Заміна зошитів блокнотами або окремими аркушами паперу не допускається.

На початковому етапі формування в першокласників графічних навичок письма за наявності різних зошитів учитель має надавати перевагу зошитах, у яких горизонтальні лінії робочого рядка різної інтенсивності з основними лініями таких кольорів: фіолетового, блакитного, сірого.

У 2-4 класах для навчальних класних і домашніх завдань з української мови учні ведуть по два зошити (для періодичної заміни їх у разі перевірки вчителем).

Для контрольних робіт з української мови слід використовувати окремий зошит, у якому учні також аналізують помилки контрольної роботи.

Учнівський зошит не є державним документом, тому в початкових класах, з огляду на вік дитини, повільну техніку письма, учні міських шкіл пишуть лише номер школи, а сільських – назву школи. У 1-му та 2-му класах чотирирічної зошити підписує вчитель. У 3-4-х – це роблять учні за зразком, написаним учителем на дошці, наприклад:

Зошит
з української мови для контрольних робіт
учня(ениці) 1-А класу з української мови
школи №4 м. Херсона учня(ениці) 4-го класу
Кравченко Ірини

На кожній сторінці зошита із зовнішнього боку вертикального зрізу залишається поле завширшки 2,0 см (проводиться червоним кольором вертикальна лінія). У письмовій роботі з мови треба зазначати дату виконання роботи, яка це робота (класна чи домашня), вид завдання (вправа, диктант, твір, переказ, творча робота тощо), заголовок зв'язного тексту (переказу, розповіді тощо).

Проілюструємо сказане прикладом оформлення роботи:

24 жовтня

Домашня робота

Вправа 123

У період навчання грамоти учні 1-го класу виконують навчальні завдання в зошиті з друкованою основою (зошити для письма і розвитку мовлення), де подано зразки написання літер, їх поєднань, окремих слів і речень, а також вправи на розвиток мислення і мовлення школярів.

Запис учнями виду роботи (словниковий, попереджувальний диктант) здійснюється за вказівкою вчителя. За функціональною потребою замість звичайного зошита можуть використовувати зошити з друкованою основою (один із зошитів), рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Зошит з друкованою основою використовують як на уроці, так і під час виконання домашніх завдань. Після опрацювання теми за підручником зошит з друкованою основою перевіряють, виконання завдання оцінюють[2].

Для виконання різноманітних завдань, пов'язаних з мовним аналізом (креслення схем речень, звуко-складової структури слів, «друкування» тощо), першокласники ведуть окремий зошит у клітинку з графічною сіткою № 5.

У 2-му класі на уроках української та іноземної мов протягом усього півріччя учні продовжують писати в зошитах у дві лінії з контрольними похилими (зошит з графічною сіткою № 1) або в зошитах у дві горизонтальні лінії без контрольних похилих (зошит з графічною сіткою № 2). У 2-му півріччі краще підготовлені учні поступово переходять на письмо в одну лінію. Повний

перехід усього класу на письмо в одну лінію може бути закінчений у IV чверті 3-го класу або в 1-му півріччі в 4-му класі. Висота малих літер становить близько 4,0 мм.

Значущу роль в методиці навчання орфографії загалом та ведення учнівських зошитів, зокрема, має контроль і перевірка учнівських письмових робіт. Розглянемо це детальніше.

Систематичний контроль і перевірка якості виконання письмових робіт – важливий стимул розвитку грамотності і писемного мовлення учнів[4].

Учитель повинен систематично (до наступного уроку) перевіряти та оцінювати якість виконання письмової роботи учнями, оскільки це дає йому можливість визначити рівень їхніх знань умінь і навичок і планувати навчально-корекційну роботу на діагностичній основі.

Оцінки за класні та домашні роботи в класний журнал виставляють вибірково(для всіх учнів одночасно – тільки за окремі роботи), оцінки за контрольну, самостійну роботу – щоразу.

Усі контрольні письмові роботи, зокрема диктанти, перекази, твори, а також самостійні роботи навчального і контрольного характеру слід перевіряти до наступного уроку.

Перевірку слід закінчувати роботою над помилками (колективною чи самостійною). Письмову роботу над помилками виконують у зошитах для контрольних робіт після їх перевірки, а продовжують закріпленням правильних написань, дій на наступних уроках у робочих зошитах.

Кожен вид помилок з мови потребує від учителя відповідного способу виправлення. Графічно неправильно написану літеру або цифру вчитель підкреслює і на полях чи в окремому рядку (для практичного виправлення) дає зразок правильного їх написання.

Стилістичні і лексичні помилки підкреслюють у тексті хвилястою лінією, а в процесі роботи над ними найтипівіші колективно обговорюють, внаслідок чого неправильно побудовані речення удосконалюють шляхом розгляду

різноманітних пропозицій, потім записують у зошит. Після цього школярам пропонують зробити решту виправлень самостійно чи в парі з однокласником[1].

Пунктуаційні помилки вчитель виправляє власноруч, але в процесі їх опрацювання вимагає від дітей аргументованого пояснення надписаних чи дописаних пунктуаційних знаків на основі правил чи наведення відповідних прикладів.

Кожний вид помилок вимагає певного прийому виправлення. На полях позначається помилка відповідним умовним значком:

| – орфографічна, . – граматична, V – пунктуаційна, М – мовна.

За такої організації перевірки письмової роботи в учнів формуються вміння здійснювати самоперевірку, надавати взаємодопомогу, у разі потреби користуватися довідковою літературою.

До виправлення помилок у письмових роботах учнів учитель має підходити диференційовано: у зошитах сильніших учнів ставити помітку на полі в рядку, в якому допущено помилку; у середніх – можна підкреслити слово з помилкою, а саме виправлення пропонується зробити учням самостійно[3].

Отже, культура ведення учнівських зошитів, дотримання норм письма й виправлення помилок є важливою складовою орфографічної грамотності молодших школярів. Правильне письмо визначається не тільки знанням норм українського правопису, а й вмінням орфографічно грамотно й відповідно до правил, культури запису їх реалізувати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. Методичні рекомендації до роботи за підручником «Рідна мова», 3 клас та орієнтовне календарне планування уроків //Поч. шк. – 2003. – №8. – С. 16-23.
2. Довідник учителя початкової школи в запитаннях та відповідях / Упоряд. Ковтун О. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 608 с.

3. Прищепя О. Взаємозв'язок графічної навички письма орфографічною грамотністю // Поч. шк. – 1997. – № 8. – С. 24-27.
4. Хорошковська О. Формування графіко-орфографічних умінь і навичок // Поч. шк. – 2001. – № 2. – С. 16-19.

А.Ю. Лахматова

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД МОРФЕМНОЮ БУДОВОЮ СЛОВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Огляд і аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що морфемну будову слова досліджували такі мовознавці та лінгводидакти як: М. Вашуленко, І. Вихованець, Н. Гальона, І. Городенська, В. Горпинич, А. Грищенко, С.Караман, Л. Мацько, М.Пентиліук, М. Плющ та інші.

Ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для систематичного розширення і уточнення словника дітей, оволодіння одним із методів розкриття лексичного значення слова. Крім того, оволодіння вмінням здійснювати морфемний аналіз слова закладає основи для формування повноцінних навичок правильного письма, адже вивчення цієї теми пов'язане із засвоєнням найважливіших чергувань української мови: [о, е] з [і], [г, к, х] із [ж, ч, ш] та [з', ц', с'], правопису слів з ненаголошеними голосними й сумнівними приголосними (нігті, легкий, молотьба), а також префіксів, уживання апострофа після префіксів тощо. Завдання вивчення морфемної будови слова в початкових класах полягає у формуванні в учнів виявляти: закінчення, корінь, суфікс, префікс, усвідомленні їх ролі, а також у оволодінні морфологічним методом словотвору (без називання термінів), у збагаченні і розширенні словника учнів.

Тема “Будова слова” як самостійна починає вивчатися в 2-му класі і закінчується в 3-му. Вона складається з таких основних етапів: 1. Підготовча

робота до ознайомлення із смисловими частинами слова, яка полягає у спостереженні за спорідненими словами, доборі споріднених слів і побудові речень (2 клас). 2. Ознайомлення зі специфікою і роллю морфем (корінь, префікс, суфікс) у слові та з однокореневими (спорідненими) словами (3 клас). 3. Закріплення і поглиблення знань про морфемну будову слова, які пов'язуються із формуванням правописних і мовленнєвих навичок (3-4 класи) [1, с.223-224].

Розуміння основи слова неможливе без знання того, що таке закінчення. Вивчаючи закінчення, вчитель має розкрити перед школярами його ознаки: а) закінчення – це змінна частина слова; б) закінчення служить для зв'язку слів у реченні; в) закінчення стоїть у кінці слова.

Етапи роботи над формуванням поняття про *закінчення*: I етап – учні одержують початкові уявлення про закінчення під час виконання вправ, які включають спостереження за змінами форми 1-го й того ж слова в контексті. На II етапі – засвоюють термін “закінчення” і усвідомлюють функцію цієї частини слова – зв'язує слова в реченні. Робота з деформованим текстом допоможе дітям усвідомити те, що закінчення служить для зв'язку слів у реченні. III етап передбачає формулювання власного висновку й усвідомлення його (виведення правила): “Змінна частина слова називається закінченням. Закінчення служить для зв'язку слів у реченні. Закінчення стоїть у кінці слова”. На цьому етапі учитель показує схематичне позначення закінчення. IV етап – конкретизація набутих учнями знань про закінчення слова під час виконання тренувальних вправ [1, с.225-226].

Усвідомивши роль і місце закінчення слова, учні просто зрозуміють характерні риси основи слова, що це частина слова без закінчення. Ознайомлення з основою слова слід здійснювати одночасно з вивченням закінчення. Учитель повідомляє дітям, що та частина слова, яка залишається після виділення в ньому закінчення, називається основою, і надалі вимагає від

школярів називати під час розбору слова його закінчення і основу, а на письмі позначати значками.

Пристаючи до вивчення кореня слова, вчитель має сформулювати в учнів знання про те, що корінь – головна частина слова, яка обов'язково присутня в кожному слові і містить основний елемент лексичного значення; – слова з однаковим коренем називаються спорідненими, або однокореневими; – слова, близькі за значенням, але такі, що не мають спільної смислової частини, не вважаються спорідненими словами (наприклад, хоробрий і мужній); – слова можуть мати однакову звукову частину, але не вважаються однокореневими, бо у них різні корені (смилові частини), наприклад гора і горе; – у споріднених словах корінь може частково змінювати свій звуковий (а отже, і буквенний) склад (існує цілий ряд чергувань голосних і приголосних у корені) [4, с.182].

Крім того, класовод має навчити дітей розрізняти однокореневі слова (школа, школяр) і форми 1-го й того ж слова (гора – горі). Корінь слова вивчається у певній послідовності. Спочатку на основі порівняння слів за значенням і будовою вводиться термін “споріднені слова”, потім повідомляється, що спільна частина споріднених слів називається коренем, а споріднені слова називаються ще й однокореневими (2 клас). Так, на цьому етапі засвоєння поняття “корінь слова” учні виділяють такі його істотні ознаки, як наявність в однокореневих словах спільної смислової і звукової частини. На наступному етапі формування поняття слід показати, що істотнішою ознакою кореня становить смисл, а не однакове звучання частини різних слів. Тому проводиться протиставлення однокореневих слів і синонімів, а також однокореневих слів і слів, які мають корені-омоніми. Формування поняття про корінь слова і однокореневі слова охоплює і спостереження за словами, в яких у коренях слів відбувається чергування голосних чи приголосних звуків. Робота по формуванню поняття “корінь слова” зводиться до усвідомлення кореня як необхідної частини слова, без якої слово не може існувати, до

розрізнення коренів-омонімів, варіантів коренів з чергуванням голосних і приголосних звуків.

Формуючи поняття про префікс, учитель знайомить дітей із такими ознаками цієї частини слова: – префікси утворюють нові слова (дід – прадід) або слова з новими відтінками значень (гарний – прегарний); – префікс стоїть перед коренем. Значення префіксів найзручніше показати під час вивчення дієслів, тому що для цієї частини мови префіксальний спосіб словотвору є найбільш типовим. Однак слід добирати для аналізу й інші частини мови: іменник (друг – недруг, дід – прадід), прикметники (чудовий – пречудовий).

Для ознайомлення учнів із префіксами краще брати не окремі слова, а словосполучення, у яких є омонімічні префікси і прийменники (доїхав до Києва, відійшов від столу). Це дає змогу учням краще усвідомити значення префіксів, тому що в таких словосполученнях префікс і прийменник мають багато спільного. Після того як діти одержують початкове уявлення про значення префіксів, відбувається узагальнення їхніх істотних ознак у спеціальному слові-терміні, формулюється визначення префіксів (частина слова, що стоїть перед коренем і надає слову нового значення або смислового відтінку), вводиться його схематичне позначення [4, с.184].

У 1-4 класах учні одержують тільки початкове уявлення про префікс і не вивчають усієї багатогранності цієї морфеми. Вивчення префіксів у початкових класах має суто практичне значення – навчання учнів правильного вживання префіксів у мовленні.

Мета вивчення суфікса в початкових класах – розкрити роль суфіксів у слові. Учні мають усвідомити, що суфікс – це частина слова, з допомогою якої утворюються нові слова. Префікс завжди стоїть між коренем і закінченням, якщо ж у слові нульове закінчення, то суфікс стоїть після кореня. У слові може бути не один суфікс, а й два чи три. У початкових класах діти знайомляться тільки з суфіксами із значенням пестливості, суфіксами, за допомогою яких

утворюються назви людей за родом заняття, та суфіксами, з допомогою яких утворюються назви найуживаніших предметів побуту.

Отже, у початкових класах вивчення будови слова має на меті не тільки ознайомлення із значенням морфем, а й забезпечує правильне користування ними в усному й писемному мовленні, зокрема сприяє правильному засвоєнню самого процесу словотворення. Вивчення морфемної будови слова сприяє усвідомленню учнями зв'язку, який існує в мові між лексичним значенням слова і його морфемним складом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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

2. Вашуленко М.С. Комунікативний підхід до засвоєння мови у 2 класі // Початкова школа. - 1991. - №8. – С. 23-25.

3. Вірнієнко О.М. Диференційований підхід до навчання школярів рідної мови // Початкова школа. – 1991. №9. – С. 50-52.

4. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови: Навчальний посібник – К.: Вища школа, 1992. – 380 с.

5. Шкурятяна Н.Г. Сучасна українська мова: Модульний курс: Навчальний посібник / 2-ге вид., доп. і переробл. /Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – К.: Арій, 2010. – 824с.

О.А. Лобанова

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Підготовка високопрофесійного фахівця початкової школи є одним із головних завдань сучасного вищого закладу. У контексті цього зростають вимоги й до мовно-мовленнєвої підготовки спеціаліста, адже «оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння основними засобами розв'язання професійних завдань» [2, с.170], що й передбачає належний рівень сформованості професійно зумовленого мовлення. Це є важливою складовою фахової підготовки спеціалістів усіх напрямків, а особливо майбутніх учителів, зокрема словесників, для яких слово є й основним знаряддям праці, і засобом розв'язання професійних завдань. Загальні проблеми фахової, зокрема мовно-мовленнєвої, підготовки майбутніх учителів-словесників стали предметом дослідження лінгводидактів: М. Вашуленка, Л. Скуратівського, О.Горошкіної, І.Дроздової, К. Климової та інших. Останнім часом значно активізувалися наукові розвідки, що стосуються питань формування професійної компетенції фахівця в цілому та мовної компетенції майбутнього вчителя.

Мовна особистість повинна досконало володіти нормами літературної мови: так, під орфоепічними нормами розуміють «сукупність правил вимови голосних, приголосних звуків та звукосполучень у потоці мовлення» [5, с.11]. Наприклад, в українській мові дзвінки приголосні в кінці слова та в середині не оглушуються: книжка, зуб, ріж. Неправильна вимова звуків може порушити зміст думки: гриб-грип.

Акцентуаційні норми передбачають дотримання правил наголошування слів. Потрібно правильно наголошувати слова, оскільки наголос може розрізняти значення слів (а́тлас-атла́с), а також різні форми слів (руки не подасть (Р.в); руки лежали на колінах (Н.в)). Порушення акцентуаційних норм яскраво виявляються в усному мовленні (завдання замість завдання, фаховий замість фаховий, громадянин замість громадянин та інші помилки в наголошуванні).

Лексичні норми регламентують використання слів відповідно до їх лексичного значення та не допускають вживання жаргонних, діалектичних, просторічних слів, суржика [5, с.12]. Наприклад, не сплутувати значення слів: **ознайомити** – дати відомості, інформацію (зі станом справ), **познайомити** – представити, рекомендувати (з приятелем, зі співробітником). У реченні **Не підкажете, як пройти до зупинки?** порушена лексична норма: неправильно вжито слово **не підкажете**, оскільки воно має інше лексичне значення.

Граматичні норми охоплюють правила творення та вживання форм слів, їх поєднання у словосполучення та речення. Ці норми вивчаються у морфології та синтаксисі. Наприклад, складена (аналітична) форма вищого ступеня порівняння твориться додаванням слів **більш** (**менш**) до початкової форми прикметника: **більш** (**менш**) важливий. В українській мові формою звертання є кличний відмінок: **мамо**, **вчителю**. Правила поєднання слів у словосполучення та речення тісно пов'язані зі значенням та граматичними ознаками слова. Наприклад, прислівник **згідно** з вимагає **Ор. в.-** згідно з розпорядженням; прислівник **відповідно до** – **Р. в.:** відповідно до розпорядження. Дієслово **захоплюватися** вимагає **Ор. в.:** захоплюватися історією народу. Стилiстичні норми регламентують доцільність використання мовних засобів у конкретних стилях мови. Наприклад, залежно від ситуації мовець використовує різні форми вітань. З викладачем можна використати форму вітання **Доброго дня!** А з товаришем – **Привіт!** Недоречно вкраплювати елементи одного стилю в інший. Наприклад, із пояснювальної записки: *Я не приплентався на заняття у зв'язку з...* Вживаючи елементи художнього стилю (**приплентався**), автор такого документа порушує стилістичну норму.

Орфографічні норми – це єдині загальноприйняті правила передачі звукової мови на письмі, а саме: вживання великої літери, написання слів разом, окремо, через дефіс, вживання апострофа та м'якого знака тощо. Наприклад, відповідно до правила передачі російського прізвища українською

мовою коренева **е** (російською мовою) буде передаватися як **є**, наприклад: **Лєсков**.

Пунктуаційні норми – це система правил вживання розділових знаків у реченні, тексті (кома, крапка, тире, двокрапка, крапка з комою, три крапки, дужки, лапки, знак оклику, знак питання). Для прикладу наведемо відомий вислів, зміст якого визначає вживання різних розділових знаків: ***Стратити: неможливо помилувати, або Стратити неможливо – помилувати.***

Словотворчі норми встановлюють закономірності утворення нових слів за наявними в мові словотвірними моделями. У кожній мові діють свої закони, і багато слів, які мають спільний корінь в інших слов'янських мовах, можуть відрізнятися префіксами, суфіксами, наприклад: водій (російською **водитель**), знеславити (російською **обесславить**).

У контексті викладання курсів «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням» студентам Херсонського державного університету пропонують різні види вправ для кращого оволодіння нормами літературної мови:

1. У поданих реченнях знайдіть слова або вирази, що не відповідають стилістичним і лексичним нормам сучасної української літературної мови. Напишіть правильний варіант.

Дану конференцію можна рахувати всеукраїнською, бо в ній прийняли участь делегати з усіх регіонів України. У перших стрічках свого поетичного твору поет змалював чудову картину природи. Поступили в продаж вироби акціонерського товариства "Край". Я рахую, що це питання можна розглянути в слідуєчий раз. Мова йшла про нові технології виробництва. У боротьбі за збільшення ефективності сільськогосподарського виробництва рішучу роль відіграє орендний підряд. Збори акціонерів проголосили відкритими. Ми виконали поставлені перед нами задачі. Акт було складено у трьох екземплярах. На перший курс вищих учбових закладів приймаються громадян України, у яких є повна середня освіта. Він завжди має свою власну думку,

ніколи не боїться сказати, як він рахує. На нашій кафедрі збереглася одна вільна вакансія. У випадку невиконання умов договору одна із сторін вправі розторгнути його. Керівництво нашого підприємства рахує, що ви не вчасно розраховуєтесь за предоставлені послуги. Останнім часом широкого поширення дістала дистанційна форма навчання. Він дуже здібний, енергійний і перспективний на майбутнє керівник. На адрес керівника надіслано нові повідомлення. На повістку дня винесено наступні питання. На Чернігівській кондитерській фабриці „Стріла” запроваджено прогресивні передові технології. Ще одна стаття розходів нашого об’єднання – охорона оточуючого середовища. У масових міроприємствах, що були проведені у нашому місті, взяли участь і бувші військовослужбовці. До установи надійшли запити з Чернігова, Данії, Сибіру, Москви. Молодь України – це передовий авангард нашої держави.

2. Випишіть сполуки, що не порушують норм української літературної мови.

Луки, струшуючи росу, розляглися співами солов’їв; готуючись до іспитів, увесь матеріал має бути повторений; визирнувши у вікно, на вулиці йшов дощ; підприємці завжди співставляють витрати і прибутки; пробачте друзів; меблі коштують біля п’яти тисяч гривнів; нами було обговорено три важливих питання; мені болить майбутнє нашої молоді; зраджувати принципи; наводити докази; листати журнал; називати по імені; не приніс гроші; завідуючий бібліотекою; покарати за брехню; призначити заступником директора Іванченко Ігора Сергійовича; працюватиму на об’єкті до одинадцяти годин; лікування триватиме менше двох тижнів; наглі зміни в суспільстві; готуючи вечерю, я слухаю новини по радіо; я купив цього собаку ще будучи цуценям; ми розмістилися на добре вимощеному возі свіжою травою; відстаючий учень; стоячі в тролейбусі пасажири; плакуча верба; ходяча енциклопедія; Корній, овіяний весняним вітром, тепер виношував новий задум; відноситися до неї з повагою; аташе прибуло для термінових консультацій.

3. Відредагуйте речення, визначте, які мовні норми порушено.

1. Наша група першим ділом зранку після сніданку, що містив поживні речовини, відправилася споглядати принадності міста. 2. По її очам видно всю біль, всю гіркоту розчарування. 3. Добре пам'ятаю свої студентські роки і як університет святкував своє стап'ятидесятиріччя. 4. Світлана Юрїївна розповідає, що молодша дочка, на відміну від старшої, з іншим характером, більш наполегливішим. 5. Такий стан справ протирічить діючому законодавству. 6. До ювілею університету високими державними нагородами було нагороджено підрозділи по оздоровленню та відпочинку дітей.

Отже, сучасний високопрофесійний фахівець повинен досконало володіти нормами літературної мови у процесі спілкування та репрезентувати свою мовленнєву майстерність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Донченко Т.К. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема / Тамара Кузьмівна Донченко // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 2-5.

2. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ С. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272с.

3. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: Монографія/К.Я. Климова. – Житомир: ПП «Рута», 2010. – 560с.

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

5. Українська мова за професійним спрямуванням: навчально-методичний посібник / за загальною редакцією Н.В. Місяк. - Херсон: Айлант, 2013. - 86с. університету.

Л. Г. Литасова

Науковий керівник – доцент О. В. Мироненко

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сьогодні в освітній галузі України відбуваються кардинальні зміни, що зумовлені процесом реформування школи відповідно до закону України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальноосвітньої освіти. Все це стає причиною системного оновлення змісту та переходу до нової структури навчання.

Сьогодні настав час, коли навчання треба перевести на інноваційну основу через перебудову педагогічної психології вчителя і навчальної технології учня, змінивши підхід до здобуття знань. Інноваційне навчання є на сьогодні найефективнішим у досягненні цілей, що стоять перед вчителем на даний час. Інноваційний, нетрадиційний підхід у навчанні забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з усіх предметів, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, формує стійкий інтерес до предмету, сприяє розвитку творчої особистості. Процес навчання української мови з використанням нетрадиційних форм навчання стимулює самостійну мовленнєву діяльність дітей; сприяє формуванню інтересу до мови; позитивному відношенню до її вивчення; дає можливість більш цілеспрямовано здійснювати індивідуальний підхід у навчанні.

Одним із можливих варіантів розв'язання проблеми ефективності навчання та виховання сучасної молоді може стати застосування нестандартних форм проведення уроків.

Зупинимося на термінологічних ознаках поняття «нестандартний урок». У сучасній літературі паралельно існують два терміни для позначення цього поняття: «нетрадиційний» та «нестандартний» урок. Відомо, що традицією називають те, що успадковано від попередніх поколінь. А в історії розвитку уроку як основної форми навчання в школі нестандартні заняття існували й раніше. Вони з'явилися під час реформування системи освіти, коли відбувалися

радикальні зміни. Наприклад, у 20-х роках ХХ ст. виникли такі форми навчання, як урок-суд, урок-диспут, урок у полі, урок-ярмарок тощо. З цієї причини поняття «нестандартний урок» більш точно відображає сутність цього явища [1, с.18].

Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що не має традиційної структури. Такі уроки не вкладаються у рамки виробленого і сформованого дидактикою поняття. Учитель зазвичай не дотримується чітких етапів навчального процесу, традиційних видів та методів роботи. Важливе значення для нестандартного уроку має організаційна форма навчання. Найвідоміші серед них – урок-прес-конференція, урок-аукціон, урок-ділова гра, урок-рольова гра, урок – «суд», урок комунікативної спрямованості, урок-занурення, урок-консультація, урок-діалог, урок-диспут, урок-змагання, урок типу КВК, урок-консиліум, комп'ютерний урок, урок пошуку істини, уроки з груповими формами роботи, урок-формула, урок-твір, урок-винахід, урок-залік, урок взаємного навчання учнів, урок, який ведуть учні, урок-свято, урок-телепрограма, урок творчості, урок-комп'ютерна презентація, урок-портрет, урок-творчий звіт, урок-репортаж, театралізований урок, урок-конкурс, урок-сумнів, урок-концерт, урок-фантазія, урок-подорож, урок-екскурсія, урок-захист проектних робіт тощо. Назви уроків дають певне уявлення про їх цілі та завдання, методику проведення таких занять [7, с.32].

У шкільній практиці, при вивченні нового матеріалу, вчителі частіше застосовують наступні нетрадиційні уроки: урок-лекція, урок-конференція, урок-семінар, театралізовані уроки, урок-свято, урок-репортаж, урок-телепрограма, урок-екскурсія, урок-подорож, урок-портрет тощо.

Нестандартні уроки спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, бо вони глибоко торкаються емоційно-мотиваційної сфери, формують дух суперництва, розвивають творче мислення, збуджують творчі сили, формують мотивацію до навчання. Вони мають незвичайний задум, організацію, методику проведення. Саме тому багато педагогів вбачають у них

прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи.

Нестандартні уроки характеризуються наявністю інформаційно-пізнавальної системи навчання – оволодіння готовими знаннями, розкриття внутрішньої сутності явищ через диспут та змагання, пошук нових даних. На такому уроці вчитель має змогу побудувати діяльність класу так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними дидактичними матеріалами. Навчання на ньому спрямоване на підвищення знань, формування працьовитості, потрібних у житті навичок і вмінь.

Крім того, ці уроки більше подобаються учням, ніж звичайні навчальні заняття. Насамперед тому, що така побудова навчального процесу має багато спільного з ігровою діяльністю. Майже всі прийоми та дії нестандартних уроків відзначаються ігровим стимулюванням.

Найвищої майстерності в проведенні такого уроку можна досягти за умови, якщо вчитель дозволить своєму класові вільно почуватися й переживати, але утримуватиме його в тих рамках, які потрібні для досягнення успіхів у навчанні. Користуючись свободою творчості та самостійної діяльності, учні не мають забути, що вони знаходяться на уроці та повинні дотримуватися певної дисципліни.

Відомий сучасний науковець О.Я. Савченко зазначає, що не слід перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи в школі: вони не завжди характеризуються серйозною, вдумливою пізнавальною працею учнів, високою результативністю, до того ж їм властива велика витрата часу [7, с.34].

Розпізнавальною ознакою нестандартного уроку є його гнучка структурна організація. Адже саме стандартизовану, канонізовану чотирикомпонентну структуру традиційного уроку дослідники і вчителі вважають найістотнішим недоліком такого типу уроку. Відмова від жорсткої побудови навчального

заняття розкріпачує вчителя, сприяє можливості урізноманітнювати методику і техніку його проведення.

На нетрадиційних уроках учні є активними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності. За таких умов школярі стають зацікавленими однодумцями, рівноправними співучасниками педагогічного процесу. Суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії вчителя й учнів на нестандартному уроці не варто розглядати як опозицію чи альтернативу суб'єкт-об'єктному типу взаємодії.

Адже перебуваючи в позиції суб'єкта процесу засвоєння знань, учень продовжує залишатися об'єктом навчального процесу, оскільки цей процес проектується, планується і здійснюється вчителем, під його керівництвом.

Уроки на зразок ділової чи рольової гри, уроки-змагання передбачають розподіл учнів на невеликі групи, кожна з яких виконує окреме завдання. Така співпраця сприяє формуванню позитивної мотивації навчання, розвитку відповідальності, взаємопідтримки. Групова діяльність задовольняє природну потребу дитини в спілкуванні. Відбувається взаємозбагачення учнів шляхом обміну інформацією і цінностями, формуються комунікативні навички.

Інтегровані, міжпредметні уроки дають можливість формувати цілісне уявлення про проблему, яка вивчається. Активна позиція учня в ситуації критичного аналізу інформації, здобутої з різних джерел, має важливе значення для підвищення ефективності його навчальної діяльності.

Урок KBK. Урок такого типу може бути проведений як урок повторення певної теми чи розділу. Структура його така:

1 етап – розминка – розповідь з теми. Учні двох команд за чергою розповідають, з'ясовують теоретичний матеріал, аргументують його прикладами.

2 етап – конкурс «Перевірка домашнього завдання». Завдання творчого характеру. Може бути розіграна сценка, діалог тощо.

3 етап – виконання завдань з вибором правильної відповіді. Кожній команді пропонуються рівнозначні завдання (можна тестового характеру).

4 етап – конкурс «Відгадай». Загадки, мовні ігри (для кожної команди окремо). Наприклад: гра – один учень виходить з класу, а коли повертається, то інші натяками підказують йому відповідь. Виграє та команда, учні якої дадуть відповіді швидко й точно.

5 етап – конкурс акторів і художників. Творчі завдання з використанням нового матеріалу.

6 етап – підсумки конкурсу, визначення переможців [5, с. 26-27].

Урок-практикум. Уроки-практикуми присвячуються вдосконаленню правописних і мовленнєвих умінь і навичок учнів, на таких уроках виконуються завдання, що складаються зі спеціально дібраного дидактичного матеріалу [3, с. 29].

У завданнях бажано передбачити ті етапи роботи, за якими мають працювати учні. Вправи, що виконуються на уроках-практикумах, мають бути переважно конструктивними. Щоб закріпити вміння і навички, корисно пропонувати творчі вправи. Під час роботи на уроках доцільно дозволяти учням користуватися таблицями, підручниками, схемами, довідниками тощо.

На уроках-практикумах виконуються індивідуальні і колективні види робіт, що впливають на формування в учнів навичок взаємо- і самоконтролю.

Урок-суд. Ця форма заняття використовується для вивчення протилежних поглядів у формі справжнього суду.

Основні принципи організації уроку-суду:

1. Поділ класу на ролі за побажаннями самих учнів (суддя, секретар суду, адвокат, прокурор тощо).
2. Обов'язкове «переобладнання» класу на судову залу; перевдягнення учнів згідно з обраною роллю.
3. Наявність двох сторін – обвинувачення та захисту.
4. Включення в роботу всього класу через поставлені завдання.

Така форма уроку сприяє активності всіх учнів класу, різноаспектному вивченню позицій. Дуже важливо в процесі проведення такого уроку не

допустити однобічної, звинувачувальної версії [5, с. 4]. А щоб урок не перетворився на банальну виставу, де учні просто відбувають свій номер, необхідно поставити завдання, які учні повинні виконати до кінця уроку.

Брейн-ринг. Такий урок дозволяє учням відчувати себе ерудитом, частиною команди, згуртовує колектив.

«Брейн-ринг» – відома телевізійна гра, де стартом є цікаве запитання, а фінішем – відповідь. Необхідно швидко зреагувати, адже час для прийняття рішення обмежений [2, с. 103].

Основні правила проведення уроку - брейн-рингу

1. Вступне слово вчителя. Оголошення теми, мети.
2. Повторення вивченого матеріалу (брейн-ринг) – змагаються по дві команди по черзі, поки не зіграють тричі; гра триває до 5 балів.
3. Конкурс капітанів, де пропонується питання підвищеної складності (IV рівень оцінювання знань).
4. Підсумок уроку робиться у вигляді проблемного запитання до теми.

Урок рольової гри. Їх застосування в навчальній практиці – можливість «програти» практично конкретну життєву ситуацію за особами.

Актуальність вольової гри в тому, що вона дає змогу учасникам діяти «Ніби насправді», а отже, дозволяє розкрити учням свої можливості, здібності, навчає займати активну життєву позицію [6 с. 18].

Учителю ж рольова гра допомагає створити суб'єкт-об'єктні стосунки, підвищити інтерес учнів до вивчення мови й літератури (пам'ятаймо, що це найдієвіший мотив навчання), розкрити приховані творчі здібності вихованців.

Важливе завдання вчителя – привчити учнів до участі в грі. З цією метою знайомимо їх із пам'яткою [4, с.19]:

1. Обирай ту роль, яка тобі подобається й виконання якої принесе тобі задоволення, а іншим користь.
2. Дотримуйся своєї ролі.
3. Коли виконуєш роль, стався до неї, як до реальної життєвої ситуації.

5. Обов'язково візьми участь в обговоренні ролі та поділися своїми почуттями з іншими:

- Що сподобалося?
- Що було цікавим?
- А що видалося важким?

Отже, сучасному вчителю потрібні обрати продуктивні шляхи оптимізації навчального процесу. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування вольових та інтелектуальних сфер, дає відчуття потреби у самоосвіті, формує стійкий інтерес до предмета, сприяє розвитку творчої особистості.

Наукова достовірність виучуваного матеріалу, його оптимальність, змістова наповнюваність є важливими чинниками, що в сполученні з правильним вибором типу, структури уроку та методів навчання сприяють підвищенню ефективності занять.

Однотипність уроків сприяє зниженню активності учнів, притупляє увагу. Нестандартний урок, в свою чергу, є органічним стилем навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови: Навчальний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Іванов І.П. Енциклопедія колективних творчих справ. – М.: Педагогіка, 1989. – 207с.
3. Онищук В. О. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1976. – 184с.
4. Остапенко Т. М. Пишіть листи (Урок-гра, 5 клас) // Українська мова та література. – 2003. - №23-28. – С. 3-5.
5. Пометун О. І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково–методичний посібник / За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 192с.

6. Попова Т. Ю. Рольова гра на уроках словесності // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. - №16. – С.18-19.
7. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. - К., 1997. - 256 с.

О. Ю. Луцишина

Науковий керівник – доцент Н.І.Сидоренко

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Рівень мовленнєвого розвитку особистості значною мірою зумовлює її інтелектуальний, духовний розвиток, соціальну активність. У зв'язку з цим значної уваги вимагає формування в учнів умінь і навичок володіння мовою, пошук успішних шляхів вирішення даної проблеми.

Проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання є дуже важливою і актуальною. Певні її аспекти вже висвітлені в дослідженнях провідних вітчизняних і зарубіжних лінгводидактів, проте текст як лінгвістична основа розвитку творчих здібностей розглядається вперше. Зауважимо, що творення текстів – це кінцевий результат, якого повинні досягти учні у процесі розвитку творчих здібностей.

Основною метою курсу «Літературне читання» – є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі.

У процесі навчання відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-

естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується любов до мистецтва слова, потреба в систематичному читанні.

Для досягнення мети виконуються такі завдання:

- формування в учнів повноцінної навички читання як базової у системі початкового навчання;

- ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики і жанрів; формування у дітей соціальних, морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів;

- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням початкових літературознавчих понять;

- розвиток мовлення учнів; формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);

- розвиток творчої літературної діяльності школярів;

- формування у школярів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок, довідковим матеріалом, умінь здійснювати пошук, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань;

- виховання потреби в систематичному читанні як засобів пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку [3, с.34].

В умовах особистісно-орієнтованого навчання потрібна така система читання, яка забезпечить розвиток дитини, збагатить її емоційно-художній досвід, інформаційно-естетичну базу, що сприятиме становленню духовного світу, розвиватиме відчуття прекрасного.

Читацька діяльність із яскраво вираженою комунікативною спрямованістю є провідною для розділу «Читання і література» в предметі «Рідна мова». Вона багатоаспектна й містить у собі такі поняття, як читацька культура, техніка читання, знання літератури і книги, сприйняття твору, бібліографічна грамотність. Але її головним, вихідним моментом, є навичка

читання - основа успішної реалізації всіх змістових ліній програми, важливий засіб розвитку і саморозвитку особистості учня.

У курсі «Літературне читання» закладені наступні педагогічні принципи:

- естетичний (добір кращих зразків літератури для молодших школярів).
- принцип емоційності (робота з літературними творами в першу чергу спрямована на збагачення емоційної сфери; на розвиток емоційної чуйності).
- принцип системності й наступності (між уроками літературного читання, української мови, навколишнього світу, музики, образотворчого мистецтва) [2, с.5].

Реалізація цих принципів можлива лише при виконанні деяких найважливіших педагогічних умов:

1. Зміст твору, його художні особливості й виразні засоби мовлення повинні відповідати віковим особливостям учня, його рівню сформованості читацьких умінь.

2. Кожний учень повинен мати на уроці той навчальний матеріал, який відповідає рівню його знань і вмінь.

3. Для активізації діяльності повинні використовуватися різноманітні засоби й методи навчання [1, с.12].

Найважливішим підсумком навчання на уроках літературного читання повинне стати просування в літературному розвитку всіх учнів і кожного окремо. Сучасні психологи та методисти визначають навичку читання на початковому етапі як процес відтворення звукової форми слова за її графічною моделлю з виявленням, активною переробкою і усвідомленням смислової інформації.

Літературний розвиток тісно пов'язаний із загальним розумовим і є спеціальним, необхідним для творчої, відтворюючої читацької діяльності індивіда. У психолого-педагогічних працях він визначається як процес формування здатності до безпосереднього сприймання мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати та оцінювати прочитане, керуючись при

цьому естетичними критеріями та художнім смаком, виробленими в школі при засвоєнні курсу літератури та в широкому позашкільному спілкуванні з мистецтвом.

У працях Н. Молдавської [5] літературний розвиток визначається як «віковий і водночас навчальний процес оволодіння умовними формами літератури, які закладені в самій природі пізнання життя й складають мову мистецтва» [5, с.50].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду, численні спостереження засвідчують, що якість літературної освіти учня залежить від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів, які, у свою чергу, визначають ступінь проникнення читача в ідейно-естетичну цілісність літературного твору, сприяють розумінню його як художнього цілого. Допомогти учням молодшого шкільного віку розвинути читацькі інтереси та власні літературні здібності покликані вчителі початкової школи та ті, кому вони передають естафету. Літературний розвиток школярів є результатом взаємодії двох сторін особистості читача (його літературних здібностей і здатності осягати, осмислювати, «привласнювати» зміст художнього твору), які тісно пов'язані між собою, доповнюють і збагачують одна одну, при цьому зберігаючи відносну самостійність.

Виходячи із загальних положень цих учених про літературний розвиток, можна конкретизувати їх погляди таким чином:

1. За емоційно-естетичним змістом літературний розвиток школярів близький до художнього.
2. На нього впливають сприймання й розуміння мистецтва, літературна освіта, літературна творчість учнів.
3. Художньо-естетична діяльність є основою і літературного розвитку, і художнього.
4. Літературно-творча активність є стимулом літературного розвитку, яка в певних ситуаціях може стати провідною діяльністю.

5. Літературний розвиток школяра залежить від рівня сформованості його психічних процесів, розумових здібностей, що, у свою чергу, визначає ступінь проникнення читача в глибинну суть літературного твору, сприяє його розумінню як художнього цілого [4, с.54].

Отже, під літературним розвитком розуміють віковий і одночасно навчальний процес «розвитку здібностей до безпосереднього сприйняття мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати і оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями», а також як процес розвитку особистої літературної творчості дітей. Основними критеріями літературного розвитку молодших школярів є рівень сприйняття самостійно прочитаного твору, читацький інтерес, читацький кругозір - «начитаність», уміння працювати з текстом, розуміння поетичного мовлення, уміння на основі деталей відтворювати цілісний образ, наявність художнього смаку й естетичного ідеалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дашков А.А. Воспитание в истории педагогики/ А.А.Дашков // Учитель. - 2000. - №2. - С. 11-15.
2. Державний стандарт освіти. Словесність. Читання // Початкова школа. - 2001. - № 1. - С. 4-6.
3. Карагодін В.М. Проблема літературного виховання у педагогічній думці / В.М.Карагодін. - К., 2001. - С. 18-76.
4. Кузнецова Л.В. Гармоническое развитие личности младшего школьника: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1988. – 356 с.
5. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. - М.: Педагогіка, 1976. - 224 с.

О. С. Любаш

Науковий керівник – старший викладач В. І. Перепьолка

СИСТЕМА РОБОТИ НАД ЗАСВОЄННЯМ ГРАМАТИЧНОГО

ПОНЯТТЯ « ПРИКМЕТНИК» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мета вивчення української мови в початковій школі полягає не тільки в здобутті школярами елементарної лінгвістичної освіти, а й у формуванні вміння та навичок вільно володіти мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), 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.

Аналіз наукової та методичної літератури дає підстави стверджувати, що важливим засобом збагачення мовлення учнів виступають саме прикметники. Водночас прикметник як частина мови засвоюється молодшими школярами із значними труднощами.

Прикметник, як ніяка інша частина мови, має невичерпні можливості збагачувати й уточнювати словник дітей, надавати висловленню точності, образності, яскравого емоційного забарвлення, адже мовлення молодших школярів бідне й безбарвне саме через обмежений вжиток прикметників, невміння використовувати їх багатозначність і синоніміку [1, с. 95].

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 вживання прикметників у мовленні.

Прикметник вивчається протягом усіх чотирьох років навчання. У 1 класі в період навчання грамоти діти практично ознайомлюються із словами, що є ознаками предметів (без уживання терміна «прикметник»). У 2 класі вводиться термін і дається визначення прикметника. Діти вчаться називати ознаки предметів за кольором, матеріалом, смаком, розміром, за формою, змінювати

прикметники разом з іменниками за зразком «один — багато» (без уживання термінів «однина — множина»). У 3 класі розглядається зв'язок іменників з прикметниками, вводяться терміни «однина» — «множина», формується поняття змінювання прикметників за родами в однині, усвідомлюється неможливість такого змінювання у множині. В 4 класі діти вчаться змінювати прикметники за відмінками, практично (без уживання терміна) ознайомлюються з прикметниками твердої і м'якої груп [4, с.66].

Прикметник – назва ознаки предметів. Треба докласти немало зусиль, щоб учні усвідомили це і давали визначення прикметника як частини мови, не механічно завчивши правило, а розуміючи істинне значення слова «ознака», яке в дошкільному спілкуванні ними не вживалося.

Тому, пропонуючи учням різні завдання, пов'язані з прикметниками, учитель повинен частіше вводити в речення вираз «назва ознаки», «ознаки, прикмети предмета»:

– Доберіть прикметники – назви ознак предметів за смаком (кольором, формою, величиною, матеріалом).

– Назвіть різні ознаки яблука. Запишіть прикметники – назви цих ознак (яблуко червоне, рум'яне, запашне, солодке, велике, смачне, спіле).

– Якими ознаками квітка маку відрізняється від квітки ромашки?

Засвоєння молодшими школярами прикметника, як і інших частин мови, уміння розпізнавати його у мовленні, в тексті ґрунтується насамперед на усвідомленні лексичних ознак цієї частини мови, на вмінні правильно поставити до неї граматичне питання, а також на врахуванні формально-граматичних ознак – характерних закінчень, зв'язок у реченні з іменником, роль другорядного члена речення.

З метою формування і закріплення навичок виявляти прикметники поміж інших частин мови і в тексті доцільно застосовувати лексикологічні вправи на класифікацію слів за лексико-граматичними розрядами. Найкраще використовувати для цього зв'язні тексти такого типу [3, с. 11-12]:

Біля нашої школи росте сад. Його садили учні протягом кількох років. Керували роботою вчителі і садівник. Школярі дбайливо доглядають молоді садові дерева. Тепер шкільний садок дає хороший урожай.

(Списати текст і підкреслити спільнокореневі слова. Поставити до них питання, визначити які це частини мови).

Для усвідомлення учнями значення прикметника в мові і мовленні, цілеспрямованого, мотивованого збагачення їхнього словникового запасу прикметниками доцільно запропонувати їм порівняти два художні описи, в одному з яких опущено прикметники:

На полі

На рокотання тракторів травень відповів ударами грому і дощем.

«Так-так-так. Так-так-так», – лопотіли краплинки.

А тоді – сонце, а тоді – тепло і радість.

Заквітчаний цвітом, обходить травень нашу землю, в усі куточки зазирає.

На полі

На дружне рокотання тракторів травень відповів лункими ударами грому і веселим дзвінким дощем.

«Так-так-так. Так-так-так», – лопотіли теплі рясні краплинки.

А тоді – сонце, а тоді – лагідне тепло і радість.

Заквітчаний ніжним пахучим цвітом, обходить травень нашу землю, в усі куточки зазирає.

Порівнявши ці описи, учні доходять висновку, що прикметники повніше характеризують предмети, явища природи, допомагають уявити їх такими, якими вони є насправді. Прикметники роблять нашу мову яскравою, образною і точною. У нових підручниках з української мови широко використано цей прийом, щоб учні краще усвідомили виражальні можливості прикметників у мовленні. Наприклад, у 2 класі для виконання (в групах) запропоновано

прочитати текст і поміркувати, чи можна точно визначити, в яку пору року відбувається дія. На місці можливих прикметників – пропуски.

Одного ... ранку Івась пішов на прогулянку. Іде ... лісом. Навколо про щось стиха шумлять ... дерева. А он ... галявина. На ній – ... трава. Через ... галявину простелилась ... доріжка. Куди вона веде? Мабуть, до ... озера. Саме його й шукає Івась.

Різні групи учнів заповнюють пропуски відповідними прикметниками, у результаті чого текст може набути весняного, літнього або осіннього колориту [2, с.9-10].

У початкових класах вивчаються основні граматичні категорії прикметника – рід, число і відмінок. Після мовних спостережень, виконання ряду вправ учні мають дійти висновку, що кожен прикметник може набувати форм чоловічого, жіночого або середнього роду залежно від іменника, з яким він зв'язаний у реченні; всі прикметники чоловічого роду в називному відмінку мають закінчення -ий, -ій, жіночого роду -а, -я, середнього роду -є, -є; число і відмінок прикметника також залежать від іменника. Наші спостереження показують, що досить часто властивість прикметника змінюватись за родами, числами і відмінками учні помилково переносять на іменник. Тому вчитель має запобігати таким помилковим твердженням, наголошуючи на тому, що іменники на відміну від прикметників мають постійний рід, а прикметники змінюються за родами залежно від роду іменника, з яким вступають у зв'язок (зелений капелюх, зелена хустка, зелене пальто).

Як правило, учні відмінюють прикметники разом з іменниками. Проте на уроках закріплення доцільно практикувати і відмінювання прикметників різного роду без іменників. Своєрідним показником сформованості вмінь відмінювати прикметники, навичок правопису їх відмінкових закінчень є спроможність учня записати (назвати) підряд відмінкові закінчення поданого прикметника (чорний – -ий, -ого, -ому, -ий, -им, -ому; синя – -я, -ої, -ій, -я, -ою,

-ій). Але відмінок прикметника в реченні завжди визначається за відмінком іменника [5, с.119-121].

Отже, вивчення прикметника займає важливе місце у початковому навчанні української мови. Завдання полягають у формуванні граматичного поняття «прикметник» як частини мови, що пов'язана з іменником, у виробленні навичок його правопису, у розвитку вміння вживати прикметники в усному й писемному мовленні, що робить мовлення людини більш точним та емоційним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бих І. В. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання / І. В. Бих // Магістр. – 2009. – Вип.1. – С. 95.
2. Брусило Н. П. Вивчення прикметника як частини мови: методика уроку української мови у 2 класі / Н. П. Брусило // Початкова школа. – 2005. – №3. – С. 9-10.
3. Ігнатенко Т. О. Творчі завдання на уроках розвитку мовлення / Т. О.Ігнатенко // Початкова школа. – 2006. – №2. – С. 11–12.
4. Казнадзей К. П. Прикметник: Методичні рекомендації / К. П.Казнадзей // Початкова школа. – 1987. – №11. – С. 66.
5. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі/ М. М. Наумчук. – Тернопіль: Астон, 2002. – 264 с.

О.В.Маслова О. В.

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ЗАСВОЄННЯМ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ПРАВОПISУ СЛІВ, ЯКІ ТРЕБА ЗАПАМ'ЯТАТИ

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 початковій школі під час формування орфографічної грамотності школярів важливе місце посідає робота над засвоєнням слів, правопис яких треба запам'ятати.

Дослідження проблеми формування орфографічних умінь в учнів початкової школи проводилося за різними напрямками: методика навчання основ орфографії (С. Дорошенко, М. Вашуленко, І. Хом'як, Н. Шкуратяна); 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).

Проте методика вивчення молодшими школярами правопису слів, які треба запам'ятати, спеціально не розглядалася.

Важливою частиною роботи з орфографії в школі I ступеня є засвоєння списку слів, вимову і правопис яких учні мають запам'ятати. Написання таких слів переважно не можна пояснити правилами сучасного правопису, тому що воно склалося історично (написання «и» в слові «криниця», або «е» в слові «пшениця»). У новій навчальній програмі з української мови визначено зміст вивчення орфографічного матеріалу, перелік слів, правопис яких треба запам'ятати.

Списки слів за класами складають:

1 клас – 39 слів

2 клас – 34 слова

3 клас – 49 слів

4 клас – 60 слів

До словникових у початкових класах віднесено і ряд слів на правила, які вивчають і в старших класах (деякі прислівники, числівники), слова іншомовного походження (аеродром, метро, телефон, тощо).

Перевірка засвоєння цих списків є обов'язковою частиною контролю за сформованістю правописних умінь і навичок.

Слова контрольного орфографічного списку повинні бути в центрі і тому, що правильно побудована робота над словниковими словами справді збагачує лексичний запас учнів і сприяє їхньому мовленнєвому розвитку в усній та писемній формах. Але набуття навичок правильного користування словниковим словом – процес тривалий, його не можна досягти на одному уроці. Зробити процес засвоєння таких слів більш ефективним – складне завдання, тому що багатьом школярам молодшого шкільного віку запам'ятати ці слова дуже важко. «Робота зі словниковими словами є доцільною на всіх етапах уроків: під час актуалізації опорних знань, вивчення нового матеріалу та на етапі закріплення» [1, с. 142-145].

При підготовці до уроку треба спланувати свою роботу так, щоб працюючи над темою уроку, словникові слова органічно вписувались у тему.

Учні запам'ятовують вимову і правопис слів лише в тому випадку, якщо вчитель дотримується певної послідовності у своїй роботі:

- пояснення лексичного значення слова (із урахуванням підготовки учнів, із наочністю або описово, словесно);
- наголошення на особливому правописі – зорове сприймання на дошці, картці з малюнком (у підручнику), вміщення картки з цим словом у таблицю «Пиши правильно», що постійно оновлюється;
- звуко-буквений аналіз слова, перше переписування, попередження помилок, наголошення на різниці між написанням і вимовою;
- визначення певних граматичних понять (рід, число іменників, відмінок);
- складання словосполучень, речень та запис їх у зошит.

Також ефективними є: створення проблемної ситуації – заострення уваги учнів як до лексичного значення слова, так і до його написання; виконання вправ із підручника і виділення словникових слів, творче переписування (вставити пропущені букви); словникові, малюнкові, вибіркові, розподільні

диктанти; переписування слів на орфографічних хвилинках (4-6 слів); самодиктанти – учень самостійно записує слова, які запам'ятав; творчий самодиктант виявляє найбільші знання окреслених програмою слів, тому перевіряє усвідомлення учнем лексичного значення слова та його граматичне значення, обсяг диктанту – 5-10 слів, читається як завдання до кросворду; мовні ігри – ребуси, кросворди тощо. Мовні ігри не тільки сприяють всебічному розвитку, а й пробуджують інтерес до знань, виховують прагнення вивчати українську мову.

Успішне засвоєння учнями програмного матеріалу залежить від багаторазового виконання послідовних, систематичних вправ та використання відповідної наочності. У 1 класі це можуть бути окремі предмети, «Картинний словник» або малюнки предметів із зображенням словникових слів. Наприклад, на малюнку зображено годинник. Під малюнком надруковано «годинник». У слові червоним кольором виділені орфограма – *nn* – і наголос [5, с.13-16].

Дидактичний матеріал допоможе працювати вчителю над словом в орфоепічному, орфографічному, синтаксичному та естетичному аспектах.

На уроках української мови з метою перевірки навичок написання слів, значення, вимову і написання яких учні повинні засвоїти, пропонуються різні види диктантів.

Ефективному засвоєнню словникових слів сприяє розвиток пам'яті молодших учнів. Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, що розвиваються в пам'яті. Формується логічна пам'ять. Дослівність запам'ятовування зумовлюється не віковими особливостями, а рядом факторів їх життєвого досвіду. Не вмючи ще диференціювати завдання, молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування й відтворення. При правильному педагогічному керівництві учні осмислено запам'ятовують доступний для них матеріал. Просте дослівне запам'ятовування має і позитивне значення. Воно є важливим засобом нагромадження

словникового запасу і культури дитячого мовлення, розвитку довільної пам'яті, розвивається самоконтроль.

Продуктивність пам'яті (запам'ятовування), пов'язана зі способами переробки матеріалу, призначеного для запам'ятовування, і в тому числі з логічними. Тому, вивчаючи особливості розвитку пам'яті школярів, необхідно звертати увагу на формування логічного (сміслового) запам'ятовування, оскільки саме воно забезпечує найбільшу ефективність мнемічної діяльності.

Як відомо, пам'ять школяра формується під впливом необхідності систематичного та свідомого засвоєння навчального матеріалу, що зумовлює, в свою чергу, розвиток довільного запам'ятовування. Уміння запам'ятати свідомо, використовуючи для цього різні прийоми, пов'язані з розумовими операціями, – важливий показник такого виду мнемічної діяльності, як логічна пам'ять.

Для ефективного засвоєння словникових слів пропонуються такі види діяльності: сортування, класифікування (за різними категоріями), розучування мнемічних віршиків або фраз. Наприклад: 1. Де Ти З'їСи Ці ЛиНи? (Після приголосних з цієї фрази – Д, Т, З, С, Ц, Л, Н – можна писати м'який знак (козацький, сьомий, лялька); 2. Де Ти З'їСи Цю ЧаШу ЖиРу? (Правило “дев'ятки”: після приголосних цієї фрази – Д, Т, З, С, Ц, Ч, Ш, Ж, Р – пишемо голосну И в іншомовних словах, а не І (директор, таксист, режим); 3. МіНеРаЛо-Вий (М, В, Н, Л, Р, Й – сонорні приголосні); 4. Ще їЖДЖу (Ш, Ч, Ж, ДЖ – шиплячі приголосні); 5. СЦе їЗДЗу (вимовляємо “ще їжджу” по-дитячому), (С, Ц, З, ДЗ – свистячі приголосні); 6. КаФе «ПТаХ» (Перед К, П, Т, Ф, Х завжди пишемо префікс с-, а не з- (схопити, сфотографувати, стерти); 7. "ЦаП ХоЧе ФіСТаШКи" (Глухі приголосні); 8. Буде ГоЖе ГеДЗю у ДЖаЗі (Дзвінкі приголосні звуки) [2, с. 5-8].

Отже, щоб отримати позитивний результат у роботі над словниковими словами, потрібно підходити творчо до формування вміння відтворювати правильний графічний образ слова, застосовуючи різні види роботи.

Упровадження різних типів завдань на уроках української мови в початкових класах сприяє підвищенню розумового рівня учнів, їх інтелектуального розвитку, вживання образних висловів у мовленні учнів, дають змогу осмислено засвоювати нову інформацію. Поєднання різноманітних форм і методів роботи під час опрацювання словникових слів є важливим засобом стимулювання активної пізнавальної діяльності молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. / М. С. Вашуленко – К.: ЛТД, 2011. – 303 с.
2. Гайова Л. Робота зі словами, вимова і правопис яких потрібно запам'ятати / Л.Гайова // Початкова школа. – 2007. - №10. – С. 18-24.
3. Кобицька Г. І. Нестандартні диктанти з української мови / Г. І.Кобицька // Початкове навчання та виховання. – 2012. - №27. – С.5-9.
4. Сердюк М.Г. Словникові вправи на уроках мови в 1 класі / М. Г. Сердюк // Початкова школа. – 1988. - №8. – С.47-52.
5. Хома О. М. Формування орфографічних умінь на уроках української мови в початковій школі / О.М.Хома // Освітологічний дискурс. – 2015. - №3. – С. 270-277.

Р. А. Микитчук

Науковий керівник – доцент Н.І. Сидоренко

ГРА НА УРОЦІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОПОВНЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Літературне читання займає одне з провідних місць в навчальному процесі. Загальновідомо, що діти мало читають, інформаційні технології посідають в їхньому житті провідне місце. Але всім давно відомо, що знання, фантазія, логіка думки й міркувань, любов до рідної мови, уміння логічно й образно розмірковувати виховуються лише читанням. Уміти читати, бути читачем – це

високе мистецтво, йому треба наполегливо вчитися. Із реформою початкової освіти на зміст цього предмета необхідно звернути особливу увагу.

В останній час гостро стоїть проблема використання різних видів літературних ігор в початкових класах, тому має широкий загал дослідження. Психологами С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін було доведено, що гра, як і будь-яка діяльність, має певну структуру, а саме: мотив, мету, дії, результат [1, с. 132].

Також проблему ігрової діяльності молодшого школяра з точки зору її розвивального впливу на особистість дитини дошкільного та молодшого шкільного віку представлено в багатьох дослідженнях вітчизняних та зарубіжних педагогів: концепції культурно-історичного походження психіки (Л.Виготський, О.Запорожець); культурологічній теорії гри (Й.Гейзінга); психологічній теорії діяльності (Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.); теорії навчально-пізнавальної діяльності (Н.Бібік, Г.Костюк, В.Сухомлинський, О.Савченко та ін.); психологічній теорії ігрової діяльності (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонтьєв); теорії соціальної детермінованості ігрової діяльності (П.Блонський, Л.Венгер, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець та ін.); соціологічній теорії ролей (Е.Берн); теорії керівництва ігровою діяльністю дітей (Н.Анікєєва, Л.Артемова, Л.Благонадежина, Л.Виготський, Д.Ельконін, Р.Жуковська, О.Запорожець, Я.Коменський, В.Котирло, Н.Кудикіна, Г.Люблінська, В.Менджерицька, Н.Менчинська, В.Мухіна, С.Русова, Л.Стрелкова, В.Сухомлинський, А.Усова, К.Ушинський та ін.); теорії зміни провідних видів діяльності (Л.Божович, Л.Виготський, Б.Ельконін, О.Запорожець, В.Шадриков); педагогіці гри школярів, що будується на засадах теорії гуманістичної педагогіки та психології (Ш.Амонашвілі, Г.Балл, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.); теорії особистісно зорієнтованого виховання (І.Бех, О.Кононко та ін.).

У початковій школі для тривалої концентрації дитині на уроці потрібна зовнішня допомога, така, як цікаві картинки, звукові сигнали, відео фрагменти, наочність, інсценізація, ігрові ситуації і т. д. У другому, як і в першому класі, мають продовжуватися лінії дошкільного розвитку: пріоритетність виховних завдань, цілісність впливу на дитину через взаємозв'язок навчальної та ігрової діяльності. Під час гри діти вільніше, ніж під час будь-якої іншої діяльності, ставлять цілі, реалізують їх, аналізують результати. Граючись, вони виступають суб'єктами ігрового процесу, його активними творцями, спроможними впливати на буття, постійно самовдосконалюючись. Окрім того, під час гри діти молодшого шкільного віку почувають себе вільно й комфортно [2, с 21].

Незважаючи на те, що змінюються програми, стандарти, ігрова діяльність для учнів початкової ланки залишається пріоритетною. Вона є не лише важливим засобом відпочинку, а й творчого пізнання життя, адже в дитячі роки це основний вид діяльності. Гра забезпечує необхідні умови для всебічного розвитку особистості. Для педагога вона стає інструментом у навчально-виховному процесі, тому що дає змогу повніше враховувати вікові особливості дітей, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкритості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку.

Ігрова діяльність на уроках літературного читання є ефективним засобом стимулювання молодших школярів до активної репродуктивної та творчої діяльності на уроці. Використання різноманітних ігор та ігрових прийомів на уроках в початкових класах загальноосвітньої школи пов'язане з декількома явищами. По-перше, у педагогічному процесі необхідно враховувати особливості розвитку учнів молодшого шкільного віку, які знаходяться в перехідному стані від дошкільного дитинства до шкільного навчання, коли дитина поєднує в собі психологічні риси дошкільника і типові особливості школяра. По-друге, під час навчання в початковій школі змінюються провідні види діяльності — у дошкільному віці провідним видом діяльності була гра,

саме вона обумовлювала перехід дитини з одного ступеня розвитку на інший. У шкільному віці провідним видом діяльності стає навчання. Процес зміни провідних видів діяльності не є миттєвим, гра своє місце віддає навчанню поступово і це треба враховувати в педагогічному процесі.

Від початкової школи значною мірою залежить, чи полюблять діти читання, чи можливо залишаться байдужими до літератури. Саме в молодших школярів треба сформувати читацькі інтереси та закласти міцний фундамент етичної культури особистості.

Термін «літературна гра» має декілька значень. По-перше, це – художня творчість, гра мистецькими засобами за законами мистецтва, рівнозначна будь-якій соціальній грі, однак відмінна за змістом – тут панують естетичні критерії. По-друге, літературні – це як узагальнена назва певних жанрів, які стимулюють інтелектуальну активність та розвивають естетичний смак.

У методиці викладання української мови літературні ігри – це словесні, рольові, драматичні ігри, побудовані на літературному матеріалі, розваги з використанням літератури, що розвивають пам'ять, уяву, фантазію, дотепність і винахідливість учасників, один із дієвих засобів опрацювання літературного твору [3, с.37].

Такі ігри мають на меті активізувати психічні процеси діяльності учня молодшого віку (відчуття, сприймання, мислення, уяву, пам'ять, увагу), волю, мовлення. Використання на уроках літературного читання дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Основне завдання сучасної літературної освіти – це формування уважного читача з розвинутими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки, обстоювання власної думки, при цьому врівноваживши у своїй свідомості інші точки зору на предмет обговорення.

Опора на загальний показник розвитку, пов'язаний із сприйманням художнього твору, характерна для більшості досліджень (Н.Молдавська, Л.Жабицька, О.Никифорова, В.Ягункова, Л.Калінінський, З.Романовська, С.Жупанін та ін.). Вивчення проблеми літературного розвитку, його співвідношення із загальним розвитком дозволяють з'ясувати ті можливості дитячої психіки, дитячого інтелекту, на які слід опиратися при формуванні в дітей здатності до повноцінного сприймання художніх творів.

Наукові розробки Є.Барбіної, І.Беха, І.Зязюна, Н.Ничкало, А.Сущенко, Н.Щуркової та інших учених спрямовані на становлення особистісно орієнтованої шкільної системи, що враховує потреби всіх суб'єктів педагогічного процесу. Сучасні педагоги (І.Бех, С.Гончаренко, О.Пехота, В.Рибалка, І.Якіманська та ін.) розглядають особистісний підхід як найважливіший принцип організації навчально-виховного процесу, що передбачає врахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини.

Практика роботи в школі показує, що вчителеві дуже важко зацікавити дітей, залучити їх до читання, учителі формально підходять до аналізу тексту. Вихід із цієї ситуації вбачаємо в творчому підході до роботи з текстом, зокрема до аналізу тексту, використання літературних ігор на уроках літературного читання.

Використання літературних ігор на уроках відповідає віковим особливостям дітей, виховує в дітей кмітливість, увагу, виробляє вміння швидко орієнтуватися і знаходити правильні рішення, і, звичайно, читати твори. Колективні ігри згуртовують дітей, сприяють формуванню дружніх стосунків між ними. У цих іграх школярам потрібно узгоджувати свої дії з діями інших учасників, гри, дотримуватись правил, бути справедливим до товаришів.

Дидактичними умовами використання гри як засобу формування читацьких умінь і навичок є:

- органічне включення гри у структуру уроку;
- посилення розвивальної спрямованості дидактичних ігор;
- вміле керівництво педагогом процесом ігрової діяльності.

Охарактеризуємо виділені підходи [3, с.70].

Складність використання гри у навчальному процесі пов'язана з її особливостями (двопланова поведінка, відсутність персональної відповідальності кожного за результат дій, спрощене уявлення про реальність), що потребує від учня зусиль для входження у гру. Потрібно, щоб учні зорієнтувалися на результати гри.

Головними умовами ефективності застосування дидактичних ігор методисти називають: змістовне включення до навчального процесу; цікаві назви; наявність ігрових елементів, зокрема вступу, римування; оголошення правил гри які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей) [4, с.38].

Отже, можна зробити висновки, що основне завдання сучасної літературної освіти – це формування уважного читача з розвинутими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки, обстоювання власної думки, при цьому врівноваживши у своїй свідомості інші точки зору на предмет обговорення.

Ефективність використання літературних ігор в початковій школі забезпечується методикою їх впровадження в процес навчання. Ігри, які застосовуються в навчальному процесі початкової школи, різноманітні. Цілеспрямоване використання гри на уроці передбачає не тільки отримання знань через конкретний вид ігор, ефективну реалізацію дидактичних завдань за їх допомогою, але й сприяє невимушеній активізації цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: вопросы психологии / Л.Выготский. - М. : Просвещение, 1966. - 541 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. - К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. - 243 с.
3. Мовчун А. Найрозумніший книголюб / А.Мовчун // Початкова школа. - 2014. - № 3. - С.37-40.
4. Сокурєнко О.О. Від дитячої гри до дорослого світу (Формування світорозуміння особистості): Навч.-метод. посіб. - Миколаїв: ОППО, 2006. - 136 с.

Г.Е.Миронова

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

**МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНОГО МАТЕРІАЛУ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ З МОВАМИ
НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН**

Користування двома мовами в житті та діяльності значної частини населення України ставить перед учителями ряд суттєвих завдань. Ці завдання зачіпають не тільки проблеми культури мовлення, але й проблеми структури і змісту шкільного курсу української мови, її контактів з іншими мовами, форм і методів роботи вчителя.

Значення і місце фонетики у шкільному курсі української мови обумовлене тією роллю, яку відіграє її звукова сторона. Звуки є матеріальним засобом реалізації лексичних і граматичних значень, будівельним матеріалом для слів і словоформ.

Фонетика - складова частина загальної структури мови, одна з її систем. Таке розуміння фонетики дає можливість побудувати вивчення лексики і граматики на фонетичній основі, здійснюючи цим самим принцип

випереджаючого навчання усного мовлення, і вивчати теоретичні відомості з фонетики не ізольовано, а як перший рівень цілісної структури рідної мови. Розкрити учням роль у мові звукової сторони, показати зв'язок фонетики з лексичними і граматичними явищами — важливе теоретичне завдання вивчення фонетики в школі, бо «без знайомства з фонетичною системою мови неможливе її теоретичне чи практичне вивчення» [4, с.55].

Вивчення фонетики і графіки сприяє засвоєнню учнями норм усного і писемного мовлення. В цьому виражається її тісний зв'язок з орфографією.

Перебіг процесу оволодіння мовленням вивчає така наука, як психолінгвістика. Саме психолінгвісти визначили, що процес оволодіння мовленням під час засвоєння другої мови розпочинається із засвоєння знань і закономірностей (фонетичних, граматичних) мови. Граматичні закономірності структурують мову. Без знань, як поєднуються слова, мовлення неможливе, хоч учень і може знати багато слів. Однак і без знання слів мовлення неможливе. Таким чином, процес оволодіння другою мовою полягає в оволодіння словами та граматиною мови. Лише у цьому випадку учень може розуміти мову, яку вивчає, і говорити нею.

Оволодіваючи другою мовою, учень зазнає низки труднощів, зумовлених психологічними особливостями її засвоєння. Однією з психологічних закономірностей людського сприйняття є те, що все нове пізнається людиною через попередній досвід. Ця особливість називається в психології аперцепцією.

Під час засвоєння української мови як другої завдяки аперцепції сприйняття навчального матеріалу відбувається через набутий досвід рідної мови. В умовах вивчення споріднених мов рідної (російської, польської) та української, у мовних системах яких багато спільного, це здебільшого позитивно впливає на сприйняття і засвоєння української мови, хоча виникають і певні труднощі. Однак порівняльний аналіз цих мов свідчить, що в них також є спільне, наприклад, у фонетичному складі, хоч є й незначні відмінності; спільними є і мовні поняття – звук, голосні та приголосні звуки, склад, слово,

частини мови, хоча терміни, якими називають ці поняття, різні. Є спільне й у графіці – позначення звуків буквами, хоча тут наявні значні відмінності [1, с.20].

Оволодіння українською мовою як другою – складний процес психічної діяльності дитини, під час якого утворюються нові стереотипи на основі тих, що вже існують у рідній мові. Тобто учні, які вивчають другу мову, вже мають певний обсяг знань з фонетики, лексики, граматики рідної мови, у них сформовані необхідні мовленнєві вміння й навички, тому сприйняття другої мови, розвиток мовленнєвих умінь «переломлюються» крізь призму знань, умінь і навичок з рідної мови (К. Алексанянц). Учень у процесі оволодіння другою мовою свідомо чи несвідомо звертається до системи мовних засобів рідної мови за посередництва яких і «переломлюється» в його свідомості мовна об'єктивна реальність, що породжує таке психологічне явище, як перенос. У психології й методиці навчання розрізняють позитивний перенос, або транспозицію, і негативний, або – інтерференцію [2, с.75].

У навчанні другої мови важливо виокремлювати мовні елементи, необхідні для оформлення думки, і дії, які мають виконуватися у процесі відображення і сприйняття думки в усній чи письмовій формі. Для реалізації цих завдань необхідно встановити, які процеси відбуваються під час оволодіння другою мовою, як засвоюються мовні одиниці й автоматизуються дії з ними [3, с.15].

Проблемам урахування можливостей транспозиції й інтерференції, зокрема у процесі паралельного навчання двох близькоспоріднених мов, присвячено низку робіт вітчизняних і зарубіжних авторів (О. Бідяєв, Н.Пашківська, М. Канюка, Г. Коваль, Н. Місяць, І. Мельниченко, А. Супрун, І.Чередниченко, Р. Хайчук, О. Хорошковська, Ч. Фриз, Р. Ладо, Х. Кжижкова, Й. Веселий, Н. Яновицька та ін.). Усі вони сходяться на думці про те, що в процесі засвоєння навчального матеріалу другої мови необхідно враховувати як спільні явища в обох мовах, так і розбіжності. Саме врахування збігу

розбіжностей у навчальному матеріалі двох виучуваних мов (рідної і другої) забезпечує за умови збігу ефективність навчального процесу, а за розбіжностей дає можливість запобігати низці помилок, які є наслідком інтерференції.

Із буквеною системою української мови учні ознайомлюються у 2-му класі. Учитель звертає увагу учнів, що в алфавітах української і російської мов більшість літер однакові за накресленням і звуковим значенням. Однак є букви, які пишуться по-іншому (і, є, г), та букви, хоч і однакові за написанням, але мають інше звукове значення (ч, г, щ, и, е). Засвоєння букв І групи відбувалося на уроках російської мови під час навчання грамоти. На уроках української в процесі читання слів з такими буквами відбувається позитивний перенос умінь читати, хоча, звичайно, уміння вимовляти слова по-українськи потребуватимуть певної корекції. Корекції знань та вмінь читати потребуватимуть і літери, однакові за написанням, але різні за звуковим значенням (ч, щ, г, и, е, буквосполучення ъо), а спеціального вивчення - букви, які мають інше графічне зображення: і, є, ї, г, знак апостроф [5, с.95].

Методика вивчення букв української мови як другої відрізняється від методики навчання грамоти. Так, на уроках української немає потреби добирати слова, які б містили виучуваний на уроці звук. Справа в тім, що вмінням виділяти звук із певного слова діти вже оволоділи. Тому пояснювати звук та букву так, як на уроках рідної, не лише методично невиправдано, а й не економічно в часі. Адже основна мета на уроках української - провести корекцію здобутих умінь, розмежувати буквені позначення подібних у російській та українській мовах звуків, щоб діти не плутали їх. З цією метою доцільно використати прийом зіставлення буквених знаків уже на етапі пояснення.

Отже, завдання вчителя полягає в тому, щоб на основі лінгвістичного мінімуму, правильно дібраного мовного матеріалу зробити учнів носіями української мови, домогтися, щоб лінгвістичний мінімум працював на формування їхніх комунікативних умінь. Вільне володіння мовленням означає уміння самостійно добирати і творчо вживати в певній ситуації відповідні

мовні засоби. Механізм мовлення може удосконалюватися тільки в процесі мовленнєвої діяльності, обміну повідомленнями під час мовленнєвої комунікації. Він формується у кожної окремої людини на основі вроджених психофізіологічних особливостей організму і під впливом мовленнєвого спілкування. Головним завданням у вивченні української мови учнями шкіл з російською мовою викладання є розвиток і формування мовленнєвих умінь і навичок із попереднім засвоєнням її теоретичних основ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбунова Т.Ю. Розвиток методики української мови в початкових класах шкіл з російською мовою навчання/ Педагогіка і методика початкової освіти. Вип. 4 – К. 1967. – С. 20.

2. Коваль Г.П. Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання: Навчальний посібник для студентів. — К.: Вища школа, 1989. – С. 75.

3. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах: Посібник для вчителя. — К.: Магістр — 5, 1997. – С. 15.

4. Тоцька Н. І. Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах / Н. І. Тоцька.— К, 1976.— С. 55.

5. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О.Н. Хорошковська. – К.: Промінь, 006. – С. 95.

А. М. Мороз

Науковий керівник – доцент О. В. Мироненко

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІМЕННИКА

Мова є засобом спілкування між людьми у різних сферах діяльності. Її призначення як реальної знакової системи, що використовується у певному

соціумі (суспільному об'єднанні людей), полягає не тільки у пізнанні навколишньої дійсності, вираженні та повідомленні думок, а й у збереженні та передаванні від покоління до покоління національної самосвідомості, традицій культури та історичного досвіду суспільства. Тому 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 різні часи питанням методики формування орфографічних навичок учнів початкової школи під час вивчення іменника розглядали дослідники: С.Дорошенко, М. Вашуленко, І. Хом'як, Н. Шкуратяна, С. Шевчук, О. Біляєв, Л. Симоненкова, Н. Грона, С. Караман, М. Плющ, М. Наумчук. Тому можна вважати, це питання в методичній літературі розкривається на належному рівні.

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). Під орфографією розуміють розділ мовознавства, який «вивчає систему правил, що забезпечують однакові написання» [1,с.276]. Вивчення орфографічного матеріалу, добірка орфографічних вправ передбачає врахування сутності правописного правила, принципів орфографії. Відомо, що орфографія української мови ґрунтується на чотирьох принципах: фонетичному, морфологічному, традиційному, смислового.

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 [1, с 282].

Вивчення граматики української мови починається в початкових класах загальноосвітньої школи. Саме в цих класах молодші школярі ознайомлюються з граматичною побудовою рідної мови, оволодівають уміннями і навичками практичного її вживання. У кожному з початкових класів учнями вивчаються елементи основних розділів граматики, морфології і синтаксису. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті:

— ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово, 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?;

—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 того чи іншого, слова (частини мови).

Знайомство з частинами мови починається з вивчення іменника як найбільш уживаного учнями лексико-граматичного класу слів [2, с.156].

Вивчення іменника в початкових класах передбачає, по-перше, формування граматичного поняття іменник, по-друге, формування навичок правопису відмінкових закінчень іменників, по-третє, збагачення словника учнів новими іменниками і розвиток навичок точного використання їх у мові. Лексичні і граматичні ознаки іменника досить складні, а тому вивчення цієї частини мови вимагає поступового накопичення конкретного матеріалу для узагальнення знань про іменник як частину мови. Тому вивчення матеріалу потребує застосування дидактичних принципів від простого до складного; поступовість засвоєння та систематичність. Система роботи над вивченням теми „Іменник” має біти цілеспрямованим процесом, який передбачає певну послідовність ознайомлення учнів із смисловим значенням і граматичними ознаками цієї частини мови, а також поступове ускладнення вправ, спрямованих на формування навичок точного вживання іменників у мовленні і правильне їх написання [3,с 141]. Діти вивчають іменник протягом 4 років навчання. У 1 класі школярі вчать відповідати на питання хто? що?, знайомляться з словами, що є назвами предметів, виконують логічні вправи на розрізнення назв істот і неістот. У 2 класі вводиться термін „іменник”, що розкриває поняття „слова, які означають назви предметів”, продовжується робота над диференціацією назв істот і неістот, без уживання термінів „множина-однина” формуються практичні навички розрізнення числа іменників. У 3 класі поглиблюється уявлення учнів про такі лексико-граматичні категорії іменника, як назви істот і неістот, власні й загальні назви; вводяться терміни для позначення тих понять, які раніше розглядалися практично.

Якщо в 2 класі для розрізнення числа діти користувалися прийомом „один-багато”, то в 3 класі формується граматичне поняття однини-множини. Учні вперше знайомляться з такою граматичною категорією, як рід іменника, навчаються розрізняти іменники за родами з допомогою підстановки слів він, вона, воно чи мій, моя, моє. Третьюкласники ще не знають відмінків іменників, однак практично вчаться ставити питання до слів-назв предметів кого? чого? чому?, будувати речення і словосполучення з іменниками в напрями відмінках і тим самим готуються до усвідомлення поняття відмінювання іменників, що є основним у програмі 4 класу.

Формування у молодших школярів граматичного поняття „Іменник” складається з кількох етапів. Перший етап – підготовчий, який збігається з періодом навчання грамоти. Підготовка учнів до усвідомлення поняття „Іменник” передбачає навчання розрізняти предмет і його назву, розвиток уміння класифікувати слова за певною смисловою ознакою (назви овочів, фруктів, транспорту тощо). Другий етап - формування поняття „Іменник” передбачає ознайомлення учнів із граматичними ознаками слів у єдності з їх смисловим значенням (відповідають на питання хто? що?, називають предмети) й закріплення їх у термінів „іменник”. Це робота потребує від учня більш високого ступеня узагальнення, ніж це було на підготовчому етапі. Третій етап полягає у поглибленні знань про смислове значення іменників, засвоєння форм роду, числа, підготовці до усвідомлення відмінків, розширенні знань про власні і загальні назви. Четвертий етап передбачає формування уміння відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висловлення своїх думок і правильно писати відмінкові закінчення[5, с. 324].

У Навчальній програмі з української мови 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.

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.

На початковому етапі формування орфографічних умінь під час вивчення іменника перевагу слід надавати списуванню, на другому – навчальним диктантам, орфографічному розбору [4, с. 269].

Мета списування – 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. Розрізняють дослівне, творче, вибіркоче списування [1, с 285].

У методиці навчання рідної мови диктанти поділяються на дві великі групи:

1) диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний, контрольний);

2) диктанти із зміною тексту (вибіркочий, вільний, творчий).

Залежно від характеру навчального матеріалу вони можуть бути словниковими і текстуальними. Крім того, диктанти поділяють на слухові, зорові, зорово-слухові та інші.

Одним з найважливіших видів роботи майже на кожному уроці рідної мови в початковій школі є орфографічний розбір. Як і інші види мовного аналізу, він застосовується на різних етапах уроку переважно з навчальною метою, хоч може виконувати і контрольну функцію, оскільки, пояснюючи орфограму, учень приводить у дію весь необхідний запас теоретичних знань, умінь і навичок. Цілком зрозуміло, що включення орфографічного розбору в уроки вивчення більшості програмових тем зумовлено як зв'язками орфографії з іншими розділами науки про мову, так і важливістю, складністю і тривалістю формування в учнів міцної орфографічної грамотності. Систематична робота, пов'язана з поясненням орфограм, привчає школяра до певної послідовності операцій, певного ходу міркувань [4, с. 270].

Отже, добір орфографічних вправ залежить від багатьох чинників. По-перше, враховується етап роботи над орфограмою. По-друге, забезпечується принцип поступового нарощення труднощів. По-третє, має підвищуватися рівень самостійності учнів у результаті виконання орфографічних вправ. На їх відбір також впливають мета уроку, вікові особливості дітей, рівень підготовленості класу, активність учнів. Не слід забувати й про те, що виконання орфографічних вправ має забезпечувати участь зорових, слухових,

моторних сприймань, розвиток усного й писемного мовлення учнів. Правописні вправи на уроці мають бути різноманітними, однак при цьому обов'язково враховується лінгвістичний характер виучуваного орфографічного матеріалу, тобто відповідність вправ природі орфограми. Необхідно відзначити, що на уроках вивчення орфографії реалізується лінгво-методичний принцип, згідно з яким мовна освіта учнів та їхній мовленнєвий розвиток здійснюються у взаємозв'язку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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

2. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови в початкових класах / С. І. Дорошенко - К.: Вища школа, 1992. - 398 с.

3. Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С.О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ. – К.: Літера ЛТД, 2011 - 560 с.

4. Наумчук М.М. Уроки рідної мови в початковій школі / М.М. Наумчук. – Тернопіль: ТДПУ, 1999. – 48 с.

5. Шкуратяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова. Модульний курс: навчальний посібник / Н. Г. Шкуратяна, С. В Шевчук. — К.: Вища школа, 2011. — 823 с.

І.О.Мунтян

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

**ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ДРАМИ ПІД ЧАС ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ**

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері освіти та виховання, мета якої – формувати конкурентно здібну, творчу особистість, яка спроможна до самовизначення, до самореалізації та самовдосконалення.

Метою роботи вчителів є виховання творчої особистості, здатної до самореалізації, яка легко адаптується в умовах швидких змін суспільного життя, зорієнтована на загальнолюдські цінності, має систему особистісних цінностей [5, с.65]. Адже в кожній дитині природою закладений певний творчий потенціал.

Спільно організована гра, інсценування вистав, вертеп, рольові ігри ставлять учнів перед необхідністю використання запасу мовного матеріалу, в них посилюється самоконтроль власної мови, крім того, умови більшості ігор такі, що за мовою і діями кожного граючого уважно стежить не тільки ведучий, а й кожен її учасник.

Але це робота буде ефективною лише в тому випадку, якщо в учнів буде розвинене мовне чуття. Тому найважливішим завданням є створення мовної ситуації поза уроками, в нестандартних обстановках, де дитина розкривається легше.

Фольклорні гуртки народної драми мають на меті розвивати мовлення учнів, а також сприяти розвитку комунікативних якостей школяра, нести елементи виховного впливу на школяра та формування національної свідомості. У розробці й доборі засобів народної драми потрібно враховувати психологічні та вікові особливості молодших школярів, а також вимоги нової дидактичної моделі мовної освіти: формування у них мовної і комунікативної компетенції.

Становлення особистості молодшого школяра неможливо без добре розвиненої мови, так як мова – це світ самопізнання, розуміння самого себе, спілкування з самим собою, самовираження.

У процесі інсценування творів народної драми діти знайомляться з новими словами, термінами і зворотами, збагачують свій словниковий запас. Важливо, щоб вони не тільки розуміли сенс і значення цих слів, але і вміли вживати їх у мовленні, вимовляти і писати.

Учнів необхідно цілеспрямовано вчити стежити за розвитком думки, адекватно сприймати емоційно-оцінну інформацію; помічати в тексті слова, найважливіші для розуміння висловлювання; усвідомлювати значення загального тону, тембру, темпу, сили голосу [4, с.54].

На основі аудіативних умінь і навичок з'являється можливість результативно формувати навички самостійного продукування висловлювання – діалогічного та монологічного, в усній та письмовій формах. Передусім це декламування й переказ готових текстів і побудова власних висловлювань на теми, близькі життєвим ситуаціям: на основі прослуханих і прочитаних творів, переглянутих мультфільмів, розповідей учителя та однокласників про ті чи інші події [2, с.82].

Саме з цією метою використовуються сюжетно-рольові й пісні-ігри, ігри-драматизації та режисерські ігри, інсценізації. Адже вони мають значний виховний потенціал для засвоєння дітьми основних правил спілкування, тренування у виконанні відповідних етичних правил комунікативних дій. Адже перебування в різних навчально-мовленневих позиціях, їх зміна, взаємини з іншими гравцями створюють сприятливі умови для адекватного сприйняття і розуміння іншого, відчуття його емоційного стану, настроїв, прагнень [3, с.65].

Використання засобів народної драми розвиває самосвідомість (гнучкість, глибину, самостійність, ерудицію) дитини, її мовлення стає більш виразним, ясним, доцільним, точним, лаконічним, образним; диференціюється емоційне ставлення до оточення (прихильність, радість від спілкування, турбота про когось, сум за кимось тощо), автоматизується поведінка (тактовність, розкутість, ввічливість, коректність).

«Театралізована діяльність у кожному виді виконує різні функції: сприймання театрального видовища – є забавою для дітей; театралізована гра – власне гра за своєю суттю; підготовка театральної вистави – це виконання різних вправ, репетиції, своєрідна праця» [1, с.16]. Кожен із видів визначає пріоритетність мовленнєвих завдань. Коли дитина дивиться виставу, вона сприймає кращі зразки правильного літературного мовлення, що сприяє подальшому розвитку власного зв'язного мовлення. У процесі театралізованої гри відбувається збагачення та активізація словника дітей, формування вмінь самостійно складати, створювати власний сюжет, добирати необхідне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї. Готуючи театральну виставу, дитина також виконує вправи, які сприяють розвитку виразності мовлення, а окрім того засвоює сприйняті раніше готові мовленнєві форми.

Пісні-ігри є найдоступнішим видом діяльності для учнів молодшого шкільного віку, вони викликають у дітей жвавий інтерес і приносять їм естетичну насолоду.

З метою спрямування уваги школярів на вираження у співі розповідних інтонацій при розучуванні пісні використовують ігрову ситуацію, пов'язану зі змістом цього твору. Дітям слід пропонувати елементарну імпровізацію рухів. Після виконання пісні-ігри потрібно залучати дітей до аналізу співу героїв, його виразності, відповідності змісту кожного куплету.

Ігри – вистави ґрунтуються на власних діях виконавця ролі, який при цьому може використовувати ляльки чи персонажі, одягнуті на пальці. Дитина чи дорослий можуть грати самі у цьому випадку, переважно використовуючи свої засоби виразності – інтонацію, міміку, жести.

Послідовність і ускладнення змісту тем і сюжетів, вибраних для ігор визначаються змістом і вимогами програми навчання. Творчий розвиток теми починається з підготовки сценарію гри за сюжетом твору: казки, загадки чи пісні. Далі передбачається імпровізація дітей на обрану тему. Самостійність дитячої гри більшою мірою залежить від того, чи знають вони зміст твору.

Авторський текст дуже важливо зберегти таким, яким його почули діти під час першого прослуховування. Але вчити текст із учнями до початку гри не рекомендується. Така підготовка зменшує творчість дітей, їхню самостійність в організації та веденні гри [6, с.45].

Підготовка і показ «Вертепу» – це творча діяльність, це інтегроване заняття, воно синтезує різноманітні знання та вміння дітей, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Обрану для постановки п'єсу учитель зачитує вголос у присутності всіх гуртківців, які визначають час і місце дії, обговорюють образи дійових осіб та їх стосунки, розподіляють ролі й читають ролі за столом. Під час читання відбувається подальший, більш детальний аналіз п'єси за частинами. Крім колективного читання за столом, кожен працює над роллю самостійно (заучує текст).

Мета фольклорних драматичних гуртків – дати можливість молодшим школярам проявити творчість, фантазію, на основі цього розвивати усне мовлення. У ході навчання діти вчаться опанувати монологічним та діалогічним мовленням. Завдання таких гуртків – удосконалювати культуру мовлення і розвивати усне мовлення, залучаючи до інсценування творів, виховати почуття прекрасного, почуття колективізму, дружби, відповідальності, формувати розум, уяву і мову молодшого школяра.

Отже, цінність засобів народної драми полягає в тому, що з їх допомогою вчитель легко встановлює емоційний контакт з дитиною, має невичерпні можливості для розвитку мовленнєвих навичок, дозволяє з самого раннього дитинства заохочувати до мовленнєвої активності.

Становлення особистості молодшого школяра неможливо без добре розвинутого мовлення, так як мова – це світ самопізнання, розуміння самого себе, спілкування з самим собою, самовираження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – С. 16.

2. Дорошенко С.І. Розвиток мовлення молодших школярів / С.І.Дорошенко. – К.: Освіта, 1987. – С. 115.

3. Карягін А.А. Драма як естетична проблема / Карягін. А.А. – Київ, 1974. – 520 с.

4. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навчальний посібник. – К.: НМЦВО, 2003. – С. 54.

5. Театральна діяльність як умова розвитку творчої особистості // Технології соціально-педагогічної роботи: навчальний посібник / За заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – 338 с.

6. Якушина Л.С. Вивчення драматичних творів // Проблеми аналізу художнього твору в школі / Відп. ред. О. Ю. Богданова. - М., 1996. – С. 45.

А.О.Нікуліна

Науковий керівник - доцент І.А.Нагрибельна

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОГО УРОКУ

УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Інноваційні процеси, що охопили сучасну школу, стосуються насамперед уроку, особливо його структури. Цікавою проблемою з цього боку є технологія уроку, що передбачає системний підхід до навчального процесу [1, с. 17]. системний підхід охоплює всі основні етапи розробки системи уроків – від постановки цілей і конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності. За умов системного підходу до навчальної діяльності технологією уроку слід як *«систематичне і послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу»* [1, с. 35]. З огляду на те, що кожен урок є елементом педагогічної системи, його технологія є складовою частиною загальної педагогічної технології, під якою розуміють

систему дій, що підвищують ефективність навчання.

Готуючись до уроку, вчитель має визначити основні етапи його макроструктури і мікроструктури, послідовність методів і прийомів навчання, зміст і характер завдань для учнів і способи керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Плануючи мікроструктуру уроків, на перше місце слід ставити рівень пізнавальної активності й самостійності учнів у виконанні навчальних завдань. Якщо клас добре підготовлений до самостійної роботи і може виконувати проблемні завдання, у мікроструктуру включається ряд послідовних завдань для самостійної роботи. Якщо до цієї роботи учні не підготовлені або зміст матеріалу не сприймається ними, учитель обирає інші прийоми навчання. У цьому виявляється зв'язок між дидактичними цілями уроків і способами досягнення їх, між структурою та методикою уроку.

Проте методи навчання не визначають ні структури, ні ефективності уроку. Один і той же метод матиме неоднакову ефективність на різних уроках. Це залежить від внутрішньої структури кожного методу – від прийомів навчальної діяльності учнів і послідовності навчальних та практичних дій, спрямованих на досягнення основної дидактичної мети уроку, від рівня оволодіння ними кожним учнем. Тому доцільно говорити не про методику, а про *технологію уроку*, яка визначає його мікроструктуру. Таку систему навчання [2] пропонують подати схемою 1.



Схема 1. Мікроструктура уроку

Технологічний підхід до уроку дає можливість конструювати такий навчальний процес, який би відповідав змісту, меті і навчальним цілям, що ставить перед собою й учнями вчитель. Термін «технологія» у перекладі з

давньогрецької означає «наука про майстерність» або відомості чи вказівки, як оволодіти майстерністю тієї чи іншої справи. У науці нараховується близько 300 визначень цього поняття. Одні науковці розуміють під «технологією» управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення вчителем навчальної мети тощо.

Розробка технології уроку (уроків) розкриває творчі можливості вчителя української мови і передбачає: 1) постановку мети; 2) визначення змісту; 3) оптимальний вибір організаційних форм, методів і засобів навчання; 4) розробку структури і змісту уроку, спрямованих на ефективне розв’язання дидактичних завдань. Складові технології уроку можна показати за схемою 2.

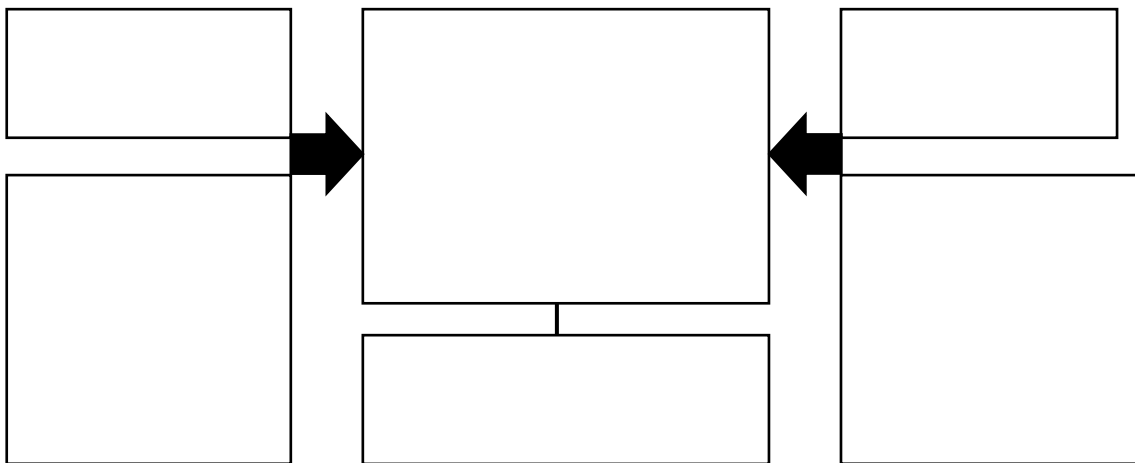


Схема 2. Складові технології уроку

Як бачимо, технологія уроку об’єднує напрями роботи, що охоплюють теоретичні і практичні пошуки в галузі лінгводидактики. Центральною фігурою, звичайно, є учитель. Саме від його професійної підготовки, кваліфікаційного рівня залежить організація навчального процесу, ефективність кожного уроку. Технологічний підхід до уроку забезпечує системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову й реалізацію навчально-виховних цілей на діяльнісному підході, що сприяє інтенсифікації навчання,

генералізації знань, умінь і навичок з метою їх використання у подальшій навчальній і практичній діяльності[4].

Технологія сучасного уроку є необхідною ланкою схеми учень – технологія – учитель, за якою вчитель стає педагогом-технологом (майстром педагогічної справи), а учень стає активним учасником процесу навчання. На думку вчених, педагогічна майстерність учителя розвивається через фундаментальні знання з фаху, високу загальну культуру й ґрунтовну дидактичну (лінгводидактичну) компетентність.

Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок між учителем і учнями, що вимагає чіткого планування й моделювання кожного уроку. Організація сучасного уроку спирається на інтерактивну технологію - таку організацію навчального процесу, за якої стає обов'язковою участь кожного учня в колективному взаємодоповнювальному, взаємодіючому процесі навчального пізнання: адже учень повинен публічно відзвітуватися про виконання поставленого перед класом чи групою навчального завдання.

Нові підходи до технології уроку створюють сприятливі умови для розвитку творчості учнів, формування мовної особистості, але ці підходи ставлять ряд вимог до учителя. Це насамперед уміння діагностувати цілі навчання, досконало володіти мовою, моделювати профільну підготовки майбутнього філолога (у класах гуманітарного профілю), розробляти конспекти, створювати нові види наочності, вільно володіти проблемним навчанням, організовувати групову та індивідуальну роботу з використанням комп'ютерів.

Важливим є також організаційне, матеріальне та методичне забезпечення уроку: чітка організація класу, підготовка учнів до уроку, заздалегідь дібраний дидактичний матеріал і наочні посібники, ТЗН, продумана чітка структура уроку (методи, прийоми, форми роботи).

Сучасна технологія уроку вимагає чіткого спрямування на загальний інтелектуальний розвиток учня: які прогалини в знаннях, уміннях і навичках

буде заповнено, а що буде відновлено; що вимагає суттєвого осмислення і запам'ятовування, які конкретні цілі буде поставлено й виконано (диференційовані завдання для групового навчання, мовленнєвий розвиток учнів тощо) [3].

Використання сучасних технологій навчання спричинили й технологічні вимоги до уроку, які відбивають весь процес навчання, його результативність та ефективність, розумовий, емоційний розвиток особистості учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів – філологів / За ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
2. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / – К.: Ленвіт, 2011. – 256с.
3. Полюга Л. Чистота рідної мови – це рівень культури людини // Вісник Львівського університету. Серія «Журналістика». Вип. 23. – Львів, 2003. – С. 35- 37.
4. Хорошковська О. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. – К.: Промінь, 2006. – 186с.

І.А. Німерчук

Науковий керівник – доцент Н.І.Сидоренко

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Велике значення морального виховання в розвитку та формуванні особистості усвідомлювалось в педагогіці ще з давніх-давен. Багато видатних педагогів минулого підкреслювали, що підготовка доброзичливої людини не може зводитися тільки до її освіти і розумового розвитку, і на перший план у вихованні висували моральне формування особистості.

З педагогів минулого найбільш повно і яскраво характеризував роль морального виховання у розвитку особистості видатний вітчизняний педагог К.Ушинський. Він писав: «одного розуму і тільки знань ще недостатньо для викорінення в нас того морального почуття, того суспільного цементу, який іноді згідно з нашим здоровим глуздом, а, часом і всупереч ним, зв'язує людей в правдиве, дружнє суспільство» [7, с. 35].

Моральне виховання – безперервний процес, він починається з народження людини й триває все життя, і спрямований на оволодіння людьми правилами й нормами поведінки. Педагогіка зафіксувала, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Дитина, підліток і юнак, наприклад, по-різному відносяться до різних засобів виховання. Знання й урахування досягнутого людиною в той або інший період життя допомагає проектувати у вихованні її подальший ріст.

В умовах сучасної школи, коли зміст освіти збільшився в об'ємі й ускладнився за своєю внутрішньою структурою, у моральному вихованні зростає роль навчального процесу. Змістовна сторона моральних понять обумовлена науковими знаннями, які учні одержують, вивчаючи навчальні предмети. Самі моральні знання мають не менше значення для загального розвитку школярів, чим знання за конкретними навчальними предметами.

Формування морального досвіду школярів не може бути обмежене тільки їх навчальною діяльністю. Становлення й розвиток особистості припускає її активну участь у громадсько-корисній праці.

Специфічною особливістю морального виховання є те, що його не можна відокремити в якийсь спеціальний виховний процес. Формування морального вигляду протікає в процесі багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), у тих різноманітних стосунках, у які вони вступають у різних ситуаціях зі своїми однолітками, з дітьми молодше себе й з дорослими.

Проте, моральне виховання є цілеспрямованим процесом, що передбачає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій.

Розглядаючи систему морального виховання, слід розрізняти кілька аспектів.

По-перше, здійснення погоджених виховних впливів вчителя й учнівського колективу у вирішенні певних педагогічних завдань, а всередині класу - єдність дій всіх учнів.

По-друге, використання прийомів формування навчальної діяльності моральним вихованням.

По-третє, під системою морального виховання розуміється також взаємозв'язок і взаємовплив моральних якостей, що виховуються в цей момент, у дітей.

По-четверте, систему морального виховання слід убачати й у послідовності розвитку тих або інших якостей особистості в міру росту й розумового дозрівання дітей.

Багато вчених (В. Хромов, Л. Матвеева, І. Лобанова, Л. Регуш) у своїх дослідженнях звертають увагу на формування моральних мотивів поведінки, оцінки й самооцінки моральної поведінки.

Процес виховання в школі будується на принципі єдності свідомості й діяльності, виходячи з якого формування й розвиток стійких властивостей особистості можливий при її участі в діяльності [2, с.15].

В результаті регламентованого характеру процесу, обов'язкового систематичного виконання навчальних доручень у молодшого школяра складаються моральні знання, характерні для навчальної діяльності, моральні стосунки.

Моральне виховання особистості – складний і багатогранний процес, що включає педагогічні й соціальні явища. Однак процес морального виховання певною мірою автономний. На цю його специфіку у свій час вказував О. Макаренко [6, с.23].

З погляду педагогічної теорії процес морального виховання в школі являє собою сукупність цілеспрямованих і послідовних дій учнівського й педагогічного колективів.

Під поняттям «педагогічні дії» маються на увазі впливи, які організуються й одержуються учнем і колективом у процесі навчально-виховної роботи. Всі ці впливи, а також їх результати, що відображаються в поглядах і поведінці, взаємозалежні й виступають у сукупності, що забезпечує, як і безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість школяра.

Тому найважливішими компонентами структури процесу виховання, як вказує А. Леонтьєв, є процеси, що йдуть як би назустріч один одному. "Один з них, – підкреслює він, – є процес впливу об'єкта на живу систему, інший - активність самої системи стосовно об'єкта" [5, с.21].

Всі фактори, що обумовлюють моральне становлення, і розвиток особистості школяра, можна розділити на групи: природні й біологічні, соціальні й педагогічні.

У взаємодії із середовищем і цілеспрямованими впливами школяр соціалізуються, набуває необхідний досвід моральної поведінки.

Однак, незважаючи на те, що на моральне формування особистості надають вплив багато соціальних умов і біологічні фактори, слід зазначити, що вирішальну роль у цьому процесі відіграє педагогічний вплив, тому що він найбільш керований. Таке значення педагогічного впливу надається ще й тому, що він більш цілеспрямований на вироблення певного роду стосунків.

Суть морально вихованої особистості полягає не тільки в засвоєних її знаннях, ідеях, досвіді суспільної поведінки, але й у сукупності вироблених особистістю відносин до навколишньої дійсності. При організації процесу морального виховання слід віддати перевагу об'єктивним відносинам, у які включаються спілкування учнів в різних видах діяльності [3, с.45].

Виховання школярів передбачає формування гармонічно розвиненої особистості. Моральне виховання завдяки широті впливу на особистість є стрижнем виховання.

Моральне виховання носить загальний характер, тому що об'єктом морального регулювання є область стосунків особистості й суспільства. Для здійснення будь-якої громадсько-корисної діяльності суб'єкт повинен мати сукупність моральних якостей.

Тому моральне виховання в початковій школі в першу чергу спрямоване на формування такої сукупності моральних якостей, яка необхідна для виконання будь-якої соціальної діяльності, і, насамперед навчальної й трудової.

Виховуючи розум і волю дитину, вчитель повинен мати на увазі й моральний результат своїх зусиль. Формуючи моральність подання й мотиви поведінки, систему моральних цінностей, духовні потреби, педагог разом з тим впливає на всі сторони особистості й вирішує завдання розумового, трудового, естетичного виховання. Рівень морального розвитку дітей сприяє успішному здійсненню навчальної діяльності. Тому одне з основних завдань виховання дітей ще в дошкільному віці полягає в моральній підготовці їх до шкільного навчання.

Сама навчальна діяльність, етична спрямованість змісту, методів і організації навчального процесу є основним джерелом і засобом морального становлення молодших школярів. Подолання навчальних труднощів вимагає не тільки інтелектуальної напруги, але й моральних зусиль. У процесі навчання відбувається розвиток пізнавальної діяльності, сприйняття, уваги, уяви, мислення, пам'яті. Це дає можливість виховувати інтерес у дітей до явищ суспільного життя [1, с.70].

Моральний вигляд дитини, що включає як внутрішній світ дитини, тобто розуміння нею того, як і чому слід робити так, а не інакше, так і зовнішню сторону прояву, що виражається в судженнях, вчинках і поведінці, формується протягом усього життя. Це означає, що дитина не народжується злою або

доброю, ледачою або працювитою, – всі ці й інші якості, що характеризують моральні риси особистості, є результат впливу оточуючого дитину соціального середовища й виховання, при цьому велику роль відіграє й практика власного досвіду [4, с.38].

Таким чином, моральне виховання – двосторонній процес. Він полягає у впливі вчителів на учнів та в їх відповідних діях, в засвоєнні ними моральних понять, у переживанні свого відношення до морального й аморального у вчинках і у всій поведінці. Моральні поняття стають керівництвом до дії тільки тоді, коли вони не просто заучені, а глибоко осмислені й перетворені в моральні переконання

Наявність таких переконань і стійких звичок моральної поведінки свідчить про вихованість людини в моральному відношенні, про її моральну зрілість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1956. – 504 с.
2. Донцов А.В. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій/ А.В. Донцов // Високі технології виховання. - К., 2005. -С. 45-58.
3. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности/ О.Г.Дробницкий. - М., 2007. - С. 24-28.
4. Ковальчук І.В. Моральне виховання учнів/ І.В.Ковальчук. - К., 2002. - С. 36-39.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. – 123 с.
6. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. - Соч. В 7-ми т. - М., 1979 - т. IV. – 345 с.
7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. В 5.т. Т.1 - М.: 1985. - 415 с.

С.О. Огурцова

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У Державному стандарті загальної початкової освіти, навчальних програмах для загальноосвітніх навчальних закладів (предмет «Літературне читання») формування читацької компетентності визначено як один із основних складників мети курсу [1;2]. І зараз, коли реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, його демократизацію й методичну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей, ми повинні доводити до свідомості як дітей, так і батьків думку, що читання та письмо залишаються основопокладаючими інструментами культури у світі різноманітних засобів масової інформації.

Сучасний навчально – виховний процес спрямований на виховання учня – суб'єкта загальної культури і власної життєтворчості. Учитель забезпечує духовний розвиток і саморозвиток особистості, навчає вихованців мистецтву творення себе і свого життя. Значну роль у цьому процесі відіграє книга. Читання є тією універсальною дією, на якій ґрунтується як процес навчання, так і вся подальша життєдіяльність людини. На цьому наголошував видатний український педагог В. Сухомлинський, виховна система якого була побудована на літературній освіті дитини: «Без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, читання – це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя» [4]. Ось чому пропаганда читання, виховання інформаційно – бібліографічної та читацької культури є пріоритетними напрямками роботи у початковій школі.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми уже перебували в колі наукових інтересів видатних українських та зарубіжних учених. Проблеми розвитку читацької культури школярів досліджувалися у працях відомих педагогів та

психологів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, П.Блонського, Л. Виготського. У ХХ столітті проблема формування читацьких інтересів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості залишається в центрі уваги Т.Бугайко, Л. Айзермана, Г.Беленького, О. Ісаєвої, Є.Пасічника, С. Гуревича, Л.Мірошніченко, Є. Квятковського, Н.Волошиної, І. Збарського.

Отже, аналіз реального стану вказаної проблеми дає змогу зробити висновок про те що, актуальним залишається питання розвитку читацької компетентності молодшого школяра.

Сутність читацької компетентності полягає у оволодінні учнями сукупністю знань, вмінь та навичок, ціннісних ставлень, що дають змогу їм, відповідно до вікових можливостей самостійно орієнтуватися у колі дитячого читання; усвідомлено сприймати зміст текстів різних видів, добирати, аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати інформацію, представлену у різних джерелах друкованої продукції, і успішно її використовувати, застосовувати для вирішення навчально – пізнавальних і практичних завдань як на предметному, так і на мета предметному рівні [5]. Набутий читацький досвід забезпечить готовність і здатність молодших школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку.

Читацька компетентність формується у процесі реалізації всіх змістових ліній предмета «Літературне читання» як інтегрований результат взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів і включає: літературно – мистецьку – сприймання літератури як частини культури, розуміння її специфіки як мистецтва слова; власне читацьку – знання теорії, здатність аналізувати художній твір, уміння давати особистісну оцінку прочитаному; ціннісно – світоглядну, яка передбачає розуміння світоглядних категорій, що знайшли художнє відображення в літературних творах; комунікативно – мовленнєву, тобто комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою спілкування, володіння основними видами мовленнєвої діяльності, здатність до написання творчих робіт тощо; інформаційну – оволодіння

вмінням самостійно й продуктивно працювати з різноманітними друкованими й електронними джерелами інформації; когнітивну, що передбачає здатність розширювати свої знання про автора, персонажів твору, формувати не лише вміння розуміти задум автора, а й бажання продовжити його власним текстом.

Природно, що неможливо сформувати читацьку компетентність без правильно організованої з перших днів навчання та серйозно поставленої роботи учнів з книгами з доступного кола читання, без виховання в них бажання і звички у вільний час звертатися до книги. Тому, основними завданнями вчителя початкових класів і шкільного бібліотекаря в цьому напрямі є :

- формування в учнів повноцінного читання, як базового у системі початкового навчання;

- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності;

- формування у дітей соціальних, морально – етичних цінностей через художні образи літературних творів;

- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати літературні і навчальні тексти різних видів; з використанням елементарних літературознавчих понять;

- розвиток творчої діяльності школярів;

- формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; уміння здійснювати пошук, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань, створювати власні висловлювання за змістом прочитаного;

- виховання потреби у систематичному читанні, як засобові пізнання світу, загальнокультурного розвитку.

Для того, щоб стимулювати розвиток творчої уяви дітей на уроках читання важливо створити зовнішні ігрові умови та сформувати необхідні

мислительні операції за допомогою таких імажитивних ігор (від англ. «imagination» – уява) як, наприклад, «Три слова» (розвиває логічне мислення, творчу уяву, активізує словник). Вчитель називає три слова з різних сфер життя. Завдання: за одиницю часу придумати фрази – речення, куди б були включені одночасно всі три слова.

Вправа «Нове використання» стимулює загальний розвиток і фантазію. Діти мають придумати нове незвичне використання звичних предметів. Вправа «Образ букви» розвиває уяву, емоційне ставлення до навколишнього. Діти міркують на що схожа буква, розказують про її характер, що вона любить, чим цікавиться, малюють її колір. Під час проведення вправи – гри «Найкращий фантазер» учитель дає учневі чистий аркуш паперу і пропонує йому намалювати все те, що він уявляє на задану тему. «Уявна подорож» подумки перенесе дітей в Королівство кривих дзеркал; володіння морського царя – Нептуна; лісові хащі Баби Яги тощо. Завдання учнів – розказати про те, що вони там побачили. У вправі «Кольори слів» пропонується намалювати кольори таких слів як завірюха, смуток, любов, щастя тощо. У вправі «Закінчи розповідь» діти повинні придумати оригінальне закінчення історії, яку почав вчитель наприклад, «Я опустив руки і річку, і раптом ...». Формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії читача з текстом, яка має бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності, а саме: індивідуальне читання, групове читання, виразне читання, рольове читання, презентація книги, інсценування, зустріч з автором, зустріч з бібліотекарем та батьками учнів, конкурс на кращого читця, родинне читання, робота з комп'ютером, відео та аудіо апаратурою. Використання методу проекту допомагає вирішити низку важливих питань: як підвищити читацьку активність учнів, яким чином перетворити процес читання з обов'язку на частинку дозвілля, як «осучаснити» літературний твір, щоб учень побачив його актуальність, оспівування вічних цінностей і прилучився до цих цінностей.

Презентація та захист проектів – невід’ємна й обов’язкова складова застосування методу проектів. Здебільшого презентація та захист проектів пов’язується із заходами в межах позакласної роботи з предмета, а також з нестандартними уроками на зразок: урок – диспут, урок – драматизація, урок – сумнів, урок – екскурсія, урок – творчий звіт, урок – ділова гра, урок – прес – конференція, урок – конкурс, урок – змагання, урок – КВК, урок – узагальнення, урок творчості, урок – аукціон, урок – фантазія, урок – залік, урок – пошук істини, урок «парадоксів», урок – концерт, урок – діалог, урок – конференція, урок – рольова гра, урок – «Поле чудес», інтегрований урок, урок – вікторина «Що?Де?Коли?».

Тип проекту визначається за характером діяльності, що в ньому є провідною. У початковій школі найчастіше організовують дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові та практичні проекти. Наприклад, дослідницький проект «Дитяча книжкова полиця моїх батьків».

Тема дослідження: Коло читання моїх батьків у дитинстві.

Актуальність. Знайомство з улюбленими книгами батьків – один із можливих способів активізації читання дітей.

Об’єкт дослідження: читацька активність батьків в дитинстві.

Предмет дослідження: книги, які читали батьки в дитинстві.

Мета проекту: сприяти підвищенню зацікавленості дітей читанням.

Вагоме місце у розвитку читацької компетентності молодших школярів відводиться на уроках позакласного читання. Організацію позакласного читання в початковій школі бажано починати з виявлення читацький інтересів, початкових умінь і навичок користування книжкою. Для цього запропонувати учням заповнити анкети. З першокласниками анкетування провести в усній формі, а з учнями 2 – 4 класі в письмовій. Також на батьківських зборах виявити коло читання батьків та їх дітей за допомогою анкетування.

Уже, починаючи з першого класу, проводити з дітьми екскурсії до бібліотеки, де бібліотекар популяризує різні книги, проводить зустрічі з

книгою, у цікавій формі знайомить із авторами книг, проводить презентації нових книг, бесіди з учнями про прочитану книгу, бібліотечні уроки, наприклад «Книга – твій найкращий друг», «Щоб діти багато знали є газети та є журнали», «Книга незвичайна – книга віртуальна», «Бібліотека – дім твоїх друзів», «Знай і ти, як книгу берегти».

Не відмовляючись від традиційних методів навчання, важливо віддавати перевагу інноваційним технологіям, які вдосконалюють зорове сприйняття та вимову, дають змогу з меншою затратою сил досягти кращої результативності своєї праці, добитися глибоких і міцних знань, практичних умінь та навичок учнів. Наприклад, акція «Буккросинг» під гаслом «Прочитав – передай іншому». Вона має звернення до користувачів: «Шановні друзі! Візьміть участь у буккросингу. «Відпустіть у народ» книги, які ви вже прочитали, та виберіть собі книги, які привернули вашу увагу, на наших полицях». Дякуємо Вам! Шкільна бібліотека». Гра «Книговорот» (день обміну учнів книжками), «Товар обличчям» (розгорнути книгу на цікавій сторінці), виставка «Глибина науки творча», де розміщено звернення та запитання до читачів, на які можна відповісти, тільки прочитавши книгу, інтегрована ілюстративно – книжкова виставка «Родина з книгою в руках», виставка «Календарик - нагадайлик », - ці та інші заходи сприяють формуванню інформаційної культури читача.

Поступово види роботи ускладнюються, до вже відомих прийомів долучаються нові, зростає рівень самостійності школярів, формується розуміння закономірностей роботи з твором. Учні, коли вчаться працювати з текстом, формуються як читачі. Під час роботи з художнім твором звертаємося до різних методів та прийомів навчання роботи з текстом, які сприяють розвиткові уваги, емпатії, образного і критичного мислення, умінь діалогічного прочитання літературного твору, а саме: робота із заголовком; передбачення; читання із зупинками; кубування; асоціювання, займи позицію; графічні організатори (діаграма Вена, дискусійна сітка, гронування); рольова робота з текстом (учні обирають роль, із позиції якої опрацьовується текст:

критики, шукачі цитат, дослідники, ілюстратори, мовознавці), метод ПРЕС; «крісло автора»; читання з позначками; деталізація; розповідь із позиції одного героя; щоденник подвійних нотаток; карта ключових слів, диктант у датах та інше.

Отже, різноманітність форм класної та позакласної роботи з дитячою книгою, раціональний підбір методів та їх проведення, тісний зв'язок із життям сприяє розвитку учнів інтересу до творів мистецтва, до літературної і усної народної творчості, а значить розвитку читацької компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2010. - №8. – С. 5 – 8.
2. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів . 2 – 4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 71 – 97.
3. Мартиненко В.О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів / В.О. Мартиненко // Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика. – Вип. XV. – Кам'янець – Подільський, 2013. – С. 145 – 151.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – Х.:Акта, 2012. – 230 с.
5. Скоблікова О.В. Формування літературної компетентності учнів початкових класів / О.В.Скоблікова. – Х.:Основа, 2014. – 112 с.
6. Фесюк А.Є. Таємниці книжкового дивосвіту: матеріали до виховного проекту / А.Є. Фесюк // Початкове навчання та виховання. – 2015. – № 28 – 29. – С. 20 – 27.

К.В.Осадчук

Науковий керівник – доцент І.А.Нагрибельна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЇ (ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ)

Реалізація функціонального аспекту під час навчання орфографії можлива за умови використання текстів різних типів та стилів мовлення. Таку думку обстоюють лінгводидакти: О.Хорошковська, А.Каніщенко, Л.О.Варзацька[2]. Для найбільш ефективного засвоєння орфографії молодшими школярами доцільно використовувати вправи на текстовій основі.

Посилення комунікативної спрямованості навчання рідної мови, уведення в програму таких мовленнєвих понять, як **текст**, **типи**, **стилі** мовлення викликає потребу розглянути роботу над текстом з позиції сучасних вимог до розвитку мовлення школярів.

У тлумачному словнику української мови текст визначається як "висловлення,, яке складається із речень, розміщених у певній послідовності та пов'язаних одне з одним за змістом і за допомогою різних мовних засобів"[4]. Текстом називається також "уринок якогось твору, призначений для навчальних цілей"[1].

Текст став предметом активної уваги і вивчення порівняно недавно – останні два-три десятиліття. Галузь мовознавства, що досліджує змістовий і структурний бік тексту, дістала назву "*лінгвістика тексту*". Стрімкий розвиток як за кордоном, так і в нашій країні цієї нової лінгвістичної дисципліни пов'язаний з розширенням галузі лінгвістичних досліджень. Протягом досить тривалого періоду мовознавство було зосереджене на вивченні однієї з двох пов'язаних сторін мови – мовної системи, але, починаючи з другої половини 60-х років, центр уваги лінгвістів переноситься на другий бік цієї єдності – мовленнєву діяльність і її продукт – зв'язний текст, дискурс. Поняття тексту існувало в лінгвістиці й раніше, але сприймалось лінгвістами інакше, а саме як матеріал для спостережень над формою та використанням різних мовних одиниць. Тепер же до тексту підійшли як до об'єкта вивчення, як до цілого і мету вивчення вбачали у виявленні загальних закономірностей побудови тексту. Досить часто текст визначається як продукт мовлення, відтворений на письмі або в друкованому вигляді. Таке тлумачення

поняття склалося в лінгвістиці, коли текст розглядався як мовний матеріал, з якого беруться для вивчення ті чи інші одиниці мови – слово, словосполучення, речення. Текст розглядався як конкретне висловлення будь-якого обсягу. Текстом могли називатися і окреме речення, висловлення, і кілька окремих, самостійних, не об'єднаних однією темою речень, і, звичайно зв'язне висловлення – ”зв'язний текст”. Однак сьогодні таке розуміння тексту сприймається як недостатнє, нетермінологічне, бо зв'язність лише однією з ознак тексту. Текст став синонімом монологу. Зауважимо, у навчальній методичній літературі поняття ”текст” широко використовується, проте переважно не в термінологічному значенні, а як конкретний мовний матеріал для спостереження.

Як об'єкт лінгвістики текст становить групу речень, об'єднаних спільним змістом і структурою[1]. Увага дослідників спрямована виявлення загальних закономірностей його побудови. Важливі ознаки тексту - цілісність і зв'язність сприймаються як властивості що знайшли відображення і в етимології терміна: *textum* (лат.) тканина, сплетіння, поєднання. Тому текст складеться, як мінімум, з двох речень, пов'язаних за змістом. Причому лінгвісти виявили, що тексти, становлячи конкретний мовленнєвий витвір, мають типологічні особливості структури, типологічну модель побудов як є спільною для групи конкретних текстів. Зазначена особливість сучасного тлумачення поняття досить істотна для методики, тому що дає можливість показати учням під час аналізу конкретного тексту закономірності побудови всіх (або групи) текстів і навчати монологічного мовлення на основі засвоєння ознак тексту, що дає можливість формувати мовленнєві вміння свідомим шляхом.

Відповідно до даних лінгвістики, основними ознаками тексту є *цільність, членність, зв'язність*.

Кажучи про змістову цілісність тексту, слід враховувати, що текст – результат мовленнєвої діяльності, а мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність людини, має мотив і мету. Мотивом і метою визначається предмет

мовлення. Предмет мовлення - це тема висловлювання, змістове ядро тексту. Предметом мовлення є той чи інший предмет дійсності, навколишній світ, людина, її зовнішність, суспільна подія, природа, її явища, тваринний і рослинний світ тощо. Поняття "зміст висловлювання" пов'язане з категорією інформативності мовлення. Для досягнення змістової цілісності тексту поняття основної думки не менш важливе, ніж поняття теми. Текст набуває змістової цілісності лише за умови, якщо, повідомляючи щось про предмет мовлення, ми підпорядковуємо добір матеріалу меті передати основну думку висловлювання. Іншими словами, не тільки тема, а й основна думка об'єднує окремі речення в текст і надає йому змістової цілісності.

Із змістовою цілісністю тексту пов'язане поняття завершеності висловлювання: текст у правильно оформленому вигляді має початок і кінець. Показником цілісності тексту та його відносної автономності є також можливість дібрати до нього заголовки, який відображає його зміст. У заголовку може бути зазначена тема або головна думка висловлювання. Добір мовних засобів підпорядковується темі або головній думці висловлювання.

Визначаючи змістову цілісність тексту, зокрема єдність теми, слід враховувати також обсяг висловлювання. У тексті великого розміру, в цілому мовленнєвому творі (витворі) предметна єдність виявляється у вигляді ієрархії тем. У ньому провідна тема розкладається на низку складових, підтем, членується на дрібніші (мікротеми). Мікротема вважається мінімальною одиницею мовленнєвого змісту. У тексті їй зазвичай відповідає синтаксична єдність, яка на рівні змістового аналізу більше не ділиться. Зауважимо, що абзаци не завжди відображають змістову членимість тексту[1].

Членимість тексту виявляється у тому, що він складається з кількох речень (двох або більше), членується на речення. Як наголошувалося вище, одне речення, навіть якщо воно поширене, складне і, безумовно, є витвором мовлення, текстом не називається. Речення є завершеним висловлюванням, але не текстом: його частини пов'язані за законами синтаксису складного речення, а

не тексту[3].

Зв'язність – це третя істотна характеристика тексту, співвідносна з такою його характеристикою, як членимість. Про зв'язність ми говоримо лише тоді, коли маємо справу зі складним об'єктом, який складається з декількох компонентів, тобто є членимим[3]. Текст, як уже зазначалося, – саме такий складний об'єкт. Він складеться з речень, пов'язаних між собою насамперед за змістом. Основу структурної організації тексту становить комунікативна наступність абзаців і речень усередині абзацу. Щоб забезпечити зв'язність при побудові тексту, потрібно розставити речення в такій послідовності, яка відображає логіку розвитку думки чи бачення автора або розвитку подій, а порядок слів у реченні підпорядкувати меті висловлювання.

Формальними засобами зв'язку в тексті є повторювані слова, особові та вказівні займенники, синоніми, антоніми, родові позначення, однорідні слова, сполучники сурядності, частки та інші мовні засоби.

Залежно від мети уроку проводиться повний або частковий аналіз тексту, залежно від рівня підготовленості – аналіз тексту під керівництвом учителя або самостійно кожним учнем.

Типи мовлення – опис, розповідь, роздум – у сучасних лінгвістичних працях визначаються як функціонально-змістові типи мовлення, які "сформувались у мові для реалізації того чи іншого узагальненого, типізованого, змістового значення"[4]. Ці поняття не нові для школи. Як терміни вони давно використовуються в методичній літературі, причому з різним тлумаченням. У методиці їх використовують як синоніми жанру шкільного твору (твір-опис, твір-розповідь, твір-роздум), в якому вказаний тип мовлення є основним, але не єдиним, і у вузькому значенні – для позначення фрагмента тексту з типовим значенням опису, розповіді, роздуму.

Текст рідко буває однотипним, у ньому поєднуються різні типи мовлення (типологічні фрагменти), тому розглянемо методику роботи з аналізу текстів різних типів мовлення.

Таким чином, з'ясовано, що реалізація функціонального підходу навчання орфографії має широкі можливості. Зокрема, така робота є дуже ефективною на основі тексту. Проте, постає інша проблема: наскільки підготовленими, методично грамотними є майбутні вчителі початкової школи щодо впровадження означеного підходу у навчанні орфографії на текстовій основі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для ВУЗов /Под ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – С.10-13.
2. Каніщенко А.П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах. – К.: Рута, 2000. – 128 с.
3. Караман С. О. та ін. Українська мова. — К.: Магістр-S. 1998. -303 с.
4. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови //Дивослово. – 2004.- №8. - С.5-9.

А.М.Пелих

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ТЕКСТАМИ РІЗНИХ СТИЛІВ

У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У початкових класах передбачається вивчення усіх рівнів мови в їх взаємозв'язку. Теоретичною основою цього підходу є положення про те, що мова є цілним явищем. Свідоме оволодіння нею як засобом комунікації можливе тільки за умови комплексного використання її лексичного складу, знань з морфології й синтаксису, словотворення, фонетики, орфоєпії, а в писемному мовленні – ще й з орфографій та пунктуації.

Молодші школярі, які навчаються за програмами чотирирічної початкової школи, мають оволодіти на доступному для них рівні за допомогою відповідного текстового матеріалу такими практичними вміннями [2, с.18]:

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

Крім роботи, пов'язаної з аналізом текстів-зразків, важливо формувати в учнів уміння дотримуватись текстологічних вимог при побудові власних висловлювань [1, с.19]:

- забезпечувати тематичну єдність і зв'язність викладу думки;
- розкривати задану тему, дотримуватись логіки викладу;
- виражати в тексті його головну думку;
- добирати відповідний заголовок (якщо ставиться таке завдання), який відображав би тему або головну думку висловлювання;
- правильно використовувати засоби міжфразового зв'язку;
- забезпечувати в тексті наявність усіх його структурних компонентів (складові частини – зачин, основна частина, кінець);
- додержувати найтипівіших особливостей, характерних для різних типів тексту (розповідей, описів, міркувань), створюваних у заданому стилі науково-популярному (науково-пізнавальному) чи художньому.

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

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

Зв'язні усні та писемні розповіді учні вчаться будувати за сюжетними малюнками, ілюстраціями в підручниках, змістом прослуханого і прочитанного самостійно, за власними спостереженнями [4. с.10].

За функціонально-смісловим призначенням тексти діляться на три типи: розповідь, опис, міркування. У назвах запрограмована особливість кожного. Текст-опис створює загальне уявлення про предмет, явище. В основу кладуть найпростіші ознаки описуваного об'єкта. Тексти-міркування на своєму початку містять тезу (твердження). А далі – доведення чи спростування [5, с.23].

З текстами розповідного характеру учні знайомляться на сторінках «Букваря», на уроках читання. Структурні компоненти тексту-розповіді – зав'язка, розгортання подій, кульмінація та розв'язка. Вони прямо співвідносяться з одиницями тексту – зачин, основна частина, кінцівка. Головне призначення текстів-розповідей – відтворити хід зображуваних подій, показати, як розвивалась та чи інша подія.

Для текстів-розповідей характерними є: дієслова-присудки можуть стояти не тільки після підмета, але й перед ним, тобто спостерігається зворотний порядок слів. Спостереження показують, що порушення в тексті-розповіді

логіки вживання дієслів певного часу є однією з найпоширеніших мовленнєво-логічних помилок в роботах молодших школярів (М.С.Вашуленко) [3, с.34].

У тексті-описі характеризуються явища природи, предмету, особи; констатується наявність чи відсутність тих чи інших ознак. Для цього використовуються дієслова дійсного способу. Граматично мовлення найчастіше виражається 3-ою особою. Опис може бути в будь-якому часі, але перерахування ознак має подаватися без змішування часових форм.

За стильовими ознаками тексти-описи можуть бути різним. Вони можуть належати до наукового (науково-популярного) і художнього стилів. Науковий опис характеризується впорядкованістю перелічення ознак, повнотою опису, точністю, наявні слова-терміни. Художні описи створюються за допомогою художніх засобів – епітетів, метафор, порівнянь. Можуть бути і елементи характеристики.

У підручниках часто трапляються висловлювання різних типів: у розповідь укрпляються елементи опису або міркування.

Текст – це тематична, змістова й граматична єдність речень у його складі. Це об'єднане певною темою (думкою) висловлювання, до якого можна дібрати заголовок, який має відображати його тему. Отже, тема – це те, про що розповідається у висловлюванні. До основи будь-якого тексту відносимо також зміст (реалізація теми, висвітлення її) та ідею – головна думка. Правильно побудований текст відзначається цілісністю теми, змісту та головної думки. Узагальнена форма теми – заголовок.

Речення в тексті зв'язані між собою не тільки змістом, а й граматично. Цьому сприяє порядок слів у реченнях, вживання синонімів, особових займенників, часових прислівників. Граматичний зв'язок між реченнями досягається часовою узгодженістю дієслівних форм.

Робота над заголовком нерідко проводиться формально: не розкриваються істотні функції заголовка в тексті, його органічний зв'язок з темою або метою висловлювання. Тому дітям важко добирати заголовки.

Для розвитку текстологічних понять у дітей треба пропонувати спочатку вибрати з поданих заголовків той, що найбільше підходить до даного тексту. Найчастіше діти добирають загальні заголовки. Тому треба звертати увагу на тему і мету тексту.

Текст складається з трьох структурно-сміслових частин: зачину, основної частини і кінцівки. Знання цих частин важливе для формування вмінь будувати власні висловлювання. У зачині повідомляється основна думка висловлювання. Цим самим зачин виконує важливу функцію – подає комунікативну установку. В основній частині розкривається тема тексту. Читач дістає уявлення про головне і чому текст має таку назву. Розповідь підсумовується в кінцівці тексту. Нею завершується розвиток теми.

Вивчаючи будову тексту, даємо деякі текстологічні знання (на основі лінгвостилістичного аналізу). Перш за все – це специфічне оформлення початкової і заключної частин. Нерідко текст розпочинається реченням, що є зачином (“Їхав Петрик з мамою трамваєм”). У зачині вживаються характерні дієслівні форми (вступив, прилетів, спалахнули, починався), відповідні прислівники (спочатку, цієї осені, зранку). Своєрідність зачину спостерігаємо в художніх творах, у казках («Чи знаєте ви, чому берізки взимку сплять?», «Жив-був...»).

Завершується текст кінцівкою, підсумком (“... А найприємніше від усіх було Петриковій мамі”). Вона характеризується специфічними лексичними засобами, які дають загальну оцінку явищу, події, особі, її вчинкам. (“То ж скажемо всі гуртом велике спасибі Букварю” – А.Костецький. Світло Букваря). Нерідко тексти морально-етичного спрямування завершуються народними прислів’ями, крилатими словами.

Зачин і кінцівка нерідко добре співвідносяться між собою за змістом та основною метою. Завершеність тексту залежить від наявності та відсутності в ньому кінцівки.

Всі знання, уміння й навички учнів, пов'язані з текстом, є міжпредметними. Майже на всіх уроках використовуються в процесі навчання, різної навчальної діяльності тексти всіх типів – розповіді, описи, міркування. На уроках фізкультури вчителів і учням доводиться зв'язно викладати правила й порядок проведення сюжетно-рольових та інших рухливих ігор.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бадер В.І. Робота над текстом при вивченні частин мови в початковій школі // Методичний посібник. – К.: Освіта. - 1991. – С.15-19.
2. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Початкова школа № 2. - 2001. – С. 18.
3. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод.посібник. – К.: Освіта. - 2011. - С. 34
4. Медведь Н Розвиток діалогічного мовлення засобами інсценізації // Початкова школа №9. – 2007. - С.10-15.
5. Митник О. Технологія формування культури мислення молодшого школяра як організаційно методичний інструментарій навчально-виховного процесу // Початкова школа №7. – 2007. - С.23-27.

А.В. Перерва

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

РОБОТА З ОРФОГРАФІЧНИМ СЛОВНИКОМ ЯК СПОСІБ ПІДНЕСЕННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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.

Мова – це основа духовного життя людини, і ми покликані прищеплювати дітям любов до неї, формувати вміння відчувати й осягати її глибокий зміст і красу. Як писав В.О. Сухомлинський, без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічно людської вихованості, ні духовної культури.

Значне місце серед завдань початкового етапу навчання займає проблема – як закласти основи грамотного письма молодших школярів у ході вивчення української мови.

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 загальної підготовки учнів. Сформованість у школярів орфографічних навичок позитивно впливає на мовленнєвий розвиток.

Таким чином, вибір теми статті зумовлений, з одного боку, соціальною значущістю оволодіння мовою як засобом спілкування і пізнання, а з другого боку – невисоким рівнем орфографічної грамотності учнів початкової школи, недостатністю дослідження проблеми в теоретичному й практичному аспектах.

Навчання орфографії завжди цікавило педагогів, лінгводидактів, а також учителів-практиків. Проблему досліджували науковці: В. Бардаш, М. Вашуленко, М. Львов, О. Савченко, О. Хорошковська. Практичні особливості орфографічних навичок описували Н. Воскресенська, Н. Грона, А. Каніщенко, Г. Козачук, Г. Ткачук та інші.

Вони довели, що ефективність у навчанні орфографічно правильного письма забезпечується, перш за все, дотриманням загальнодидактичних принципів навчання. Крім того, необхідно дотримуватися ряду умов, що є

основоположними для формування орфографічної навички і впливають з її психофізіологічної природи, а саме таких чинників.

Розвиток усного мовлення. Працюючи над формуванням в учнів умінь і навичок, треба завжди мати на увазі, що в їх основі лежить мовленнєва діяльність. Коли учень пише, він відображає на письмі звуковий образ слова. Тому робота над розвитком усного мовлення – звуковимовою, орфоепією, збагаченням словникового запасу, граматичними уміннями, уміннями розповідати зв'язно – є важливою і необхідною умовою формування орфографічної навички.

Свідомість. Важливе значення для орфографічно правильного письма має розуміння учнями змісту того, що пишуть. Якщо учень не розуміє значення слова чи виразу, він не зможе його правильно записати. Отже, робота над усвідомленням значення нових слів і виразів, вжитих у вправах, – наступна умова успішного становлення правописних навичок.

Розвиток уваги. Наочність. Однією з умов ефективного засвоєння будь-якого матеріалу, в тому числі й орфографічного, є забезпечення уваги учнів у процесі його сприйняття. Виховання уваги взагалі має надзвичайно велике значення у навчальному процесі, оскільки, за висловом К.Д. Ушинського, «увага є ті єдині двері, через які в душу дитини входять явища зовнішнього світу».

Увагу учнів насамперед привертає слово вчителя і наочність. На уроках мови до засобів наочності слід віднести не лише зорову, а й ту, що забезпечує слухові й артикуляційні відчуття, тобто демонстрацію вимови окремих звуків, складів, слів, а також вправляння у їх вимові.

Використовуючи зорову наочність – запис слів на дошці, плакаті, важливо виділяти орфограми кольором або підкреслювати. Записи слів робити чітко, акуратно, домагаючись цього й від учнів у робочих зошитах.

Демонстрацію зорової і слухової наочності важливо проводити у взаємозв'язку, щоб учні усвідомлювали зв'язки між звуками і їх буквеним

позначенням. Оскільки сприйняття людини включає такі елементи мислення, як аналіз, порівняння, узагальнення, то запитання й завдання, які ставить учитель у зв'язку з ними, мають забезпечувати ці процеси.

Вивчення орфографічного матеріалу нерозривно зв'язане з роботою над збагаченням і активізацією словникового запасу дітей. Це завдання виходить із психологічної закономірності: якщо учень слово зустрічає вперше, не знає його значення, не вміє правильно вимовляти, значить правильно не передасть його на письмі.

Програма з мови для чотирирічної школи вимагає уваги не лише до граматичного значення слова, а в першу чергу – й до лексичного. У зв'язку з цим учні вчаться добирати синоніми й антоніми, розглядають багатозначні слова. Під час вивчення розділу "Будова слова" вчаться добирати споріднені, утворювати нові слова за допомогою суфіксів і префіксів, розглядають значення та правопис таких слів. Ця робота не повинна обмежуватись відповідними розділами підручника, а продовжуватись при вивченні кожної теми, в тому числі й орфографічної.

Словникова робота в процесі навчання орфографії має й інший напрямок – засвоєння правопису слів, що є словниковими. Написання таких слів переважно не можна пояснити правилами сучасного правопису, тому що воно склалося історично, наприклад, написання букви **и** в слові *криниця* або **е** у слові *пшениця*.

До словникових у початкових класах віднесено і ряд слів на правила, які вивчаються у старших класах (наприклад, деякі числівники, прислівники), слова іншомовного походження (*аеродром, телеграф, метро* та ін.). Роботу з такими словами слід починати із з'ясування значення. А щоб учні запам'ятовували їх правопис, слова доцільно включати у вправи, які виконуються на уроках, зокрема в словникові слухові, зорові та зорово-слухові диктанти, використовувати їх під час складання словосполучень і речень,

добирати при можливості синоніми і антоніми. Наприклад: *вдень* – ., *взимку* – ., *ліворуч* –., *спереду* – тощо.

Цікавою є робота над мотивованим значенням або етимологією таких слів, звичайно, у випадках, коли це можливо. Наприклад, учитель записує на дошці: *юннат* – *це юний натураліст* і пропонує подумати, як утворилось слово *юннат* і чому воно пишеться з двома **н**.

Цікавою є робота над класифікацією таких слів за різними ознаками. Наприклад:

Прочитайте слова і випишіть ті, які означають пору доби чи пору року: *аеродром, ввечері, вдень, гвинтівка, взимку, влітку, вчора, гардероб, гектар, держава, ліворуч, праворуч*. Або: з ряду слів виписати ті, які є антонімами.

Отже, шкільний орфографічний словник – необхідний інструмент для роботи на кожному уроці. Саме тому так багато уваги приділяється формуванню потреби і використанні довідкової літератури в школі.

Виховання уваги до орфограми, участь у сприйнятті якомога більшої кількості аналізаторів, у тому числі й мислительних процесів, – важливий засіб ефективності формування орфографічної навички.

Робота зі словом, найтіснішим чином пов'язана зі словником, сприяє підвищенню не тільки мовної культури учнів, а й їх загальної культури.

Словникова робота як важлива частина уроку сприяє розвитку мовлення учнів, збагаченню їх словникового запасу. Справа вчителя на уроці визначити відповідне місце для роботи зі словником, скоротити або збільшити час знайомства зі словом, його засвоєння. Власне словникова робота, обмежена тісними часовими рамками, вимагає виходу на позаурочний рівень.

Ефективність словникової роботи залежить від того, наскільки систематично вона проводиться і наскільки доцільно вона збудована.

Вдало підібраний мовний матеріал та відпрацьована система роботи дає змогу урізноманітнювати роботу над словниковими словами, використовувати

ігрові моменти, що роблять уроки більш цікавими та привабливими, постійно підтримувати інтерес учнів до українського слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / В.І.Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 31-36.
2. Варзацька Л.О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів/Л.О. Варзацька// Поч. школа. – 1991. – №2. – С. 28-31.
3. Вашуленко М.С. Орфоепія і орфографія в 1-3 класах. / М.С. Вашуленко – К.: Рад. школа, 1982. – С. 104.
4. Козачук Г. Орфографія // Козачук Г. Підвищення грамотності учнів. – К.–1995. –С. 45-48

К.В.Петухова

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

ПРОСТЕ РЕЧЕННЯ ЯК ЛІНГВІСТИЧНЕ ПОНЯТТЯ

Навчання української мови в початковій школі спирається на такі загальнодидактичні принципи як науковість, тлумачення мовних фактів, перспективність і наступність навчання, доступність і наочність викладу мовних явищ, усвідомленість засвоєваних учнями знань, зв'язок навчання з життям, активною мовленнєвою практикою учнів.

У курсі української мови для початкових класів передбачено взаємодію двох складових частин - мовленнєвого розвитку школярів і їхньої мовної освіти. Основний методичний принцип, за яким визначається нині співвідношення цих частин, полягає в тому, що мовні знання (теоретичні відомості) на початковому етапі навчання мови – важливий засіб навчання дітей мислити. Формується ж воно в процесі побудови зв'язних висловлювань [2, с. 302].

Одиницею зв'язного мовлення є речення. Саме воно, як зазначав В.Мельничайко, безпосередньо співвідноситься з процесом мислення і з процесом комунікації: одиниці інших рівнів мовної системи беруть участь у формуванні думки в її комунікативному вираженні тільки через синтаксис.

Саме поняття речення тісно пов'язане з поняттям словосполучення та синтаксичного зв'язку в реченні. Відомо, що матеріалом, з якого будується речення, є словосполучення. Тому засвоєння поняття словосполучення (без терміну) неодмінно вплине на формування в учнів уявлень про конструктивний склад речення.

Основною синтаксичною одиницею є речення. Речення передає ті думки та враження, які відчуває людина в процесі спілкування з навколишнім середовищем. Формування речення як комунікативної одиниці зумовлюється взаємодією трьох чинників: особливостями мовних форм, форм мислення та навколишньої дійсності. Залежно від того, який з цих чинників береться за основу, різноманітні варіанти опису речення можна звести до трьох основних підходів: структурного, логічного, семантичного.

Три перераховані підходи взаємопов'язані і доповнюють одне одного. Будь-який зміст виражається відмінностями мовних форм, тому не можна пояснити особливості синтаксичних явищ без детального аналізу їх формальної сторони. З іншого боку, мовні форми неможливо детально вивчити без урахування форм мислення і факторів позамовної дійсності [1, с. 8-10].

Головною ланкою синтаксису є просте речення, решта ж одиниць виділяється у межах простого речення (члени речення, словосполучення) або утворюються їх поєднання (складне речення, складне синтаксичне ціле, текст)

Речення - «це мінімальна комунікативна одиниця, яка складається із слова чи кількох слів, об'єднаних за граматичними ознаками, і характеризується відносною смисловою та інтонаційною завершеністю».

Виділення речення як лінгвістичної одиниці базується на таких ознаках:

1) самостійність функціонування;

- 2) предикативність;
- 3) інтонаційна оформленість;
- 4) граматична єдність;
- 5) завершеність висловлювання.

Найважливішою ознакою речення, завдяки якій воно стає одиницею спілкування, є предикативність. Речення, як правило, співвідноситься з логічним судженням, проте не тотожне йому.

Для того, щоб стати комунікативною одиницею, кожне речення повинно актуалізувати факт дійсності, який лежить в основі речення, у модально-часовому плані, тобто охарактеризувати цей факт за відношенням до часу і позиції мовця. Другою ознакою речення є модальність, що виражає відношення змісту висловленого до дійсності, вказує на реальність чи нереальність, можливість чи імовірність того, про що повідомляється.

Важливою ознакою речення як комунікативної одиниці є інтонаційна оформленість. У мовознавстві інтонація розглядається як складна єдність висоти, сили, темпу і тембру мовлення, які є засобом організації словесного вираження, висловлювання й емоційно-вольових показників виразності. Крім того, що інтонаційними засобами встановлюються комунікативні значення слів у реченні, відбувається членування речення, здійснюється його внутрішня єдність. Кожне речення у мовленні має свій інтонаційний малюнок який відображає думку мовця та емоційно-вольове ставлення його до змісту висловлювання. Інтонація оформляє закінченість речення і членування його на синтаксичні одиниці, служить засобом усного відмежування речень одне від одного, утворення різних видів речень за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні), а також речення, що виражають почуття, волевиявлення (вигуківі, окличні). Незалежно від мети висловлювання інтонація завжди вказує на завершеність речення.

Четвертою ознакою є граматична організованість речення за синтаксичними правилами зв'язку слів (зміни форми слів для

вираження відповідних смислових відношень, відповідний розподіл слів у певному порядку тощо). Наприклад, прикметники, порядкові числівники, дієприкметники узгоджуються в роді, числі і відмінку з іменниками. Члени речення (головні і другорядні) часто ставляться в певному порядку залежно від змісту і характеру речення.

П'ятою ознакою є відносна смислова закінченість речення. Як відомо, думка і мовно-синтаксичні засоби її вираження на тотожні. Ту саму думку можна виразити одним реченням (простим чи складним) і кількома реченнями. У контексті одне речення часто передає лише основний смисл того, про що повідомляється. Інші наступні речення доповнюють думку, висловлену в першому реченні, розкривають її, конкретизують [3, 76-78].

Речення класифікуються за будовою й типами синтаксичних зв'язків на прості і складні. Прості розподіляються на неускладнені і ускладнені. Складні речення поділяються на сполучникові (складносурядні, складнопідрядні) і безсполучникові. Окремо виділяються багатокomпонентні складні речення з різними типами зв'язків (складні синтаксичні конструкції).

За емоційністю речення поділяються на окличні і неокличні.

За головними членами речення класифікуються на двоскладні та односкладні. Односкладні речення поділяються на означено-особові, неозначено-особові, узагальнено-особові, безособові, інфінітивні, нонімативні. Наявність усіх членів речення або пропуск їх у мовному потоці дає змогу класифікувати речення на розповідні, питальні, спонукальні, умовні, бажальні, переповідні, гіпотетичні.

Підсумовуючи класифікаційні ознаки, можна дати таке визначення: просте речення - «це одиниця мовлення, яка будується за певним зразком, має граматичне значення предикативності і своєю синтаксичною структурою виділяє це значення у системі синтаксичних форм, а також виконує комунікативну функцію, для оформлення якої використовується інтонація.

Класифікація простого речення здійснюється за такими показниками:

- за наявністю/відсутністю головних членів речення можливістю членування речення - двоскладні, односкладні, нечленовані;

- за наявністю/відсутністю другорядних членів речення - поширені, непоширені;

- за наявністю/відсутністю обов'язкових членів речення - повні, неповні.

Просте речення має один граматичний центр. Він може бути представлений двома головними членами речення - підметом і присудком (двоскладне речення) або одним головним членом речення (односкладне), чи нерозкладним граматичним центром (нечленоване).

В основі поділу речень на двоскладні та односкладні лежить відмінність у способах вираження основної ознаки речення - предикативності. Для двоскладного речення характерною є наявність певних відношень між носієм ознаки та ознакою, для односкладних - відсутність таких відношень: у них представлено незалежну ознаку або існування предмета.

Двоскладні речення є основною ланкою у синтаксичній системі української мови, вони характеризуються значним діапазоном виражальних можливостей, різноманітністю конструкцій, широким використанням лексики.

Організуючими членами двоскладного речення є підмет і присудок, які складають його предикативне ядро. Решта членів речення групується навколо них [3, с. 89-92].

Синтаксис посідає центральне місце у шкільному курсі української мови, оскільки опанування таких понять, як словосполучення, речення, зв'язок слів у реченні є важливою передумовою розвитку мовлення. Так, знання закономірностей сполучуваності слів і побудови речень допомагає правильно утворювати різноманітні конструкції, збагачує синтаксичні ресурси мовлення, сприяє повнішому й точнішому вираженню думок тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булаховський Л.А. Питання синтаксису простого речення в українській мові / Л.А.Булаховський // Дослідження з синтаксису української мови. – К., 1958 – С. 8-10.
2. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ / За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Вихованець І.Р. нариси з функціонального синтаксису української мови / І.Р.Вихованець. – К.: Наукова думка, 1992. – 224 с.

А.В.Пінка

Науковий керівник - доцент І.А.Нагрибельна

МОВЛЕННЄВІ ВИДИ ВПРАВ

Розвиток мовлення молодших школярів на вимовному рівні передбачає роботу над артикуляцією, орфоепічними нормами, наголосом (фонетичним і логічним), темпом мовлення, паузами, інтонацією. Крім того, окремим дітям потрібна допомога в подоланні психологічного бар'єру мовлення, повільної реакції під час діалогу, пасивності, сором'язливості[2].

На вимовному рівні розвиток мовлення учнів здійснюється за трьома напрямками: *техніка, орфоенія, інтонація.*

Техніка мовлення включає правильність дихання і чіткість дикції. Слід розрізняти *фізіологічне дихання і мовленнєве.* У житті дихання є невимушеним; воно відбувається рівномірними актами вдиху і видиху однакової тривалості, які розділяє коротка пауза. Під час говоріння і читання вголос фізіологічного дихання не вистачає. У цьому разі відбувається мовленнєве дихання – керований процес. Його керованість забезпечує досить швидкий вдих, який здійснюється під час пауз, коротке затримання дихання для утримування взятого повітря і повільний видих, необхідний для вільного і природного промовляння групи слів.

Завдання розвитку мовленнєвого дихання полягають у тому, щоб:

- 1) тренувати тривалий видих, а не вміння вдихати значну кількість повітря;
- 2) тренувати вміння раціонально використовувати і своєчасно відновлювати запас повітря під час мовлення.

На початковій стадії оволодіння мовленнєвим диханням беруть участь воля і свідомість, однак після тривалого тренування цей процес стає невимушеним. Розвиток мовленнєвого дихання необхідно здійснювати шляхом опосередкованого впливу на дихальний апарат за допомогою постановки елементарних дієвих завдань, запропонованих обставин, уявлення, асоціації. Такими є вправи з уявною свічкою, коли учням пропонується дмухати на полум'я свічки з метою відхилити чи загасити його; вправи на поступове збільшення кількості слів, вимовлених одним видихом: 5, 7, 8, 10 і більше слів (доросла людина спроможна вимовити до 35 слів), та ін[3].

Не менш важливим завданням у роботі над технікою мовлення є вдосконалення *дикції* учнів, а саме: формування в молодших школярів чистоти і чіткості вимовляння окремих звуків, складів, слів, фраз.

До приходу в школу діти здебільшого мають достатньо тренований артикуляційний апарат і мовленнєвий слух, щоб розрізняти на слух і відтворювати у власному мовленні всі смислорозрізнявальні властивості звукових одиниць. Проте слід враховувати недоліки функціонування мовленнєвої бази молодших школярів. Поширений характер має неточна робота артикуляційного апарату: по-перше, у результаті в'ялості і недостатньої гнучкості (рухливості, «слухняності») частин мовленнєвого апарату спостерігається нечіткість вимовляння; по-друге, у результаті надмірного напруження м'язів мовленнєвого апарату виникає велика поспішність промовляння. Частими в молодших школярів бувають індивідуальні дефекти мовлення: гаркавість, шепелявість, присвистування і под.

Виявлення зазначених недоліків допомагає визначити основні напрями їх подолання: 1) проведення артикуляційної гімнастики, спрямованої на розвиток і зміцнення м'язів губ, язика, щелеп, рота; 2) організація вправ для відпрацювання артикуляції голосних і приголосних звуків (ізольованих і в контексті).

У період навчання грамоти вправи з розвитку дикції необхідно проводити під час вивчення всіх звуків мови. Ефективним засобом удосконалення дикції школярів є вивчення скоромовок, оскільки в них наявні звукові повтори і римування, цікавий зміст, лаконічність викладу. Однак робота над скоромовкою не повинна обмежуватися тільки багаторазовим і швидким її промовлянням. Навпаки, вдосконаленню дикції сприяє уповільнений темп.

Найефективнішою є така послідовність роботи над скоромовкою: повільне, ритмічне промовляння скоромовки вчителем; свідомлення змістової сторони з використанням за необхідності наочного матеріалу; повторне промовляння скоромовки вчителем з посиленою (яскравішою) артикуляцією; виявлення учнями повторюваного звука і хорове ритмічне промовляння скоромовки; індивідуальне промовляння учнями відповідно до поставленого завдання; аналіз виконання вправи з погляду правильності дикції та інтонації.

Другим напрямом роботи з розвитку мовлення на вимовному рівні є організація практичного засвоєння молодшими школярами орфоепічних норм української літературної мови.

На момент приходу до школи дитина володіє сформованими вимовними навичками, які виявляються у вимовлянні окремих звуків (голосних і приголосних), їх сполучень, граматичних форм, у способах наголошування слів. Однак сформовані в процесі неусвідомленого наслідування вимовні навички дошкільників не завжди відповідають орфоепічним нормам. Тому з початком шкільного навчання виникає необхідність приводити вимовні навички окремих дітей у відповідність з орфоепічними нормами літературного мовлення.

Третім напрямом у розвитку мовлення учнів на вимовному рівні є робота над інтонацією. Вона проводиться на уроках читання і мови, однак особливе місце інтонаційній пропедевтиці відводиться в період навчання грамоти. Саме вступний пропедевтичний курс сприяє, з одного боку, удосконаленню інтонаційної культури першокласників і наявного мовленнєвого досвіду, а з другого – є основою для вивчення в подальшому синтаксису, пунктуації, формування навички виразного читання, засвоєння інтонації як засобу спілкування[1].

У роботі над інтонацією в початкових класах доцільно умовно розмежовувати *емоційну і смислову* (логічну, граматичну) інтонації. Розпочинати слід із розгляду емоційної інтонації, оскільки молодші школярі дуже чутливі до емоцій. Насамперед потрібно збагатити словник учнів емоційною лексикою. Предметом практичного засвоєння мають стати інтонації найпростіших емоційних станів: радість, сум, гнів, страх, здивування тощо. Важливим засобом розвитку інтонаційних умінь є мовленнєва ситуація, яка забезпечує виникнення живих, природних інтонацій. Тому дитині треба дуже деталізувати обставини дійсності, це допоможе їй уявити себе поруч з героєм або на його місці. Уявлення пробуджує почуття, на хвилі емоційного відгуку – висловлювання (від імені персонажа), яке набуває необхідного інтонаційного оформлення.

Основною одиницею мовлення є слово. Від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватися залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми.

Мета лексичної роботи в початковій школі полягає в реалізації двох завдань: а) накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їх значення та експресивного забарвлення; б) формування вміння активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і точно добирати слова для побудови речень і текстів[4].

Лексична робота як один із рівнів мовленнєвого розвитку молодших школярів проводиться за чотирма напрямками:

- *збагачення словника*, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі;

- *уточнення словника*, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності;

- *активізація словника*, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх в конкретному тексті;

- *вилучення нелітературних слів*, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимові слів.

Отже, робота щодо формування усного зв'язного мовлення має бути систематичною і не обмежуватись уроками розвитку зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар М. В., Бондар І.В. Метамова лексика у сучасній українській мові // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2005. - №11. – С. 12-18.

2. Збірник наукових праць. Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін.- Херсон, ХДУ – 2003. – С. 131-134.

3. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів – філологів / За ред. М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.

4. Новосьолова В. Вивчення слова і його лексичного значення у школі // Укр. мова і літ. в шк. – 2001. - №6. – С. 8 – 10.

Д.І. Плішка

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

ГРАМАТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ДІЄСЛОВА ЯК ЧАСТИНИ МОВИ

Входження України у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії й освітній практиці. Загальна орієнтація навчальної та виховної роботи скерована на розвиток особистості. Такий підхід потребує перегляду змісту початкової освіти та пошуку нових педагогічних технологій. Це дасть змогу уникнути авторитарних способів передачі знань учням, оскільки суб'єктами пізнання вони можуть стати лише тоді, коли освіта для них стане життєвою потребою.

Мовленнєва змістова лінія як основна передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, набуття ними елементарних знань про особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацію спілкування. Мовною основою формування в учнів початкових класів умінь зв'язно висловлюватися є вивчення функціонування мовних одиниць у складі зв'язного висловлювання (тексту).

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється нерозривний зв'язок розвитку мовлення дітей із розумовим розвитком. К.Д. Ушинський наголошував, що розвивати мовлення окремо від думки неможливо. Саме тому в роботі з розвитку зв'язного мовлення важливою складовою є психолого-педагогічна концепція розвивального навчання, що знайшла своє відображення у працях Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Л.В.Занкова та інших. У їхніх працях знаходимо визначення основних критеріїв розвивального навчання, характеристику факторів, які забезпечують інтелектуальний розвиток молодших школярів, аргументовану оцінку готовності учнів до оволодіння прийомами мовленнєвої діяльності. Визначаючи психолого-педагогічні передумови формування умінь зв'язно висловлюватись, необхідно брати до уваги вчення Л.С.Виготського про «зону найближчого розвитку», яка засвідчує хід процесів, що характеризуються станом становлення, дозрівання. Цей рівень досягається в результаті вирішення тих завдань, які дитина не може виконати самостійно, але може розв'язати з допомогою вчителя, у процесі колективної діяльності всього класу. Відомо, що дієслово, як ніяка інша частина мови,

відповідає психіці молодшого школяра. Мова дитини цього віку динамічна, предикативна, насичена дієслівними формами. У мовленні молодших школярів переважають групи дієслів, що означають рух, роботу, різні процеси і дії. Ось тому ці слова найбільш близькі і зрозумілі дітям. Вивчення дієслова значною мірою сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та змістовності.

Поняття про дієслово у молодших школярів формується поступово: від оволодіння суттєвими ознаками як частковими явищами (наприклад: означає дію предмета, відповідає на питання що робити? що зробити? і т. ін.) до поєднання їх у граматичне поняття і формулювання його визначення. Проте педагогічні й методичні дослідження свідчать, що проблемі вивчення дієслова як частини мови у початкових класах приділяється недостатньо уваги.

Дієслово, на відміну від прикметника чи іменника, називає дію або стан як змінну ознаку, як процес, що триває в часі. Якщо іменник тиша називає ознаку опредмечено, як певну річ (можна домогтися тиші, скористатися тишею тощо), прикметник тихий передає ознаку безвідносно до часу й до будь-яких змін, то дієслово тихнути подає це саме явище як змінний процес певної тривалості. В одних формах дієслова ця його властивість більше виражена, в інших — менше, але вона властива всім його формам.

Усі дієслівні форми бувають «доконаного або недоконаного виду, перехідними чи неперехідними» [2, с.66]. У них розрізняємо, крім того, «дві основи: основу інфінітива й основу теперішнього часу». «Одні дієслова називають дію, обмежену в часі початком або кінцем, а інші — дію, не обмежену ні початком, ні кінцем. За цією ознакою дієслова поділяються на два види: доконаний і недоконаний» [2, с.68]. Видові значення властиві всім дієсловам та всім дієслівним формам.

«Дієслова доконаного виду вказують на початок, кінець або одноразовість дії (тобто виражають обмежену в часі ознаку) і відповідають на питання що зробити?» [4, с.135]. Наприклад, дієслова заговорити, вилетів,

рушимо, заспівавши вказують на початок дії; прогуркотіти, прилетів, напишемо, сказаний, скошено, посидівши — на кінець дії; мигнув, гукнете, допоможуть, ударивши — на одноразовість дії.

Від дієслів доконаного виду творяться тільки давноминулий, минулий і простий майбутній часи (був згадав, згадав, згадаю), пасивні дієприкметники (прочитаний), активні дієприкметники доконаного виду (позеленілий) та дієприслівники доконаного виду (прочитавши, позеленівши).

«Дієслова недоконаного виду не вказують ні на початок, ні на кінець дії або ж означають повторювану дію (тобто виражають не обмежану в часі ознаку) і відповідають на питання що робити?» [1, с.65]. Наприклад, дієслова говорити, гуркочуть, летів, пишемо не вказують ні на початок, ні на кінець дії; стукати, мигав, гукаєте — вказують на повторюваність дії.

Від дієслів недоконаного виду творяться минулий, теперішній та складний і складений майбутні часи (згадував, згадую, згадуватиму, буду згадувати), рідко пасивні дієприкметники (читаний), активні дієприкметники недоконаного виду (зеленіючий) та дієприслівники недоконаного виду (зеленіючи, читаючи).

Для дієслів різного виду характерні різні типові відтінки значення. Дієслова доконаного виду можуть передавати такі значеннєві відтінки дії, як початок (заговорити, захворіти, побігти), результативність (дочекатися, домогтися, випросити, записати), вичерпаність (відслужити, перехворіти, втомитися), достатність (наговоритися, обійти), одноразовість (відвідати, grimнути, війнути), інтенсивність (шугонути, штурхонути, попоходити), поширеність (поприлітати, поприходити, позаписувати) тощо.

Дієсловам недоконаного виду властиві такі відтінки значення, як невизначена тривалість (рухатися, лежати, перебувати, шуміти), повторюваність (відвідувати, постукувати, перегукуватися), односпрямованість (летіти, пливти, прямувати), різноспрямованість (літати, плавати, розходитися) тощо.

Є невелика кількість дієслів, які завжди виступають у формі або тільки недоконаного, або тільки доконаного виду. Тільки у формі недоконаного виду вживаються, наприклад, дієслова лихоманити, температурити, марити, піклуватися, досліджуватися, шпигувати, імпонувати, тріумфувати, вібрувати, балансувати, даленіти тощо. Тільки доконаний вид мають, наприклад, дієслова розговоритися, розкричатися, насидітися, нанюхатися, наплакатися, попоходити тощо.

Окремі дієслова поєднують у собі водночас обидва види (що робити? і що зробити?): мовити, розслідувати, женити; зокрема дієслова іншомовного походження: адресувати, авансувати, акредитувати, ампутувати, асигнувати, атакувати, атестувати, рекомендувати, телеграфувати та ін.

Дієслова можуть означати дію, яка переходить або не переходить на інший предмет. Залежно від цього вони поділяються на перехідні і неперехідні. Як зазначає А.О.Грищенко, «перехідні дієслова означають дію, спрямовану безпосередньо на якийсь предмет. Після них стоїть прямий додаток, виражений іменником або займенником у знахідному відмінку без прийменника: зустрічати (кого? що?) друзів, виорати (кого? що?) поле, прочитати (кого? що?) книжку, готувати (кого? що?) питання, виконати (кого? що?) роботу».

Характерною ознакою неперехідності дієслова є наявність у нього частки (постфікса) -ся: сміятися, спізнитися, рухатися (виняток становить дієслово дивитися, яке тепер набуло перехідності: дивитися фільм). Частка -ся, приєднуючись до перехідного дієслова, нейтралізує його перехідність: готувати — готуватися, зустрічати — зустрічатися. Показником перехідності чи неперехідності бувають суфікси -и- та -і-: білити — біліти, коптити — коптіти тощо.

Лише від неперехідних дієслів творяться активні дієприкметники (зеленіючий, позеленілий) [3, с.63].

Деякі дієслова, залежно від контексту, бувають то перехідними, то неперехідними. Наприклад, у словосполученнях малює картину, вишиває

рушник, співає пісню, пише листа всі дієслова перехідні (бо мають при собі додатки в знахідному відмінку без прийменника). А в реченні Петрусь уже гарно малює й пише, а Олеся не гірше від нього співає та вишиває ті самі дієслова вже неперехідні (бо не мають при собі відповідних додатків і не потребують їх). Відрізняються ці дієслова й відтінками значення: у першому випадку (як перехідні) вони означають дію, спрямовану на певний предмет; у другому (як неперехідні) — мають додатковий відтінок «уміти».

Дієслова, що означають дію, спрямовану на предмет, виражений у реченні називним відмінком, від її носія, названого орудним відмінком, належать до пасивного стану [2, с.134]: питання вивчається науковцями, будинок ремонтується робітниками, пісня виконувалася співаком. При цьому до перехідного дієслова приєднується частка (постфікс) -ся і воно втрачає свою перехідність.

Українська мова уникає пасивних конструкцій. Тому слід, де можливо, надавати перевагу дієсловам активного стану над пасивними дієсловами. Адже природніше сказати: комісія складає план, ніж: план складається комісією; вас запрошує директор, ніж: ви запрошуєтеся директором.

Отже, опрацювання дієслова як частини мови спрямоване на поглиблення знань учнів про граматичне і лексичне значення слова, про особливості словозмінування і словотворення в українській мові, про синтаксичну роль у мовленні. При цьому вивчення дієслова відкриває великі можливості для усвідомлення граматичної будови мови, засвоєння та застосування навичок правильного вживання дієслівних форм, зв'язку їх з іншими словами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грищенко А. Частини мови у структурі словосполучення і речення // Українська мова і література в школі. – 1986. – №7. – С. 39–45.
2. Русанівський В.М. Дієслово – рух, дія, образ – К.: Радянська школа, 1977. – 96 с.

3. Сучасна українська мова / За ред. О.Д. Пономарьова. – 2-е видання, перероблене. – К.: Либідь, 2001. – С. 134–149.

4. Українська мова: підруч. для 3 кл. загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М.С.Вашуленко, С.Г.Дубовик. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 172 с.

А.В.Породзінська

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

РОБОТА НАД ГРАМАТИЧНИМ ПОНЯТТЯМ «ЧИСЛІВНИК»

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 самостійності 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 складений 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 тощо. 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*. Учням неважко помітити, 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 трое.
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 трійко 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. Вихованець І.Р. Теоретична морфологія української мови./ І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська – К., 2004. – 201 с.
3. Глазова О.П. Рідна мова/ О.П. Глазова, Н.М. Дика. – Х. «Ранок», 2003. – 113 с.
4. Горпинич В. О. Морфологія української мови: Підручник для студентів вищих навчальних закладів./ В.О. Горпинич. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 336 с.
5. Дорошенко С.І. “Вступ до мовознавства”./ С.І. Дорошенко. – “Вища школа”, 1974. – 45 с.
6. Караман С. О. Сучасна українська літературна мова./ С.О. Караман. – К.: «Літера», 2011. – 560 с.
7. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства./ М.П. Кочерган. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 367 с.
8. Кучеренко І. К. Теоретичні питання граматики української мови./ І.К. Кучеренко. К., Видавництво Київського університету, 1961. – 56 с.
9. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови: Підручник./ К.Ф. Шульжук. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.

А.О.Постова

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

МОВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ

У сучасній методиці словникова робота розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне освоєння словникового складу української мови. Розвиток словника розуміється як тривалий процес кількісного накопичення слів, освоєння 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 – згустки людських знань про певні сторони дійсності, без їх засвоєння неможливо оволодіння 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].

Відповідність наочних образних компонентів слова з абстрактними, узагальнюючими в різних словах різна. 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.

Слід розрізняти значення і сенс слова. Сенс – це зміст слова в промові, у контексті. 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). Велика роль у зміні сенсу слова в мові належить також інтонації, з якою воно вимовляється [4, с. 86-88].

Слова в 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. З одного боку, в мові створюються умови для відбору найбільш вдалих за змістом слів, а з іншого – точність і різноманітність словникового запасу є найважливішою умовою розвитку зв'язного мовлення.

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 з 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. Тихеева, М. М. Коніній, Л. А. Пенъевской, В. І. Логінової, В. В. Гербовий, А. П. Іваненко, В. І. Яшиній. Другий аспект полягає в засвоєнні слова як одиниці лексичної системи, його зв'язків з іншими лексичними одиницями. Тут особливого значення набувають

ознайомлення дітей з багатозначними словами, розкриття їх семантики, точне за змістом використання антонімів, синонімів, багатозначних слів. Розвиток смислової сторони мови. Цей напрямок в більшій мірі представлено в роботах Ф. А. Сохіна і його учнів (О. С. Ушакової, Є. М. Струниной 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 операціонально 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 розвиненою мови і показником високого рівня розумового розвитку [3, с. 73-74].

Своєчасний розвиток словника - один з важливих факторів підготовки до шкільного 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 навичкою читання, граматику, активніше в розумовій роботі на уроках.

Проводячи словникову роботу, ми одночасно вирішуємо 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 (формування мовних навичок). 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 в 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].

Таким чином, словникова робота в дитячому саду спрямована на створення лексичної основи мови і займає важливе місце в загальній системі роботи по мовному розвитку дітей. Разом з тим вона має велике значення для загального розвитку дитини. 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: Світич, 2008. – 430 с.
2. Богуш А. М. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок // А. 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.

О. С. Родіміна

Науковий керівник - доцент І.А.Нагрибельна

АНАЛІЗ ДИКТАНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОРФОГРАФІЧНОЇ ТА ПУНКТУАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проведення диктантів має на меті не тільки контроль і перевірку рівня орфографічної й пунктуаційної грамотності учнів. Логічним продовженням уроків-диктантів, зокрема контрольних, є уроки аналізу письмових робіт.

Загальновизнано, що успішність навчання молодших школярів орфографії та пунктуації значною мірою залежить від здійснення систематичного контролю за станом сформованості правописної навички, а також від роботи над помилками учнів[2].

Система контролю й оцінювання орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок учнів охоплює:

а) чітке розмежування помилок, за які оцінка знижується або ж не знижується; уведення до текстів контрольних робіт в основному лише тих слів, правопис яких доступний учням;

б) відмову від негативних оцінок за письмові роботи з розвитку зв'язного мовлення;

в) постійну роботу з метою запобігання орфографічним і пунктуаційним помилкам (словниково-орфографічна робота, зорієнтована на певний диктант, переказ, твір тощо).

У науково-методичній літературі помилки учнів класифікують залежно від:

1. Розділу орфографічної системи.

Ідеться про такі групи помилок, як помилки на позначення фонем буквами, помилки в написанні разом і окремо, помилки під час перенесення слова з рядка в рядок, помилки у вживанні великих і малих букв, пунктуаційні помилки.

Найчисленнішою є перша група помилок, до якої належать всі орфограми кореня, написання префіксів, суфіксів, закінчень, а також ті орфограми, які не перевіряються правилом.

2. Причини допущеної помилки.

Орфографічні помилки можуть бути зумовлені нерозумінням або неточним розумінням семантики слів, словосполучень, речень, тексту; невмінням свідомо членувати слова на морфеми; недостатнім засвоєнням граматичних знань, невмінням правильно визначати граматичні категорії та форми слів; несформованістю орфоепічних навичок; нестійкою увагою; несформованістю орфографічної зірковості; незнанням правила і невмінням користуватися ним (неволодіння алгоритмом); невмінням співвідносити звуковий склад слова з буквеним позначенням; недостатнім орієнтуванням у структурі речення (пунктуаційні помилки).

3. Принципу орфографії і пунктуації, який порушено учнем.

Кожна орфографічна помилка є наслідком недотримання певного принципу правопису (фонетичного, морфологічного, смислового, традиційного). До пунктуаційних помилок призводить ігнорування принципів уживання розділових знаків (синтаксичного, смислового, інтонаційного).

4. Частотності помилки.

Частотними є помилки, допущені багатьма учнями. Крім таких помилок, трапляються ще індивідуальні порушення орфографічної норми.

5. Характеру помилки (груба-негруба).

Грубими помилками прийнято вважати такі, що допущені на вивчені правила, актуальні для початкової школи. Негрубі помилки найчастіше є наслідком того, що учні певне правописне правило ще не вивчали.

До пунктуаційних помилок належать порушення, пов'язані з неправильним уживанням розділових знаків під час членування мовлення на речення, речення – на його частини. Пунктуаційними помилками вважаються пропуск або постановка зайвого розділового знака, вживання розділового знака

не в тому місці, де він має стояти, необґрунтована заміна одного знака іншим, перенесення розділового знака на новий рядок.

Виправляючи пунктуаційні помилки в письмових роботах учнів, аналізуючи їх причини, слід пам'ятати, що такі помилки є більш серйозними й небезпечними, ніж орфографічні, оскільки свідчать про недоліки писемного (а іноді й усного) мовлення, про відсутність навичок зв'язно викладати власні думки. Розвиток граматичного ладу мовлення молодших школярів випереджає процес формування в них пунктуаційних навичок. Саме тому вчитель має допомагати учням оформлювати на письмі самостійно складені ними синтаксичні конструкції [3].

Здебільшого перевірка робіт учителем письмових робіт не стимулює учнів на свідоме виправлення власних помилок. Як правило, учитель сам виправляє помилки, а учень зором сприймає як виправлене, так і оцінку. Практика переконує, що така робота марна, оскільки вона не сприяє розвитку мислення й пам'яті учня, удосконаленню його знань, повторенню раніше вивченого матеріалу. Отже, необхідно аналізувати помилки, шукати причини їх виникнення. Наприклад, учень помиляється, бо не знає правила; знає правило, але не може застосувати його на практиці; змішує правила; не розуміє значення слова або загального смислу речення, тексту; має дефекти мовлення, слуху тощо.

Велике значення в забезпеченні орфографічної грамотності учнів має систематичний аналіз (облік) помилок. Важливо фіксувати не тільки типові помилки класу, але й типові індивідуальні помилки, допущені кожним учнем. Як відомо, всі помилки, допущені учнями, мають бути виправлені[1]. Сучасна методика рекомендує вчителю фіксувати всі помилки, однак самому виправляти їх лише у найскладніших випадках. Бажано, щоб сам учень відшукав і виправив помилку під час індивідуальної роботи. Для цього він може скористатися «пам'яткою». Наприклад, у 2 класі вона має такий вигляд:

1. Крапка, знак питання і знак оклику в кінці речення.

Випиши речення. Постав у кінці його потрібний знак. Наприклад: *А хто в цій хатці буде жити?*

2. Перенос слова.

Поділи слово на склади для переносу. Роби так: *оси-ка*.

Одну букву не можна залишати на рядку і не можна переносити на новий рядок.

3. Знак м'якшення на кінці слова.

Випиши слово, в якому допущено помилку, правильно. Підкресли знак м'якшення і букву приголосного перед ним. Запиши ще два-три слова на це правило. Наприклад: *пень, тінь, сіль*.

4. Знак м'якшення у середині слова.

Випиши слово, в якому допущено помилку. Запиши ще два-три слова на це правило. Наприклад: *сильний, візьми, лялька*.

5. Велика буква в іменах, по батькові і прізвищах людей.

Випиши слово правильно. Запиши ще два-три слова на це правило. Наприклад: *Андрій, Авраменко Тамара Петрівна, Сашко*.

У 3-4 класах «пам'ятка» роботи над помилками розширюється і ускладнюється. Користуючись нею, учні свідомо працюють над виправленням власних помилок, повторюють забуті ними правила, вдосконалюють навички грамотного письма. Отримавши зошит, учень роздивляється позначки на полях, зроблені вчителем, і виконує стільки завдань, скільки позначок на полях.

Приступаючи до роботи над помилками, школяр має пригадати, на яке правило допущено помилку, знайти це правило в «пам'ятці», а потім уже працювати над помилкою.

Якщо учень допустив помилку на ще не вивчене правило, вчитель тільки виправляє помилку, не роблячи поміток на полях; учень зором сприймає виправлене.

На індивідуальний характер роботи над помилками вказує О.Н.Хорошковська. Вона пропонує розробляти індивідуальні орфографічні

завдання для учнів залежно від першопричин помилок (невміння визначати наголошений склад у слові, невміння добирати споріднене перевірне слово та ін.). Після виконання індивідуальних завдань даються колективні вправи на списування і запис під диктовку. Тривала (упродовж 5-7 уроків) робота над помилками, на думку методиста, має завершуватись спеціальною перевіркою, результати якої свідчитимуть про ефективність опрацювання написань або про необхідність подальшої корекції орфографічної вправності учнів[4].

Отже, описана класифікація учнівських помилок дозволяє вчителю методично правильно побудувати діагностичну роботу, систему запобігання орфографічним і пунктуаційним помилкам та їх виправлення, організувати повторення правописного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька М, Вашуленко М. Рідна мова: Підручник для 2 класу. – К.: Освіта, 2012. – Ч. II.– 126 с.
2. Вашуленко М. Методичні рекомендації до роботи за підручником «Рідна мова», 3 клас та орієнтовне календарне планування уроків //Поч. шк. – 2003. – №8. – С. 16-23.
3. Наумчук М. Сучасний урок з української мови в початковій школі (методика і технологія). –Тернопіль: Астон, 2002. –352 с.
4. Хорошковська О. Формування графіко-орфографічних умінь і навичок // Поч. шк. – 2001. – № 2. – С. 16-19.

А.О.Руденко

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

РОБОТА НАД ЛЕКСИЧНИМИ ЗАСОБАМИ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

До найкоштовніших надбань кожного народу належить мова. Мова – найбільший духовний скарб, у якому народ виявляє себе творцем, передає

нащадкам свій досвід і мудрість, культуру і традиції. Слово – наше повнокровне життя, невмируще джерело поступу. З цього невичерпного джерела мовець здобуває не тільки знання про навколишній світ, а й моральні і естетичні оцінки та уподобання народу. Слово – наше найзіркіше око, наймогутніша сила. Через слово людина пізнає те, що недоступне було (або й залишиться таким!) безпосередньому сприйманню [2, с. 5].

Українська мова має надзвичайно багатий і різноманітний словниковий склад. Іноді потрібне ціле життя, щоб освоїти усе багатство лексем. Лексичні засоби виразності мовлення, передусім тропи, відіграють неабияку роль у становленні мовної особистості, особливо вчителя. Люди саме цієї професії покликані навчати слова і словом, тож мовлення педагога має бути не тільки правильним, змістовним, точним, але й емоційним, переконливим, чого можна досягнути, використовуючи лексичні засоби виразності. Троп – це мовний зворот, у якому слово або словосполучення вжиті в переносному значенні і служать засобом досягнення естетичного ефекту виразності в мові художньої літератури, в публіцистиці, в ораторському стилі тощо [4, 313].

Оскільки вчитель має бути ще й добрим оратором, вміти готувати та виголошувати ораторські промови, аргументовані висловлювання, то він повинен мати сформовані вміння доцільно використовувати в мовленні різноманітні риторичні фігури і тропи. При цьому майбутній учитель має пам'ятати, що ораторська промова покликана переконати аудиторію, тому під час вибору засобів виразності мовлення треба керуватися цією настановою і використовувати тропи з метою привернути увагу слухачів. Виразна промова примушує аудиторію (чи то дитячу, чи дорослу) уважніше її сприймати, а отже, легше досягається поставлена оратором мета. Навпаки, бесіда, промова, позбавлена будь-яких засобів виразності, викликає у слухачів нудьгу, пасивне слухання без належного сприймання, бажання швидше покинути аудиторію.

Учитель не повинен бути таким промовцем, щоб його не бажали слухати навіть його учні. Тому педагог мусить невтомно працювати над збагаченням та

вдосконаленням свого мовлення, опановуючи норми української літературної мови, доречно використовуючи багатство лексичних засобів виразності мовлення, якими багата наша мова. Відома дослідниця поетичної мови О.Бандура зазначає: “Художня функція тропів полягає в тому, що вони допомагають виділити, підкреслити в зображуваному характері, явищі, предметі потрібну рису чи якість, тобто сприяють їх індивідуалізації. Тропи надають художньо-образної виразності, емоційності, поетичності». У наведеній цитаті йдеться про роль тропів в увиразненні поетичного мовлення, однак, як уже зазначалося, не виникає сумніву в тому, що доцільне використання тропів мовцями сприяє увиразненню й повсякденного мовлення, забезпечуючи його позитивний вплив на тих, хто слухає.

Найпростішим видом тропів є епітет, але водночас він виступає надзвичайно ефективним засобом увиразнення як мови художнього твору, так і мовлення. «Епітет – категорія художньо-мистецька і вважається різновидом означення». Якщо хочемо вирізнити якесь явище, предмет з-поміж інших, якщо намагаємося словом змалювати життєву картину, точніше передати думку, надати мові образності, емоційності, то послуговуємося словами-означеннями, або епітетами [6,с.71].

На думку М.Рибникової, “як майстер пензля тяжіє до певних фарб та ліній, так художник слова тяжіє до певних епітетів». Подібно до майстерного малярського твору або сучасної кольорової фотографії приваблюють зір соковитими барвами художні означення, описують, малюють, оцінюють, увиразнюють словесне зображення. Вони пробуджують думку, допомагають розвивати мовне чуття... «Коли епітет б'є стрілою у саму щонайглибшу суть» (М.Рильський), виникає енергія мовотворення, розкриваються таємниці життя слова в його вічному розвитку .

Тож завдання майбутнього вчителя, і передусім учителя початкових класів, – осягнути й освоїти багатство епітетів, якими так щедро збагачена наша мова. Будуючи власні висловлювання, педагог має послуговуватися влучними і

доречними в конкретному висловлюванні художніми означеннями, тобто епітетами, привертаючи увагу учнів до образності цього тропа, заохочуючи їх уживати епітети у власному мовленні – як усному, так і писемному. У повсякденному мовленні ми користуємося так званими постійними (загальномовними, відомими мовцям) епітетами, запозичуючи їх із фольклорних та літературних творів.

Потужним засобом виразності мовлення виступає метафора. Метафорою називається слово, значення якого переноситься на найменування іншого предмета, пов'язаного з предметом, на який звичайно вказує це слово, рисами подібності. Наприклад, у рядках вірша Є.Маланюка «Вічне»: «Досі сниться метелиця маю, завірюха херсонських вишень...» – метафорами виступають слова «метелиця» та «завірюха», оскільки в даному контексті вони вживаються не в прямому своєму значенні, коли вказують на ті атмосферні явища, якими супроводжується прихід зими, а в переносному – для підкреслення й посилення того враження, яке справляє цвітіння вишень [3, с. 213-214].

Отже, метонімія, як і метафора, увиразнює мовлення; цим лексичним засобом виразності також треба вміти послуговуватися, якщо хочемо справляти позитивне враження на слухачів. У повсякденному мовленні використовуємо метонімічні вислови на зразок: місто спить, село радо зустрічає гостей, чайник кипить, читаємо Івана Франка та інші. Увиразнює мовлення і такий різновид тропа, як гіпербола. Це словесний зворот, в якому ознаки описуваного предмета подаються в надмірно перебільшеному вигляді з метою привернути до них особливу увагу читача (слухача). Наприклад: «Давно, давно вже Київ панував. Його церкви аж хмари зачіпали» (А.Метлинський); «Так ніхто не кохав. Через тисячі літ лиш приходять подібне кохання» (В.Сосюра). В основі гіперболи завжди лежить елемент певної абсурдності, різкого протиставлення здоровому глузду або суспільному досвіду. Лексичні засоби виразності мовлення, передусім тропи, якраз і відіграють надзвичайно важливу роль у мовно-літературній освіті майбутніх педагогів, у становленні кожного з них як мовної

особистості. Перифраз (перифраза) – мовний зворот, який уживається замість звичайної назви певного об'єкта і полягає в різних формах опису його істотних і характерних ознак. Перифразами можуть бути як довільні, так і фразеологічні сполучення слів, наприклад: майстер сцени – артист, театральний режисер [5, с.546].

Щоб точно передати думку співрозмовникові, необхідно досконало володіти мовою, якою розмовляємо. Кращим є усне і писемне мовлення у того, хто багато читає, хто наполегливо опановує синонімічні багатства рідної мови. Особливо велика роль у художній мові, та й у повсякденному мовленні, слів-синонімів. Багатство синонімів – одна з найпоказовіших ознак багатства мови і нашого мовлення [2, с.125].

Отож, на основі проаналізованої літератури і власних спостережень доходимо висновку, що лексичні засоби виразності мовлення відіграють надзвичайно важливу роль у становленні мовної особистості кожного мовця, а вчителя – передусім, адже від уміння педагога володіти словом залежить успішність та ефективність навчально-виховного процесу, який він, учитель, проводить у школі впродовж своєї багаторічної діяльності. Тож майбутні вчителі повинні докласти максимум зусиль для того, щоб ще під час навчання у вищому навчальному закладі якомога повнішою мірою оволодіти словниковим багатством рідної мови, в тому числі, й засобами виразності мовлення, про які йдеться в нашому дослідженні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік С.П. Словник епітетів української мови. / Бібік С.П., Єрмоленко С.Я., Пустовіт Л.О. – К.: Довіра, 1998. – 431 с.
2. Вихованець І.Р. Таїна слова. / Вихованець І.Р. – К.: Рад. школа, 1990. – 282 с.
3. Галич О. Теорія літератури / За науковою редакцією Олександра Галича. / . Галич О., Назарець В., Васильєв Є. – К.: Либідь, 2001. – 480 с.

4. Ганич Д.І. Словник лінгвістичних термінів. / Ганич Д.І., Олійник І.С. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
5. Літературознавчий словник-довідник. – К.: Видавничий центр Академія, 1997. – 748 с.
6. Полюга Л. Словник епітетів української мови (рецензія). / Полюга Л – 1999. – № 4-5. – С. 71-73.
7. Привалова С. Лексичні засоби поетичної мови / Привалова С. – 2008. – № 5. – С.39-44.
8. Федорчук Т. Навчання старшокласників використовувати лексичні засоби виразності мовлення / . Федорчук Т. – 2010. – № 8. – С.17-21.

Л.С. Саарва

спеціаліст вищої категорії ЗОШ № 41 м.Херсона

НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ЧИСЛІВНИКА У ПОЧАТКОВИХ І СЕРЕДНІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Огляд і аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що числівник досліджували такі мовознавці та лінгводидакти як: М. Вашуленко, І. Вихованець, Н. Гальона, І. Городенська, В. Горпинич, А. Грищенко, С.Караман, Л. Мацько, М.Пентиліук, М. Плющ та інші.

Формування граматичного поняття про числівник починається в 4 класі і продовжується в старших класах, але діти працюють з числівниками починаючи з першого класу не називаючи даної частини мови.

Процес формування граматичного поняття «числівник як частина мови» умовно можна поділити на чотири етапи [1, с.183-184]:

Перший етап полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття.

Виконанням таких розумових операцій, як аналіз і синтез, на цьому етапі учні абстрагуються від лексичного значення слів і виділяють граматичні ознаки, типові для даного мовного явища.

Другий етап формування граматичних понять полягає в узагальненні істотних ознак, установленні зв'язків між ними та у введенні терміна.

Після того як учні навчилися виділяти істотні ознаки кожної частини мови вводять спеціальний термін «числівник». Безумовно, засвоєння терміна полегшує оперування граматичним поняттям. Своєчасне ознайомлення учнів з терміном веде до швидкого виділення, уточнення і міцного засвоєння поняття, але вводити термін потрібно тільки після того, як учні усвідомлять його значення на конкретному матеріалі.

Третій етап формування граматичних понять полягає в уточненні суті ознак поняття і зв'язків між ними. На цьому етапі учні засвоюють граматичні категорії числівника.

Четвертий етап полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань.

Програмою 1-4 класів передбачено, що у 4 класі учні одержують загальне уявлення про числівник як частину мови, засвоюють вимову і правопис найуживаніших числівників, вживання їх у мовленні [4].

У процесі вивчення числівника як частини мови в учнів необхідно сформувати такі вміння [1, с.214]:

- упізнавати серед слів числівники, ставити до них питання *скільки? котрий? котра? котре? котрі?*;
- правильно вимовляти і писати числівники, передбачені програмою для 1–4 класів, форми родового відмінка числівників 50–80 (*п'ятдесяти, шістдесяти, сімдесяти, вісімдесяти*);
- ставити питання до кількісних і порядкових (без уживання термінів) числівників;

- вживати правильні форми (за зразком у підручнику, поданим учителем) на означення часу протягом доби;
- будувати словосполучення з числівниками за зразком, підстановочною таблицею.

З метою запам'ятовування числівника як частини мови у початковій школі та вироблення в учнів навички правильно його використовувати ефективним є застосування різних вправ:

1. Побудуйте речення, використовуючи дані групи слів.

Учні, збиратися, вистава, починатися, о 15 годині. Змагання, брати участь, двоє учнів, третій клас. Діти, годувати, білочка, три горішки, парк. Уроки, початися, школа, дев'ята година, ранок. Циркова, вистава, цікава, тривала, три, година.

2. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому числівники та випишіть їх разом з іменниками. Правильно ставите наголос у числівниках.

Косарі

Віз наш увесь дерев'яний: дід і прадід були чумаками, а чумаки не любили заліза, бо воно, казали, притягає грім. До Десни верстов п'ять дуже складної дороги. Переїхати треба дві великі калюжі з гнилицями, що ніколи не висихали, два мости, понад річкою між осик і дубів, і вже аж там, над самою Десною, було моє царство.

По дорозі косарі гомоніли про різне, злазили з воза перед калюжами й на гору, потім сідали і я знов бачив навколо себе вгорі їх велетенські спини, а над спинами і косами, які вони тримали в руках, як воїни зброю, у високому темному небі світили мені зорі й молодик.

Пахне огірками, хлібом, батьком і косарями, пахне болотом і травами, десь гукають деркачі й перепілки. Чумацький віз тихо рипить піді мною, а в синім небі Чумацький Шлях показує дорогу. Дивлюсь я на моє небо і непомітно лину в сон щасливий.

3. Запишіть словами арифметичні дії.

$2 + 2 = 4$

$7 - 6 = 1$

$10 - 8 = 2$

$5 + 4 = 9$

$4 + 3 = 7$

$6 - 2 = 4$

$2 + 1 = 3$

$5 - 3 = 2$

$5 - 4 = 1$

У 5 класі відбувається повторення вивченого у початкових класах про числівник. Діти згадують: 1. Яка частина мови називається числівником? 2. На які питання відповідають числівники? 3. Які з поданих слів є числівниками: двійка, два, подвоїти, другий, двічі?

Для кращого засвоєння числівника як частини мови у 5 класі та вироблення в учнів навички правильно його використовувати ефективним є застосування різних вправ:

1. Знайдіть у тексті числівники та поясніть, як правильно їх вимовляти. Спишіть, записуючи числівники словами.

Серце людини з такою силою викидає кров до артерій, що вона «оббігає» все тіло і повертається до місця старту за 20 секунд! За добу наше серце розвиває силу в 270 кіньських сил. Кожну секунду воно переганяє по судинам 100 грамів крові, а за добу – 10 тисяч літрів! Ось такий «мотор»-трудівник, а важить він всього 300 грамів.

2. Продовжіть прислів'я та приказки, де вживаються числівники.

З одного вола... (двох шкур не деруть). Мати одною рукою б'є, ... (а другою гладить). Хто з других кепкує, ... (той перший заплаче). Як напише один дурень, ... (то сто розумних не розбере). В роботі «ох», ... (а їсть за трьох). Два б'ється — ... (третій не мішайся). Де на двох вариться, ... (третій поживиться). Дві невістки в хаті — ... (два коти в мішку). За двома зайцями не гонись, ... (бо й одного не піймаєш). Два брехуни ... (одної правди не скажуть). Одне «зараз» ... (краще трьох «потім»). Сім ятерів — ... (ні одної риби!).

3. Запишіть числа словами й утворіть з ними словосполучення за зразком. Поставте у числівниках наголос.

Зразок: П'ятнадцять учнів

12, 13, 51, 62, 70, 80, 90.

У 6 класі відбувається поглиблене вивчення числівника. Діти вивчають:

1. Числівник як частину мови: загальне значення, морфологічні ознаки, синтаксичну роль.
2. Числівники кількісні і порядкові.
3. Числівники прості, складні і складені.
4. Відмінювання і правопис кількісних числівників.

Відмінювання і правопис порядкових числівників.

Для кращого засвоєння числівника як частини мови у 6 класі та вироблення в учнів навички правильно його використовувати ефективним є застосування різних вправ:

1. Прочитайте загадки. Підкресліть числівники і вкажіть на розряд за значенням. Провідмінійте один числівник.

П'ять, п'ятнадцять, Без двох двадцять. Семеро, троє, Ще й малих двоє. Скільки вкупі? (П'ятдесят). Двоє школярів грали у шахи дві години. Скільки часу грав кожний? (Теж дві години). В родині п'ять братів. Кожен з них має сестру. Скільки дітей у цій родині? (Шестеро дітей). У вазі лежали яблука. Підійшли дві доньки, дві мами, одна бабуся і одна внучка. Кожна взяла по яблуку. А у вазі лишилося ще два. Скільки було яблук у вазі спочатку? (Було три яблука. Підійшли бабуся, мати й донька).

2. Спишіть, записуючи числа словами.

До 278 додати 60; від 180 відняти 58; знайти суму 348 і 42.

Отже, під час вивчення числівника учнями початкових і середніх класів вчитель повинен побудувати роботу так, щоб вона була послідовною, ціленаправленою та ефективною. Система роботи над засвоєнням числівника на уроках української мови в початкових і середніх класах передбачає виконання різних видів вправ: спостереження за вживанням числівників у текстах, складання речень з числівниками, використання числівників у побудові текстів, вправління в моделюванні і побудові записів арифметичних дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: Навчально методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Вашуленко. — К.: Літера ЛТД, 2011. — 364 с.

2. Вашуленко М.С. Комунікативний підхід до засвоєння мови у 2 класі // Початкова школа. - 1991. - №8. – С. 23-25.

3. Вірнієнко О.М. Диференційований підхід до навчання школярів рідної мови // Початкова школа. – 1991. №9. – С. 50-52.

4. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи /М.С.Вашуленко, К.І.Поромарьова, О.Ю.Прищепа та інші. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. -70с.

5. Шкурятяна Н.Г. Сучасна українська мова: Модульний курс: Навчальний посібник / 2-ге вид., доп. і переробл. /Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – К.: Арій, 2010. – 824с.

К.Ю. Сафонова

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД СЛУЖБОВИМИ ЧАСТИНАМИ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасне суспільство не може існувати без мови - найважливішого засобу спілкування, засобу вираження думок та передачі досвіду сучасникам і нащадкам. Мова - наше національне багатство, тому на перший план виходить питання культури мови. Серед них головними є питання оволодіння правилами граматики, правопису, вимови й наголошення. Величезне значення має також вивчення й правильне використання мовних засобів вираження думки залежно від мети й змісту висловлювання. Вивчення української мови молодшими школярами є початковим етапом у вихованні мовної особистості. Важливу роль в цьому процесі відіграє знайомство з частинами мови.

На сучасному етапі розвитку мовознавства та лігводидактики службові частини мови досліджували: М.С. Вашуленко, М.Я. Плющ, С.О. Караман, Л.І. Мацько та інші.

Як відомо, «знання з граматики збагачують мовлення в морфологічному й синтаксичному аспектах, і особливо велике значення вони мають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови» [3].

Службові слова відіграють дуже важливу роль у граматичному ладі української мови. Вони мають більш абстрактне значення в порівнянні зі самостійними словами і вказують на відносини, що виникають між цими словами в реченні.

Спільними ознаками всіх службових частин мови є те, що вони [4, с.568]:

- позбавлені номінативної функції, тобто не називають ні предметів, ні ознак, ні дій, ні кількості;
- не мають граматичних категорій;
- не виступають членами речень.

До службових частин мови належать **прийменник, сполучник і частка**.

У початкових класах учні ознайомлюються зі службовими словами, до яких не ставлять питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, чи, тому що. Відповідно до програми вже в 1 – 2 класах слід сформулювати в молодших школярів такі вміння: упізнавати в реченні, тексті службові слова, писати їх окремо від інших слів; пов'язувати між собою слова, а також частини складного речення за допомогою службових слів; упізнавати в реченні, тексті загальноживані прийменники, використовувати їх у мовленні.

Як самостійна частина мови прийменник вивчається у 2 класі. Однак ще в букварний період навчання грамоти учні практично знайомляться з цією частиною мови під час читання вміщених у букварі текстів і запису речень.

Отже, ще в цей час у вчителя з'являється нагода пояснити дітям роздільне написання прийменників («маленьких слів») з іншими словами.

Уміння виділяти прийменники з мовного потоку учитель прищеплює ще в період навчання грамоти, коли учні ділять речення на слова або читають речення, до складу яких входять прийменники. Тут можна використати прийоми підрахування кількості слів у реченні, постановки допоміжного слова між прийменником і словом (*у мамі — у моєї мамі*) тощо.

На цьому етапі ознайомлення дітей з прийменниками учитель ще не показує їх ролі у реченні. У 2 класі цьому завданню підпорядковується вся робота над засвоєнням прийменника. Тут слід підвести дітей до усвідомлення того, що:

- слова **у, до, з, на, над** та інші називаються прийменниками;
- прийменники служать для зв'язку слів у реченні.

Крім того, удосконалюються вміння учнів писати прийменники окремо від інших слів.

Важливо організувати роботу так, щоб учні самостійно побачили роль прийменників як одного із засобів організації слів у реченні. Для цього можна використати деформований текст, у якому не вистачає ще й прийменників або порівняння двох текстів, в одному з яких на місці прийменників стоять крапки.

У 3 і 4 класах учні знову повертаються до вивчення прийменників з метою зіставлення їх із префіксами, на основі чого закріплюються навички роздільного написання прийменників і злитого — префіксів. Крім того, вивчаючи відмінювання іменників, діти дізнаються, з якими прийменниками вживаються окремі відмінки.

У 3 класі робота над вивченням прийменника спрямовується на розвиток в учнів уміння розрізняти прийменники і префікси [2]. Учні повинні з'ясувати, що:

- прийменники служать для зв'язку слів у реченні, а префікси – для утворення слів;

- прийменники пишуться окремо із словами, а префікси – разом (вони є частиною слова);

- між прийменником і словом можна поставити допоміжне слово, а між префіксом і коренем – ні [12, с.38].

Отже, вивчення прийменників у початкових класах передбачає не тільки формування правописних умінь, а й усвідомлення учнями ролі прийменників при складанні словосполучень і речень.

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 (и), а, але, та - сполучники. Закріплення цієї частини мови відбувається під час виконання учнями різних вправ: спостереження за вживанням речень з однорідними членами в тексті; складання речень з однорідними членами; використання речень з однорідними членами в побудові текстів; вправління в моделюванні і побудові складних речень за зразком, схемою, малюнками, створеними ситуаціями та їх аналізі [1, с. 229].

Під час вивчення службових частин мови необхідно з'ясувати, що окремі з них виражають зв'язки між однорідними членами або між частинами складного речення (сполучники); різні модальні відтінки в реченні або додаткові словотвірні чи граматичні значення в слові (частки); залежність іменника, займенника, числівника від інших слів у словосполученні і реченні (прийменники). Щодо синтаксичної ролі службових частин мови необхідно відзначити закономірності: прийменники оформлюють відмінкове значення іменника як члена речення (з називним відмінком не вживається); сурядні сполучники виступають засобом зв'язку однорідних членів або частин складносурядних однорідних речень, підрядні сполучники приєднують підрядне речення до головного в складнопідрядному реченні; частки

підсилюють або виділяють якесь слово, служать засобом вираження питання, заперечення, ствердження, спонукання.

Найважливішим у початкових класах є те, щоб учні здобули практичні знання, усвідомили функціональну роль кожної частини мови та їх найважливіших граматичних категорій у мовленні. На вивчення частин мови вчитель повинен звертати особливу увагу, адже у ході опрацювання цих тем в учнів закріплюються та вдосконалюються вміння граматично правильно будувати словосполучення і речення, вводити їх у зв'язні висловлювання, продовжують формуватися орфоепічні уміння і навички.

Надзвичайно важливим у вивченні частин мови в початкових класах є підбір цікавих вправ, мовних ігор, загадок, ребусів на уроках вивчення частин мови. Вчитель повинен завжди пам'ятати про це адже цікаві вправи та ігри з словами полегшують розуміння нового матеріалу, його закріплення, сприяють розвитку в дітей вміння аналізувати, синтезувати, класифікувати, порівнювати, робити нові висновки, вони активізують, поширюють словниковий запас школярів, прищеплюють інтерес і любов до вивчення мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчальний методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД. – 2010. – 364 с.
2. Демидчик Г. Зміст і форми вивчення прийменників з комунікативною метою / Г. Демидчик // «Початкова школа». – 1999. – №6. – с. 14 – 17.
3. Пархоменко М. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання / М. Пархоменко // «Початкова школа». – 1997. – №7. – С. 44 – 48.
4. Шкурятяна Н.Г. Сучасна українська мова: Модульний курс: Навчальний посібник / 2-ге вид., доп. і переробл. /Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – К.: Арій / 2010. – 824с.: іл.

Ю.Ю. Сеніна

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ДІЄСЛОВОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У процесі вивчення мовного матеріалу, визначеного програмою початкового курсу української мови, значна увага має приділятися ролі мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань. Цьому сприяють різні вправи і завдання на спостереження, вибір, заміну мовних явищ.

Відомо, що дієслово, як ніяка інша частина мови, відповідає психіці молодшого школяра. Мова дитини цього віку динамічна, предикативна, насичена дієслівними формами. У мовленні молодших школярів, переважають групи дієслів, що означають рух, різні процеси і дії. Ось тому ці слова найбільш близькі і зрозумілі дітям. Вивчення дієслова значною мірою сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та змістовності.

Взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи — це одна із визначальних умов шкільного навчання. 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.

Ідея вивчення мови в школі як цілісного явища вперше одержала розвиток у працях К.Д. Ушинського. Принцип взаємопов'язаного вивчення лексики, фонетики, етимології, морфології, синтаксису, орфографії був упроваджений в його "Рідному слові". Сьогодні ж особливої уваги набули обґрунтування, відображення в програмах та реалізація в навчально-методичних комплексах ідеї міжрівневих мовних зв'язків.

У сучасній лінгвістичній науці визначено п'ять основних рівнів мови: фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний і синтаксичний. Діалектична єдність існуючих сторін (рівнів) мови виражається в її комунікативній функції, де кожен із названих мовних компонентів органічно взаємопов'язаний з іншими.

Структуру початкового курсу української мови, яка існує нині в чотирирічній початковій школі, побудовано за принципом змістового узагальнення. Цей принцип, визначений В.Давидовим, полягає в тому, «що засвоєння знань загального й абстрактного характеру передує знайомству з більш частковими і конкретними знаннями — останні мають бути виведені з перших як із своєї єдиної основи» [3, с. 30].

Але аналіз діючих підручників з української мови для 1-4 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.

У цілому система вивчення дієслова передбачає формування в молодших школярів поняття про граматичні ознаки цієї частини мови та навичок уживання дієслів у мовленні.

Дієслово - досить складна граматична одиниця, тому вивчення цієї частини мови, її форм і правопису в початкових класах дається в елементарному вигляді і розподілене за класами [3, с. 110].

Ознайомлення з дієсловами, як словами, що називають дії та відповідають на запитання що робить? що роблять?, розпочинається з першого класу.

У другому класі вводиться термін «дієслово» і подається його тлумачення: слово, що означає дії предметів і відповідає на питання що робити? що зробити? що робить? що роблять? що робив? (робила, робило, робили), що

буде робити? що зробить? Постановка цих запитань є пропедевтичною роботою до сприйняття часових форм дієслова, однини / множини [1].

У третьому класі формується поняття про дієслово як частину мови (питання, значення, роль у реченні, зв'язок з іменником), зміну дієслів за часами, числами й родами [2].

У четвертому класі поглиблюються знання про дієслово як частину мови, учні оволодівають дієвідмінюванням дієслів, вчать розпізнавати особу дієслова, вживати часові форми дієслова, усвідомлюють правопис особових закінчень дієслів I та II дієвідмін. Особливу увагу приділяють узагальненню та розширенню уявлення про лексичне значення дієслів: учні спостерігають за дієсловами різних семантичних груп - сприймання, мовлення, мислення, відношення, на означення стану людини, явищ природи тощо [4, с. 217].

Дієслово — це найгнучкіша частина мови, яка має величезну кількість граматичних форм, що з успіхом можуть замінювати одна одну. Все це дає можливість проведення лексико-граматичної роботи. Тому методисти ознайомлення з поняттям дієслова як частини мови підпорядковують вирішенню таких завдань:

- узагальненню та розширенню уявлення учнів про лексичне значення дієслів;
- удосконаленню уміння точно і влучно добирати дієслова для передачі своєї думки;
- формуванню початкових уявлень про основні граматичні категорії дієслова;
- виробленню навичок правопису.

Одночасно проводиться лексична робота у таких напрямках:

- збагачення словника — засвоєння нових слів або нових значень уже відомих учням слів;
- уточнення словника — виявлення відмінності між антонімами, синонімами, аналіз багатозначності слів;

- активізація словника — введення виучуваних лексем у мовленнєву діяльність учнів;

- усунення з дитячого словника нелітературних слів — діалектних, просторічних, заміна їх літературними.

Виконання вправ дає змогу простежити вживання видо-часових форм як засобу зв'язності тексту. Вивчення формальних ознак дієслова поглиблює знання учнів про значення цієї частини мови, сприяє розвитку абстрактного мислення.

Під час вивчення теми «Дієслово», як наголошує С.І. Дорошенко, слід „сформувати в учнів початкове уявлення про дієслово як частину мови; розвинути вміння свідомо вживати дієслова в усному і писемному мовленні; виробити навички правопису особових закінчень найбільш уживаних дієслів I та II дієвідмін. Усі ці завдання розв'язуються одночасно” [30, 168].

Формуючи в учнів загальне поняття про дієслово, учитель показує дітям, що[60, 64]:

– дієслова - це слова, що називають дію;

– дієслова відповідають на питання що робить? що зробить?

Для того, щоб учні наочно уявили, що дієслова називають дію, можна запропонувати їм пригадати дії, які вони виконують, наприклад, під час фізкультхвилинки. Учитель записує названі дітьми дієслова на дошці і просить пояснити, чим схожі ці слова? (Називають дію.) Термін «дієслово» повідомляє учитель.

Отже, знання про дієслово як частину мови успішно застосовується учнями на практиці у тому випадку, якщо вони засвоїли суттєві ознаки, що складають сукупність поняття, уміють виявити ці ознаки у частковому явищі, виконуючи у визначеній послідовності розумові операції. Все це забезпечує цілеспрямовану, гармонійну роботу, яка полягає у вивченні певної системи шляхом усвідомлення лексичного та семантичного значення слова, його синтаксичної ролі та стилістичного використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Українська мова: підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М.С. Вашуленко, С.Г.Дубовик. - К.: Видавничий дім «Освіта», 2014. - 160 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова: підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М.С. Вашуленко, О.І.Мельничайко, Н.А. Васильківська / [за ред. М.С. Вашуленка]. - К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. - 192 с.
3. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів / Г.П. Коваль, Н.І. Деркач, М.М. Наумчук. - Тернопіль: Астон, 2008. - 287 с.
4. 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.
5. Мелекесцева Н. В. Семантична категорія наявності / відсутності в контексті вивчення дієслова на уроках української мови в початковій школі /Н. В. Мелекесцева // Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2015. - Випуск 18. - С. 175-178.

А.В.Сергієнко

Науковий керівник – старший викладач В.І. Перепьолка

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасній лінгводидактиці рівень мовлення вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини. Розвиток мовлення неможливо уявити без оволодіння дитиною рідною мовою, засвоєння її звукової сторони, словникового запасу, граматичної будови мовлення [2, с. 22].

Дитина народжується, живе і розвивається в суспільстві. Для неї це не тільки вузьке коло предметів і явищ природи, а й люди, речі, суспільні відносини, культура, мова, наука тощо. Спочатку дитина не розмовляє, але чує мовлення дорослих, звернене до неї, потім приходить час, коли дитина сама включається в активне мовленнєве спілкування. Середовище, за П. Блонським, відіграє важливу роль у розвитку мовлення маленької дитини, воно дає чи не дає дитині можливість багато говорити і постійно чути мовлення дорослих, воно прискорює або гальмує розвиток мовлення. Отже, від мовного середовища, в якому знаходиться дитина, залежить її власне мовлення [3, с. 418].

«Правильність граматичної будови мови у дітей раннього віку, ~ зауважує А.Богущ, залежить від правильності побудови мовлення навколишніх людей. Трирічний малюк правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, засвоюючи їх у мовних сполученнях, які він сприймає від тих, хто його оточує. Тому для правильного розвитку дитячого мовлення важливо, щоб діти на другому і третьому році життя чули правильне мовлення з досить багатим словниковим складом» [2, с.433].

У ранньому дитинстві за дуже короткий час (два-три роки життя) дитина оволодіває рідною мовою. Засвоєння відбувається завдяки здатності нервової системи до наслідування. Н. Ельконін наголошує: «Під час нормального мовленнєвого спілкування дитини з навколишніми людьми мовні зв'язки утворюються шляхом наслідування і зміцнюються шляхом спонтанного повторення, або, як ми називаємо, фізіологічної ехолалії» [3, С.420].

До проблеми формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи (А. Арушанова, А. Богущ, О. Гвоздев, Л. Калмикова, Г.Ніколайчук, В. Орфинська, Ф. Сохін, Є.Тихеева В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Вивченню психологічних закономірностей формування граматично

правильного мовлення присвячено ряд досліджень (Л. Виготський, А. Захарова, Д. Ельконін, І. Колобова).

Важливим вихідним положенням процесу формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є твердження, що мовленнєвий досвід охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, спостереження над мовою („чуття мови”). Дитина використовує мову як засіб спілкування в міру того, як більш-менш сформоване слово стає для неї сигналом дійсності, починає щось означати, а мовлення набуває відповідної граматичної організації.

Формування граматичного ладу мовлення здійснюється лише на основі певного рівня когнітивного розвитку дитини. При формуванні граматичного ладу мови дитина повинна засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мови оточуючих, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил та закріплення їх у власному мовленні.

Розвиток морфологічної та синтаксичної систем мови у дитини відбувається в тісній взаємодії. Поява нових форм слова сприяє ускладненню структури пропозиції, і навпаки, використання певної структури речення в усному мовленні одночасно закріплює і граматичні форми слів. Оволодіння граматичним строем промови довготривалий процес, який триває протягом усього дошкільного дитинства і завершується до 5-6 років.

Створення сприятливого мовного середовища – одна з умов грамотної мови дітей. Мова оточуючих може здійснювати як позитивний, так і негативний вплив. Є. Тихеева, вимагаючи абсолютної грамотності вихованців, закликає до підвищення культури мовлення оточуючих[5, с.185]. Вихователь може допомогти і батькам, якщо у них виникають труднощі граматичного плану.

Важливою умовою засвоєння дитиною граматичної будови є формування орієнтування у звуковій формі слова, виховання у дітей уваги до звучання граматичної форми.

Існують такі методи та прийоми формування граматичної правильності мовлення:

- *Методи:*

- Дидактичні ігри (провідний метод), дидактичні вправи, розповідь з використанням слів, в яких діти допускають помилку, переказування художніх творів, читання віршів, розповіді за картинками, лінгвістичні казки, використання наочних моделей.

- *Прийоми:*

- Зразок мови вихователя, вказівки, порівняння, вправлення, підказка, пояснення, доручення, оцінка.

Формування граматично правильного мовлення у дітей передбачає такі *напрями*: перевірка граматичної правильності дитячого мовлення і запобігання помилок; наслідування мовленнєвому зразку педагога, мовлення якого відповідає всім нормативним вимогам, використання ефективних методів і прийомів формування граматичної правильності мовлення дітей як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Істотну роль відіграє правильний вибір мовного матеріалу. Дидактичні ігри та ігри – драматизації проводяться, головним чином, з дітьми молодшого та середнього віку. Вправи – переважно з дітьми старшого дошкільного віку.

Дидактичні ігри – ефективний спосіб закріплення граматичних навичок, оскільки завдяки динамічності, емоційності проведення та зацікавленості дітей вони дають можливість багато разів тренувати дітей у повторенні потрібних словоформ. Дидактичні ігри можуть проводитися як із іграшками, картинками, предметами, так і без наочного матеріалу – у формі словесних ігор, побудованих на словах і діях. Обов'язкова вимога до наочного матеріалу: він повинен бути знайомим дітям, оформлений естетично, викликати конкретні

образи, будити думку. Наприклад, при формуванні уявлень про множини та кількість у старшій групі можна провести дидактичні ігри на такі теми: «Мої пальчики», «Курочка з курчатами», «Рибалки», «Мої квіти в садочку» та ін.

Ігри – драматизації відрізняються тим, що в них розігруються сценки (міні – спектаклі) з іграшками. Спочатку режисером буває сам вихователь, пізніше режисером стає дитина. Ігри такого роду надають можливість для відтворення певних життєвих ситуацій, в яких діти вчаться правильно вживати прийменники, змінні дієслівні форми, узгоджувати іменники з прийменниками і т. ін. Виправлення помилок сприймає тому, що діти звикають усвідомлювати правильне вживання форми слів. Помилки слід виправляти тактовно, доброзичливо і не в момент піднесеного емоційного стану дитини.

Щоб правильно обрати напрям роботи з формування граматичної правильності мовлення, вихователь має знати, які саме помилки характерні для дітей конкретної групи, як часто вони трапляються. З цією метою в кожній віковій групі дошкільного закладу проводиться індивідуальна перевірка мовлення дітей двічі на рік: восени (вересень-жовтень) і навесні (травень-червень). *Перевіряють такі сторони граматичної будови мови:*

- особливості побудови речень: з'ясовують, які речення переважають (прості, поширені, непоширені, складносурядні, складнопідрядні), порядок слів у реченні; особливості вживання сполучників і сполучних слів;

- відмінювання іменників за відмінками (помилки в іменниках жіночого роду в орудному відмінку: *їла ложком*) або відмінювання невідмінюваних слів на зразок: *кіно, радіо*);

- вживання роду і числа іменників та їх узгодження з іншими частинами мови;

- помилки, що допущені дітьми у використанні дієслівних форм (відмінювання за особами, чергування в основі слова); узгодження числівників з іменниками; вживання прийменників у реченні;

- помилки, допущені дітьми у використанні інших частин мови.

На сьогоднішній момент школа пред'являє високі вимоги до мовного розвитку майбутніх учнів у зв'язку з ускладненням програмного матеріалу. Дитина, що надходить у школу, повинен володіти навичками словозміни і словотворення, бачити зв'язок слів у реченнях, поширювати речення другорядними та однорідними членами речення, працювати з деформованим реченням, самостійно знаходити помилки і виправляти їх і т. ін. Отже, завдання вихователів сформуванню граматичні категорії у вихованців стає особливо значущою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арушанова А. Г. Формування граматичного ладу мови / А.Г Арушанова. // Дошкільне виховання. – 2000. - №12. - С.25

2. Богуш А.М. Шляхи формування граматично правильної мови в дітей дошкільного віку / А.М. Богуш. – К.: Вид-во дім « Слово». - 2003.- С. 431-437

3. Ельконін Н.Д. Розвиток граматичної будови мови / Н.Д. Ельконін. – М.: АПН РСФСР.- С.417-421

4. Журова Л.Є. Заняття з навчання грамоти в старшій групі / Л.Є. Журова, Н.С.Варенцова, Н.В.Дуров.- М.: Педагогіка, 1978.- С. 691-694

5. Тихеева Є.І. Ігри – заняття з іграшкою / Є.І.Тихеева .-К.: Вища школа, 1989.- С.183-189

А.С.Совач

Науковий керівник - професор М.І.Пентиліук

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Найважливіше завдання початкової школи – створити, за допомогою, – мови, умови для усвідомлення дитиною себе, як представника певного народу, навчити дітей користуватися мовою як засобом пізнання навколишнього та інструментом мислення і формою існування думки, навчити висловлюватися в

усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення, вільно спілкуватися в різних ситуаціях. Мовні знання у цьому процесі мають відігравати роль підпорядковану комунікативній меті. Але тільки комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови може забезпечити розвиток мовленнєвої особистості. За комунікативно-діялісного підходу до навчання мови школярі одержують її не в готовому вигляді, а здобувають, сортують, трансформують, активно нею обмінюються[4].

Організація комунікативно-діялісного навчання передбачає дотримання наступних методичних принципів.

Принципами побудови діалогічного мовлення учнів виступили: комунікативна спрямованість навчання діалогу; принцип ситуативності у навчанні першокласників діалогічного мовлення; навчання мови як діяльності; принцип мовленнєво-розумової активності учнів; принцип індивідуалізації; випереджувального розвитку усного мовлення; забезпечення впливу художньої літератури на мовний розвиток дітей; поетапності та систематичності в підході до навчання діалогу[3]. Охарактеризуємо їх.

Комунікативна спрямованість – провідний принцип навчання діалогу. Він передбачає побудову процесу навчання мови як процесу реальної комунікації. Принцип комунікативної спрямованості визначає як зміст навчання, так і сфери та ситуації спілкування, а також вимагає створення відповідної організації навчання, використання різних організаційних форм для здійснення спілкування передусім різноманітних ігор. Принцип комунікативної спрямованості вимагає дотримання таких умов: багаторазовість та новизна (багаторазове повторення мовленнєвих форм у різноманітних умовах); участь кожної дитини у спілкуванні, забезпечення активної участі дитини у процесі навчання; сприятливі умови для спілкування; комунікативність завдань (не давати повторного читання або прослуховування тексту, не змінюючи завдання); відбір ситуацій [2].

Принцип ситуативності є природним продовженням принципу комунікативної спрямованості. Мовленнєва ситуація – функціональна одиниця усномовленнєвого спілкування, тому мовленнєва ситуація повинна складати основу навчання діалогічного мовлення. Моделювання ситуацій - це не тільки процес розробки системи та відбору мовного та мовленнєвого матеріалів, але і побудова системи вправ та методика проведення уроків. Мовленнєві одиниці, промовлені або сприйняті поза ситуацією, не залишаються у пам'яті, бо не є значущими для дитини.

Принцип навчання діалогічного мовлення як діяльності передбачає:

а) охоплення всіх змістових ліній (комунікативної, лінгвістичної, лінгвоукраїнознавчої) освітньої галузі “Мови і література”, що забезпечує практичні вміння і навички;

б) урахування під час навчання усіх складових мовленнєвої діяльності (мотив, мета, предмет, продукт, результат);

в) включення мови в різні види діяльності (навчальну, пізнавальну, мовленнєву, навчально-мовленнєву, комунікативну тощо);

г) формування та вдосконалення розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, групування, формулювання висновків тощо) тобто розвиток діалогічного мовлення на всіх уроках, а не тільки на уроках рідної мови.

Принцип мовленнєво-розумової активності учнів, що передбачає стимулювання мовленнєвої діяльності школярів, постійне залучення їх у процес спілкування. Цей принцип реалізується через контекст, інші мовленнєві засоби (синоніми, антоніми тощо), наочність, виокремлення характерних ознак виучуваного і т. ін. Дотримання принципу мовленнєво-розумової активності дозволяє не тільки навчити застосовувати застигли репліки або використовувати деякі правила діалогізування, а створити систему живої, активної мовленнєво-розумової діяльності, що зорієнтована на особистість співрозмовників та

реалізує увесь комплекс особистісних мотивів та стимулів. Це пов'язує принцип мовленнєво-розумової активності з наступним принципом.

Принцип *індивідуалізації* передбачає урахування усіх властивостей учня як особистості: його здібностей, уміння здійснювати навчальну діяльність, особистісних якостей. Під час оволодіння діалогічним мовленням індивідуальність виявляється не тільки у процесі оволодіння, але і в об'єкті засвоєння – мовленні, що є способом вираження думок засобами мови.

Принцип *випереджувального формування усного мовлення* зумовлений самою природою засвоєння мови: спочатку діти оволодівають її усною формою, а пізніше - письмовою. Цей принцип дістав вияв у вигляді методичного підходу до організації навчання рідної мови, що відбито, у програмах (протягом добукарного, букварного та післябукварного періодів одним з основних завдань програма висуває розвиток усного мовлення). Адже нормативне усне мовлення є основою для писемного, тим більше, що український правопис, принаймні в більшості випадків, має фонетичний характер.

Принцип забезпечення *впливу художньої літератури* на мовленнєвий розвиток дітей є одним із провідних методичних принципів у роботі з розвитку діалогічного мовлення першокласників. Через твори художньої літератури відбувається збагачення і активізація словника дітей. Вірші сприяють розвитку виразності мовлення дітей, оповідання та казки – розвитку зв'язного мовлення. Крім того, художні твори, що містять діалогічні вставки дають дітям зразки діалогів, а ті, що цих вставок не мають, створюють ситуації, сприятливі для розвитку діалогічного мовлення.

Принцип *поетапності* в підході до навчання діалогу. Ця найважливіша методична теза ґрунтується на особливостях діалогу як тексту, обсяг якого визначається потребами комунікації. Тому розвиток діалогічного мовлення започатковується з навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей та створення мікродіалогів. Але головна мета цієї роботи навчити дітей

створювати власні діалоги різних функціональних типів, вміло імпровізувати та розв'язувати творчі задачі в будь-якій ситуації спілкування.

Принцип *систематичності* реалізувався нами в побудові лінгводидактичної моделі навчання, в кожному окремому виді навчальної діяльності. Розвиток діалогічного мовлення здійснювався не тільки виокремлено, як частина говоріння, а у взаємозв'язку з іншими видами діяльності на всіх уроках у першому класі. Тільки такий підхід дає можливість сформувати систему мовленнєвих умінь і навичок. Принцип систематичності реалізується і в доборі мовленнєвих вправ, які складають певну систему, зорієнтовану на формування діалогічного мовлення першокласників[1].

Відповідно теоретичних засад і принципів організації і побудови експериментального дослідження було визначено педагогічні умови, що передбачали ефективний розвиток діалогічного мовлення першокласників. З поміж них:

- забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного мовлення першокласників;
- створення розвивально-мовленнєвого середовища з наявними емоційно-позитивними стимулами до діалогізування;
- використання художніх текстів різних жанрів, зорієнтованих на розвиток діалогічного мовлення;
- поетапність навчання діалогізування: навчання реплікування, засвоєння діалогічних едностей різних видів, складання мікродіалогів, створення діалогів різних функціональних типів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варзацька Л. Особистісно зорієнтоване навчання української мови в старшій школі / Лариса Олександрівна Варзацька // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2010. – Випуск 50. – С. 47.
2. 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: ХДУ, 2013. – 147 с.

3. Хом'як І. Визначення орфограм у писемному мовленні // Дивослово. – 2000. – № 2. – С. 29-31.
4. Хорошковська О. Формування графіко-орфографічних умінь і навичок // Поч. шк. – 2001. – № 2. – С. 16-19.

А.О. Соколенко

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

МЕТОДИКИ РОБОТИ НАД ЧИСЛІВНИКОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У програмах початкових класів вивчення граматики посідає чільне місце, бо саме в цих класах учні ознайомлюються з будовою рідної мови, оволодівають навичками практичного її вживання. У початкових класах вивчається матеріал, який є базовим для свідомого оволодіння мовою в середніх класах. Так, за час навчання в початковій школі повинні одержати відомості про будову слова і роль морфеми, ознайомитися з частинами мови (іменником, прикметником, дієсловом, займенником, прислівником, числівником) та їх граматичними категоріями (роду, числа, відмінка тощо), засвоїти елементи синтаксису (загальне поняття про словосполучення і речення, речення розповідні, питальні, спонукальні, головні та другорядні члени речення (без уживання термінів), звертання у спонукальних реченнях, однорідні члени речення) [1, с.220].

На початковому етапі діти вчаться розрізняти предмет і слово, ознаку предмета і слова, дію предмета і слова. У школярів розвивається увага до смислового значення слів, формується вміння класифікувати слова по групах з урахуванням їх сенсу. 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 прийменник (без уживання термінів «самостійні» і «службові» частини мови) [1, с.9].

Сучасна школа вимагає від педагогів усе нових і нових підходів до викладання. Тема «Числівник» складна і важлива, бо знання з даної теми застосовуються практично в багатьох сферах життя і діяльності людини. Для успішної реалізації багатьох поставлених завдань сучасний учитель повинен проводити яскраві й цікаві уроки. Проте педагогічні й методичні дослідження свідчать, що проблемі вивчення частини мови «числівник» у початкових класах приділяється недостатньо уваги. Така актуальність даної проблеми, з одного боку, та недостатнє її вивчення, з іншого, й зумовило вибір теми дослідження. На сучасному етапі розвитку мовознавства та лінгводидактики числівник досліджували такі вчені: С. Караман, М. Пентелюк, В. Тихоша, М. Вашуленко, М. Плющ, Л. Мацько та інші.

Під числівником науковці розуміють самостійну частину мови, що «вказує на число предметів чи порядок їх при лічбі» [4, с.625].

За значенням числівники поділяються на: кількісні (власне кількісні, дробові, збірні та неозначено-кількісні) та порядкові.

За будовою числівники поділяють на: прості (один, шість, вісім), складні (дванадцять, тридцять, одинадцятєро) та складені (сто двадцять шість, чотири тисячі один).

Граматичні поняття можна засвоїти, спираючись тільки на логічну роботу мислення. Для того щоб граматичне поняття було свідомо засвоєне, учнів необхідно навчити прийомів розумової діяльності, за допомогою яких досягається виявлення, вичленування і об'єднання істотних ознак об'єктів, що вивчаються [2, с.14]. Як і будь-який процес пізнання, засвоєння граматичних

понять відбувається у процесі виникнення і вирішення своєрідних суперечностей, що є рушійною силою засвоєння.

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*. Школярам неважко помітити, що ці речення відрізняються словом *два*. Вчитель вдається до евристичної бесіди:

– Хто правильно зумів порахувати, скільки вдяганок було на матрешці? (Одинадцять.)

– Слова *два*, *п'ять*, *десять*, *одинадцять* належать до тієї частини мови, яка зветься числівником, – повідомляє вчитель і пропонує учням самостійно зробити висновок про те, які ж слова слід називати числівниками.

У 4 класі учні одержують загальне уявлення про числівник як частину мови, засвоюють вимову і правопис найуживаніших числівників, вживання їх у мовленні. У процесі вивчення цієї частини мови в учнів необхідно сформувати такі вміння: упізнавати серед слів числівники, ставити до них питання скільки? який? котрий? котра? котре? котрі?; правильно вимовляти і писати числівники, передбачені програмою для початкових класів, форми родового відмінка числівників 50—80 (п'ятдесяти, шістдесяти, сімдесяти, вісімдесяти); ставити питання до кількісних і порядкових (без уживання термінів) числівників; уживати правильні форми (за зразком у підручнику, поданим учителем) на означення часу протягом доби; будувати словосполучення з числівниками за зразком, підстановочною таблицею. Для усвідомлення учнями істотних ознак числівника як частини мови слід організувати спостереження за сюжетним малюнком, на якому зображено різну кількість певних предметів[1, с.226]:

— Розгляньте малюнок. Кого зображено? Скільки ластівок сидить на дроті? Скільки каченят у качки? Скільки зацвіло кульбаб? Яку річ дівчинка

випрала і повісила сушити першою? Що висить на мотузку п'ятим? Котре по порядку чорне каченя?

— Назвіть слова, які означають кількість предметів. На які питання вони відповідають? Які серед уживаних нами слів означають порядок предметів під час лічби? Які питання ставимо до них?

Учні під керівництвом учителя роблять висновок, що слова, які відповідають на питання скільки? який? котрій?, означають кількість предметів або їх порядок під час лічби.

Учитель ознайомлює четвертокласників з терміном числівник, підкреслюючи, що це також частина мови. Можна запропонувати учням визначити, чим вона відрізняється від інших частин мови. Важливу увагу слід приділити формуванню вмінь правильно вживати числівники в усному і писемному мовленні. На організацію мовленнєвої діяльності учнів з використанням числівників орієнтують учителя і вправи з підручника, наприклад:

1. Які числівники вжито у вірші? Випиши їх, до кожного постав питання.
2. Прочитай речення. Знайди на малюнку годинник, який показує зазначений час. («Тринадцята година двадцять хвилин, або двадцять хвилин на чотирнадцяту»).
3. Поєднай числівники з іменниками. Утворені словосполучення запиши.
4. Дай письмові відповіді на запитання: О котрій годині ти прокидаєшся? Скільки хвилин витрачаєш на ранкову гімнастику? Коли виходиш з дому до школи? тощо.
5. Запиши повні відповіді на запитання: Зі скількох днів складається тиждень? Який третій день тижня? Скільки місяців триває весна? Яким по порядку місяцем є листопад? тощо.
6. Від поданих числівників, що відповідають на питання скільки?, утвори числівники, що відповідають на питання який? котрій?.

Ефективними є завдання, які передбачають правильну вимову і написання числівників: робота з таблицями «Правильно вимовляй і пиши»; складання прикладів на додавання та віднімання; аналіз текстів, насичених числівниками; складання текстів з використанням числівників.

Щоб оволодіти цим поняттям, учням потрібно здійснити складну розумову роботу: вичленувати (абстрагувати) істотні ознаки, об'єднати (узагальнити) їх в одну групу, засвоїти (осмислити) спеціальну термінологію [2, с.10]. Засвоюючи поняття «числівник», учень мусить усвідомити, що означають і які граматичні форми мають слова, що належать до цих частин мови.

Процес формування граматичних понять умовно можна поділити на чотири етапи. Перший етап формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття. Виконанням таких розумових операцій, як аналіз і синтез, на цьому етапі учні абстрагуються від лексичного значення слів і виділяють граматичні ознаки, типові для даного мовного явища. Зокрема, для формування поняття «частини мови» слід розвивати у дітей уміння абстрагуватися від конкретного лексичного значення слів і об'єднувати їх за спільними граматичними ознаками, тобто здатністю відповідати на однакові питання [4, с. 425].

Другий етап формування граматичних понять полягає в узагальненні істотних ознак, встановленні зв'язків між ними та у введенні терміна. Після того, як учні навчилися, наприклад, ставити питання до окремих частин мови і визначати групи слів як такі, що є узагальненими назвами предметів чи дій, тобто виділяти істотні ознаки частини мови, вводиться спеціальний термін – «числівник». Безумовно, засвоєння терміна полегшує оперування граматичним поняттям. Своєчасне ознайомлення учнів з терміном веде до швидкого виділення, уточнення і міцного засвоєння поняття, але вводити термін потрібно тільки після того, як учні усвідомлять його значення на конкретному матеріалі.

Третій етап формування граматичного поняття полягає в уточненні суті ознак поняття і зв'язків між ними. Наприклад, учні усвідомили важливу ознаку

поняття «частини мови»: щоб визначити, до якої частини мови належить слово, потрібно знати не тільки його лексичне значення, а й на яке питання слово відповідає.

Четвертий етап формування граматичних понять полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань [3, с.40-41]. Про ступінь засвоєння понять учителі часто судять з відповідей дітей, у тому числі і з того, як діти запам'ятали визначення чи правило. Однак відповіді не завжди відбивають справжній стан речей. Відомі непоодинокі випадки, коли діти знають визначення понять, але не вміють скористатися своїми знаннями на практиці. Тому більш надійним і переконливим прийомом перевірки знань учнів є виконання ними самостійних робіт.

Отже, з числівником як частиною мови учні знайомляться в четвертому класі. Вони дістають загальне уявлення про числівник, з'ясовують мету його вживання у мовленні, практично засвоюють відмінювання та правопис деяких числівників. Тому робота над вивченням числівника дуже важлива і складна, оскільки знання з даної теми застосовуються практично в багатьох сферах життя і діяльності людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Методика навчання української мови в початковій школі / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 364 с.
2. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі / М.М. Наумчук.- Методика і технологія навчання. – Тернопіль : Астон, 2001. –264 с.
3. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / За ред. А. П. Каніщенко, Г.О. Ткачук. – Тернопіль.: Богдан, 2011. – 263с.
4. Шкуратяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навчальний посібник/ Н.Г. Шкуратяна, С.В. Шевчук – К.: Вища школа, 2007. – 823с.

5. Методика викладання української мови: Навч. посібник / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко та ін.: за ред. С.І. Дорошенка. – К.: Вища шк., 1992.

І.Л. Смерочинська

З ДОСВІДУ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СМЕРОЧИНСЬКОЇ ІННИ ЛЕОНІДІВНИ

Випереджаючі пізнавальні завдання як засіб організації самостійної роботи учнів молодших класів. Мета сучасної початкової школи – не просто давати знання, а формувати особистість, яка вміє і хоче вчитися, займає позицію активного суб'єкта діяльності. З огляду на це велике значення має формування в учнів творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Пропоную розглянути сучасні випереджаючі пізнавальні завдання, які я використовую на уроках української мови та читанні.

Робота в парах.

Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучити свої думки перед класом.

1) Пошукова робота.

Робота над вимовою слова.

- Який звук ми чуємо після звука [в]? (звук [e]-[u])
- Який це звук?
- Чи можливо помилитися у написанні цього слова? (На дошці з'являється



слово *в.сна*)

(Діти висовують власні гіпотези щодо написання цього слова)

- (- Я припускаю, що слово «весна» пишеться з буквою «и». Тому, що я чую при вимові призвук [u].

- На мою думку, слово «весна» пишеться з буквою «е». В цьому слові голосний звук займає слабку позицію. Ми зустрічали слова, де звук один, а буква інша.)

2) **Складання речень за схемами.**

3) **Редагування речень за схемами.** Поділ деформованого тексту, надрукованого без великих букв і крапок, на окремі речення. Виконуючи такі вправи, діти замислюються над змістом написаного, вчатья правильно оформляти речення на письмі

Робота в малих групах (3-5 учнів)

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовуються малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, але не індивідуальної роботи.

1) Користуючись цифровими позначеннями літер в алфавіті, виконайте дії, відгадайте словникове слово.

2

6 : 2	7	31	3
14 - 7		ь	в
12 : 2	12	17	6
9 + 8	і	м	д
27 - 15			
36 - 30			
28 + 3			

2) Дібрати до сюжету казки крилатий вислів і замінити його одним словом з правого стовпчика. Вставити пропущені букви, добираючи перевірні слова.

<i>Байдики бити</i>	<i>п . льнувати</i>
<i>Залишити з носом</i>	<i>перех . трит</i>
<i>Не спускати ока</i>	<i>л . дарювати</i>
<i>Накивати п'ятами</i>	<i>в . личати</i>
<i>Задирати ніс</i>	<i>вт . кти</i>

3) Складання речень з конкретним завданням: з двома однорідними підметами чи присудками і т.д.

4) Відновлення або побудова речень із розрізнених слів. *Виконуючи таку вправу, діти встановлюють порядок розташування слів у реченні, пов'язують слова за допомогою закінчень, прийменників і сполучників.*

Робота у групах, у парах не дає можливості розгубитися слабшим, кожний починає вірити у свої власні сили. У дітей формується позитивна мотивація до навчальної співпраці.

Мікрофон.

Ця технологія надає можливість кожному учневі висловити свою думку чи позицію стосовно вирішуваної проблем.

Довідкове бюро. *(Пояснити лексичне значення слова. Показати малюнки)*

Ведмідь – великий хижий ссавець з масивним тілом, довгою густою шерстю і товстими ногами.

Чимало творів *на уроках читання* - основа для завдань на *асоціативну аналогію*. Наприклад, це можуть бути такі завдання:

Руки мамині - колиска, кораблик, місточок... Так пише поетеса. А що ти хочеш додати.

Поміркуй, хто з лісових мешканців міг би думати так, як черепаха?

(О. Буцень. "Чи є зима?").

Підготуйся розповісти оповідання так, ніби ця подія трапилась із тобою.

Вправа «Очікування»

3

Незакінчені речення.

Ця технологія дає змогу відпрацювати вміння говорити коротко але по суті і переконливо.

Спробуй закінчити речення і скласти подібні: Крапелька до крапельки, та й буде...; листочок до листочка...; слово до слова...; квіточка до квіточки...; усмішка до усмішки

Спробуй продовжити розповідь .

Поступове поширення речень за допомогою питань.

Поступове згортання речень. *Такі вправи допомагають простежити, як речення втрачає виразність, усвідомити, до якої межі можливе скорочення.*

Наприклад: Скороти речення до 4, 3, 2-х слів, але зберігаючи основний зміст, наприклад:

Біля хати росте червона калина.

Біля хати росте калина.

Росте калина.

Цю вправу можна проводити як гру. До умов гри входить правило, що скорочувати речення можна послідовно або на ту кількість слів, яку

Об'єднання кількох речень в одне з однорідними членами. (*Учні вчать уникати без потреби повторення одних і тих самих слів*).

«Мозковий штурм».

Метод мозкового штурму використовується тоді, коли діти не мають уявлення про предмет, вони висловлюють свої думки, обґрунтовують, а вже потім роблять висновок.

Спонукає учасників колективного обговорення конкретної проблемної ситуації до творчості вирішення її шляхом колективного обміркування – мозкового штурму.

1) ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА

Робота над проблемою.

Учитель. Виникли сумніви щодо написання цього слова. Пропоную вам попрацювати в парах і з'ясувати, при яких умовах ваші припущення будуть правильними. А допоможуть вам в цьому картки зеленого і червоного кольору.

Зелена

Червона

Учні. У даному слові на червоній картці сумнівний звук знаходиться в сильній позиції і дає нам змогу визначитися в правильному написанні букви в слабкій позиції. Слово «**весна**» ми напишемо з буквою «**e**», тому що в сильній позиції звук [e] вимовляється чітко.

4

Висновок. Щоб з'ясувати, яку букву (е чи и) писати в ненаголошену складі, треба змінити слово (або дібрати спільнокореневе слово) так, щоб ненаголошений склад став наголошеним.

- 1) Складання «Сенкану»
- 2) Утворити від прикметників відповідні іменники, а від них - словосполучення, додавши до кожного по два іменники.

Зразок. Зелений - зелень лісу, трави.

Синій, голубий, високий, гладкий, чорний, мужній, сміливий, гордий, чарівний, розумний.

Використовуючи окремі з пропонованих прикметників, описати характер свого товариша.

«Рольова гра». Метою рольової гри – є визначення ставлення конкретної життєвої ситуації, набуті досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід.

Також, дуже широко і систематично використовую **інсценізацію**, що розвиває пам'ять, творчу уяву, креативне мислення, мову, мовлення, вміння спілкуватися, самостійність. Проводяться уроки та виховні заходи з комп'ютерною підтримкою.

Асоціативна аналогія. "Що на що схоже?", "Хто так співає, хто так кричить?", "Словесне плетиво"

Евристична бесіда. Під час такої бесіди молодші школярі проходять під керівництвом учителя весь шлях пошуку нового знання аж до його

відкриття: створення проблемної ситуації, усвідомлення проблеми у вигляді проблемного запитання і, нарешті, - поетапний розв'язок. Така робота приносить їм велике задоволення і стимулює пізнавальну активність

Наприклад:

- 1) Перепишіть речення, вибираючи з дужок найбільш вдале за змістом слово. Якого значення надають суфікси?

Повіяв свіжий (вітер, вітерець). Пішов (дрібний, дрібненький, дрібнуватий) дощик. Земля освіжилася від (краплин, крапельок, крапель) дощу. Яскраві промені (сонця, сонечка) вже бризнули.

Під час виконання таких завдань у дітей формується вміння розпізнавати стилістичне забарвлення синонімічних суфіксів і префіксів. Учні не тільки закріплюють опрацьований матеріал, а й виробляють уміння практично користуватися набутими знаннями

- 2) Поясніть, чим відрізняються слова, коли їх можна використати?

5

Маленький - крихітний; говорити - балакати, базікати; великий-здоровенний; плакати - ревти; трава- травичка.

Сучасне життя висуває нові пріоритети. На перший план виходить особистісний розвиток, усе ширше впроваджуються елементи особистісно зорієнтованого навчання. Саме в умовах особистісно орієнтованого навчання відбувається становлення таких важливих якостей особистості, як рефлексивність, спонтанність, критичність мислення, вміння працювати з інформацією, спілкуватись та нести відповідальність за наслідки власних дій.

Тому на кожному уроці вчителем повинні ставитися такі завдання

- запалити в дитячому серці вогник допитливості;
- збагачувати знання школярів про природу, суспільне життя, трудову діяльність людей;
- розвивати різні види пам'яті;

- розвивати уяву і фантазію;
- розвивати увагу, спостережливість;
- формувати мовленнєві вміння, комунікативно – творчі здібності;
- пробуджувати інтерес до навчання, робити його цікавим, пізнавальним, розвивальним;
- розвивати творче мислення;
- навчити працювати з навчальною і дитячою книгою;
- виховувати національну самосвідомість, духовність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варакута О. Пізнавальні завдання для формування природничих понять // Початкова школа. - 1999. - №8.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. - 2001. - №1.
3. Дюдїна О., Дюдїн М. Пізнавальна діяльність молодших школярів на уроці // Початкова школа. - 2006. - №6.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения - М.: Учпедгиз, 1939. - Т.1. - С. 179-181.
5. Лернер В.Я. Дидактичні основи методів навчання. - М. : Педагогіка, 1981. - 186 с.
6. Лозова В.І. Формування пізнавальної активності школярів :Зб. наук. тр. - Харків : ХГТП, 1988-1989. - С.117.
7. Майборода В. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів // Початкова школа. - 1998. - №6.
8. Підгорна Н.І. Пізнавальні завдання у підготовчих класах: Методичні рекомендації. - К. : НДІ педагогіки, 1982. - 66 с.
9. Савченко О.Я Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. - К: Рад. школа, 1982. - 176 с.

І. В. Степанюк

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Процес реформації сучасної вищої освіти вимагає підготовки висококваліфікованого, компетентного фахівця початкової школи. Про необхідність формування такого спеціаліста, здатного бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці та водночас озброєного ефективними методами й засобами навчання, наголошують закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державна програма "Вчитель".

Проблемі лінгводидактичної підготовки майбутнього учителя надавали великого значення Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, ряд інших вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів: Л.І. Айдарова, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, Н.Я.Грипас, І.П.Гудзик, С.І.Дорошенко, І.А.Зязюн, В.А.Каліш, М.О.Кутішенко, О.О.Леонтьєв, В.Я.Мельничайко, Л.Д.Нечай, М.Я. Плющ, С.Д.Рубінштейн, Г.М.Сагач, І.О.Синиця, Н.Ф.Скрипченко, М.Г.Стельмахович, О.Н.Хорошковська, В.Р.Щербина та ін.

Професійну підготовку визначають як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Відомі різні підходи до визначення сутності професійної підготовки з позицій сучасної психолого-педагогічної науки. Так, психологи трактують її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками [4].

Найбільш повний аналіз сутності професійної підготовки знаходимо у працях В. Семиченко, яка, спираючись на Український педагогічний словник, обґрунтовує правомірність розуміння її як: процесу професійного становлення

майбутніх спеціалістів; мети й результату діяльності ВНЗ; сенсу включення студента у навчально-виховну діяльність [2, с. 112].

Визначаючи роль і місце власне філологічної підготовки у професійному становленні вчителя початкової школи, науковці пропонують визнати базисною методичну підготовку, а цикл філологічних навчальних дисциплін сприймати як цикл прикладний, тобто такий, що подає мовознавство й літературознавство не як науки в чистому вигляді, а як спеціально препаровані відомості з цих наук, зорієнтовані на майбутню спеціальність [1, с.30-32]. Ідеться про мовну й мовленнєву компетентності вчителя початкової школи, тобто володіння ним комплексом необхідних лінгвістичних і комунікативних умінь.

Майбутні вчителі мають усвідомити, що лінгвістична інформація про закони сучасної української мови використовується в методиці як основоположна. Лінгвістичні теорії є фундаментом для створюваних методичних систем. Отже, якщо на певному етапі розвитку науки змінюються вихідні лінгвістичні платформи, то перебудовується вся методична система. Причому досягнення в лінгвістиці впливають не тільки на зміст шкільного навчання мови, а й на організацію навчання (прийоми роботи, види вправ, дидактичний матеріал тощо). Так, розвиток у мовознавстві таких напрямків, як теорія тексту (текстологія), функціональна стилістика, культура мови й мовлення, поява нової галузі знань – психолінгвістики – стали поштовхом для оновлення традиційної методичної системи навчання молодших школярів зв'язного мовлення.

Успішному розв'язанню завдань підготовки студентів до методичної діяльності на матеріалі української мови сприяє викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін, проведення всіх видів педагогічної практики, залучення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. Особливо значущими для них є, крім основних положень загальної та вікової психології, концепції педагогічної психології (теорії співвідношення навчання й розвитку, навчальної діяльності, поетапного формування розумових дій та ін.).

Головною функцією лінгводидактичної підготовки сучасного вчителя початкової школи у виші є забезпечення їх науково-методичними знаннями про навчально-виховний процес мовної та літературної освіти молодших школярів і вироблення у студентів умінь застосовувати ці знання у практичній діяльності, а саме викладанні української мови в школі [5, с. 22].

Серед пріоритетних напрямів реформування вищої школи важливе місце посідають питання оновлення змісту методико-філологічної освіти, запровадження ефективних педагогічних технологій, створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу. Особливого значення для підвищення наукового рівня методичної підготовки сучасного вчителя до викладання української мови в початковій школі набуває розвиток та поглиблення лінгводидактичної теорії. Високий рівень володіння лінгводидактичною теорією сприяє усвідомленню перспективних тенденцій та завдань шкільного курсу української мови і методичної науки загалом; допомагає орієнтуватись у нових концепціях, теоріях, ідеях, технологіях; озброює вчителя системою методів педагогічного дослідження; забезпечує добір ефективних методів, прийомів і форм організації процесу мовної освіти школярів; дозволяє моделювати методичні ситуації та аналізувати шляхи виходу з них.

Складність і відповідальність поставленого завдання, від якого залежить підготовка національних кадрів нової генерації, вимагає суто наукового підходу до його виконання і, насамперед, теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів викладання та вивчення курсу методики української мови в початковій школі, його науково-методичного забезпечення. Саме тому в останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Методична підготовка студентів має бути побудована так, щоб основи знань про закономірності процесу оволодіння молодшими школярами українською мовою засвоювались майбутніми

педагогами під час спеціально організованої діяльності, спрямованої на розв'язання методичних задач. За такої умови у студентів формуватиметься евристичний стиль мислення, розвиватимуться творчі здібності, необхідні для самостійного дослідження методичних явищ.

Цілісна структура технологічної побудови процесу засвоєння майбутніми вчителями початкових класів знань з методики викладання української мови включала такі етапи, як постановка цілей, проектування та організація лінгводидактичної освіти студентів, перевірка ефективності моделювання процесу. Особлива увага сьогодні має приділятися розвитку мотиваційної та аксіологічної сфер, досягненню максимального рівня оволодіння змістовим та операційно-діяльним компонентами методичної підготовки студентів.

Особливого значення набувають методи, які стимулюють самостійність методичного мислення майбутніх учителів, розвивають їхні творчі здібності. Такі методи можна об'єднати у групи:

а) мотиваційно-стимулюючі – бесіда, пошук відповідей на проблемні питання, розв'язування методичних задач, виконання творчих завдань тощо;

б) теоретико-пізнавальні – аналіз методичних явищ, синтез, контент-аналіз лінгводидактичних понять, зіставлення, порівняння, класифікація, абстрагування, моделювання методичних ситуацій, пов'язаних із проведенням уроків мови й читання в 1-4 класах, конструювання власних визначень методичних понять, аналіз методичної літератури та передового досвіду викладання української мови в початковій школі, анотування, рецензування та реферування методичних праць;

в) практичні – ділові ігри, різні види самостійної роботи (складання бібліографії, методичного довідника до певної теми, методичного коментаря до типового плану уроку української мови або читання, розробка фрагментів уроків, планів-конспектів уроків, аналіз вправ, поданих у підручнику, вивчення типових учнівських помилок тощо);

г) контрольнo-регулюючі – тестові завдання різного рівня складності, розв'язування методичних задач тощо [4, с. 15-18].

Першочерговим завданням вищих педагогічних навчальних закладів є створення умов для ефективного формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Професійна компетентність учителя визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталими взаємостосунками з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Професійна компетентність формується як результат розвитку професійних якостей особистості: пам'яті, логічного мислення, рефлексії, організованості, акуратності, пунктуальності, емоційної стійкості, уваги, допитливості, рішучості, комунікабельності. Розвиток цих основних якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів, необхідних для будь-якої спеціальності.

У процесі формування професійної компетентності важливо акцентувати увагу на стимулюванні професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальності та рівня підготовки.

Отже, лінгводидактична підготовка студентів має бути побудована так, щоб основи знань засвоювались майбутніми педагогами під час спеціально організованої діяльності, спрямованої на розв'язання методичних задач. За такої умови у студентів формуватиметься евристичний стиль мислення, розвиватимуться творчі здібності, необхідні для самостійного дослідження методичних явищ.

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. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.

3. 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.

4. Лисенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А.Ф. Лисенко. - Одеса: ОКФА, 1995. - 79с.

5. Мельничайко В. Я. Методика навчання української мови в школі / В.Я.Мельничайко. - К.: Освіта, 2002. –212 с.

О.М.Тимцунник

Науковий керівник - старший викладач В.І.Перепьолка

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ

Діти дошкільного віку усвідомлюють звукову систему рідної мови. Одним із перших, хто визначив місце мови у формуванні психічної діяльності дитини, був Л. Виготський. Він дійшов висновку, що для дитини мова є засобом спілкування, тому вона оволодіває нею практично, без усвідомлення її загальних закономірностей. За словами вченого, дитина володіє певними мовленнєвими вміннями, але вона не знає, що ними володіє. «Ці операції неусвідомлені... вона володіє ними спонтанно, в певній ситуації автоматично... В результаті практичного відношення дитини до мови як засобу спілкування з дорослими у неї формуються «житейські» поняття про рідну мову. На їх основі дитина легко оперує фонемами рідної мови, словниковим запасом, правильною

граматичною будовою мови». Шлях, що веде до усвідомлення мовної дійсності, Л. Виготський вбачав у переході дитини від оперування «життєвими» поняттями до наукових. Так, учений зауважує, що наукові поняття є тією галуззю, в якій «усвідомлення понять, тобто узагальнення та володіння ними, напевно, виникають першими... Отже, усвідомлення проходить через брами наукових понять» [2,с.27-28].

Д. Ельконін називає усвідомлення звукової культури мовлення основним якісним новоутворенням психічного розвитку дітей п'яти років. За твердженням ученого, розвиток усвідомлення матеріальної сторони мовлення у дошкільному віці є вирішальним моментом його засвоєння саме тому, що воно підвищує можливості орієнтування дитини у складних співвідношеннях граматичних форм. Означене новоутворення є однією з істотних передумов нового етапу в оволодінні звуковою системою мови, етапу, що пов'язаний з навчанням грамоти - читання і письма. За Д. Ельконіним, у дошкільному віці дитина досягає такого рівня розвитку мовлення, коли воно стає не тільки засобом спілкування та пізнання, а й предметом вивчення [4, с.277].

У працях інших учених (С. Бернштейн, О. Гвоздєв, Ю. Фаусек, М. Швачкін) також розглядається питання ранніх виявів свідомого ставлення дошкільників до звукової системи слова. Так, О. Гвоздєв у статті «Як діти спостерігають мовні явища» наводить показники свідомого ставлення дітей до фонетичної системи мови. Перший показник - це заява дитини про неможливість вимовлення певного звука та незадоволення з приводу наслідування дорослим її вимови і спотворення при цьому нормальної. І навпаки, усвідомлення своїх успіхів, як наголошує О. Гвоздєв, сповнює дитину радістю у разі, якщо вона сама може визначити, що спочатку вимовляла звук неправильно, а тепер - правильно.

Дитина із задоволенням відзначає особливості вимови своїх друзів. Дані дитячих спостережень, на думку О. Гвоздева, є виключно «теоретичними» і виражають потяг дитини до пізнання. Вона не лише відзначає особливості

вимови іншої дитини, а й виправляє її, наводить приклад як треба вимовляти. Отже, дитина усвідомлює мовну норму, має уявлення про правильну вимову і бореться за дотримання цієї норми. За даними досліджень О. Гвоздева, діти не тільки відрізняють свою вимову від правильної вимови дорослих, а й помічають неправильну вимову дорослих. Крім того, дитина дуже допитлива, її цікавить, які органи беруть участь у вимові. Вона також постійно виправляє помилки і в мовленні інших дітей, і в мовленні дорослих [3, с.556]

Заслуговує на увагу дослідження А.Богущ, спрямоване на вивчення особливостей усвідомлення дошкільником слова та фонем. У процесі дослідження автором визначено, що можна змінити відношення дитини до мовленнєвої дійсності, якщо поставити перед нею низку відповідних завдань і організувати її діяльність за їх рішенням. Результати експерименту дали змогу А.Богущ стверджувати, що в дошкільному віці дитина може усвідомлювати словесну і звукову будову мовлення [1, с.3-5].

Р. Левіна визначила п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови, як от: **1)** повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення взагалі та активного мовлення самої дитини, тобто дофонематична стадія мовлення; **2)** розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких. На цій стадії дитина сприймає звуки інакше, ніж дорослі, вона не розрізняє правильну й неправильну вимову інших людей, не помічає власної неправильної вимови; **3)** дитина чує звуки мови, впізнає і розрізняє правильну й неправильну вимову слова. Мовлення ще не точне, але вже відчутне пристосування до нового сприймання, між основними звуками виникають проміжні, які вимовляють дитина і дорослий; **4)** стають усталеними нові образи сприймання звуків, проте мовна свідомість ще не витиснула попередню форму, дитина на цьому етапі не завжди впізнає неправильно вимовлені слова. Активне мовлення дитини досягає майже повної правильності; **5)** завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє правильно, в неї формуються тонкі й диференційовані звукові образи

слів і окремих звуків. Перші три етапи дитина проходить у ранньому дитинстві, два останніх - у дошкільному віці.[5]

На дошкільний вік припадає період посиленого росту організму дітей. Це певною мірою позначається на їхньому мовленні. Воно недосконале і має свої особливості. Враховуючи анатомо-фізіологічні й психічні особливості, що впливають на виховання звукової культури мовлення дітей (недостатня моторика мовленнєво-рухового апарата, неглибоке уривчасте дихання, недостатньо тонке слухове сприймання, легка збудливість, слабка і нестійка увага, велика емоційність, швидка втомлюваність, конкретність мислення, яскраво виражене наслідування мовлення), можна визначити загальні особливості звуковимови в усіх вікових групах. Це швидке, нечітке й невиразне мовлення, тихий голос, неправильне дихання, неправильна вимова звуків і слів при малій рухливості зубів і губ.

Лінгводидакти виділяють такі методи та прийоми виховання звукової культури мовлення:

-Методи: дидактичні ігри та вправи – провідний; розповіді зі звуко-наслідування; рухливі ігри зі звуконаслідуванням, складами, піснями; швидкомовки, чистомовки, лічилки, вірші, логоказки, оповідання; розглядання картинок; настільно-друковані ігри; пальчикова гімнастика.

-Прийоми: показ артикуляції звуків; імітація правильної звуковимови; зразок мови вихователя, відображена та сумісна мова, доручення, ігрові прийоми, символи (символ-орган артикуляції, символ-артикуляційна позиція, символ-звук, символ-артикуляційна вправа).

На початку року в дошкільних закладах у кожній віковій групі вихователі обов'язково перевіряють стан звуковимови дітей. Результати записують у спеціальний зошит з метою правильного планування роботи з виховання звукової культури мовлення. Перед цим вихователь має ознайомитися із загальним станом здоров'я, розвитком мовленнєвого та слухового апарата дітей. Це допоможе виявити причини можливих вад звуковимови у дитини і

накреслити шляхи їх усунення. Навесні проводять повторну перевірку мовлення дітей для підведення підсумків роботи за рік.

Детальне обстеження мовлення дітей триває протягом місяця. Прийоми й методи обстеження слід добирати обережно, а звуковимову перевіряти так, щоб діти не помічали цього, оскільки можуть соромитися, не виявляти бажання розмовляти. Рекомендується використовувати здебільшого ігрові прийоми: велика красива лялька або ведмедик (лисичка, заєць тощо) може запитувати у дитини: «Що це?», «Яке воно?», «Як називається?». Можна використати знайомі предмети, іграшки, картинки, одяг самої дитини, у словах-назвах яких є важкі для вимови звуки, що стоять на початку, в середині та в кінці слова (*шафа, тиша, душ*), а також розмову з дитиною на близькі, знайомі теми: «Хто в тебе є вдома?», «З ким ти прийшла в дошкільний заклад?», «Які іграшки ти любиш?» З маленькими дітьми можна погратися, знайти контакт, тему для розмови, прихилити їх до себе. Старшим дітям слід запропонувати прочитати напам'ять знайомий віршик, розповісти казку. Використовуючи дидактичні вправи на зразок «Відгадай, що це?», «Що в мішечку?», «Скажи, який?», вихователь спонукає дитину до відповіді, розмови і таким чином перевіряє мовленнєві вміння. Результати перевірки заносять у таблиці.

Сучасні діти набагато частіше страждають проблемами формування звуковимови та мови. Причина цього – комп'ютеризація, недолік спілкування з однолітками та батьками. Часто батьки не приділяють належної уваги дітям, замінюючи себе іграшками, телевізором, гаджетом. Фахівці радять батькам і вихователям читати книги разом з дітьми, розучувати вірші, лічилки, скоромовки. Становлення звукової культури мовлення пов'язано з розвитком дрібної моторики пальців рук. Для того, щоб захопити і долучити дитину до навчання, необхідно давати якомога частіше малюкові завдання - побудувати будиночок з кубиків, зібрати мозаїку і кольорову піраміду. Виховувати звукову мову у дитини потрібно постійно. У дитячому садку, вдома під час ігор, прогулянок по парку необхідно розмовляти з малюком, звертати увагу на цікаві

деталі, наприклад, колір листя і рослин, спостерігати за птахами, розглядати квіти. Отже, без комплексного підходу формування правильно поставленої мови неможливо. У цьому повинні брати участь як батьки, так і педагоги дошкільних установ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації// Дошкільне виховання, 2002. - № 6. – С. 3-5
2. Виготський Л.С. Мислення і мовлення. Проблеми і методи дослідження./Л.С.Виготський .–М.: Вид-во АПН РСФСР, 1956.-С.27-28
3. Гвоздев О.М. Чинники, що визначають засвоєння фонетичного боку мовлення./О.М.Гвоздев .– Саратов: Вид-во Сарат. Унт. 1990.-С.554-557
4. Ельконін Д. Розвиток мовлення в ранньому віці /Д. Ельконін. –М.: Просвіта, 1964. - С.275-278

В.С. Трибушна

Науковий керівник – доцент Ю.Ю.Мельничук

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЛІВОРУКИХ ДІТЕЙ ДО ОВОЛОДІННЯ КАЛІГРАФІЧНИМ ПИСЬМОМ

Основне завдання нової школи України ХХІ століття – формування гармонійно розвиненої особи, здатної реалізувати свій інтелектуальний і особистий потенціал. Завдання школи полягає в тому, щоб надати дітям можливості пошуку своєї індивідуальності, розвитку освітніх потреб і можливостей [5, с.43]. На думку вчених, сучасна педагогіка виокремлює проблему навчання ліворуких дітей в школі як одну із нагальних і актуальних.

Проблема ліворукості є однією з найменш досліджених та найскладніших для педагогів-практиків. Тривалий час вважалося, що дітей, які працюють лівою рукою активніше ніж правою, необхідно перевчати, керуючись при цьому загальними вимогами до навчально-виховного процесу. Але, перевчаючи ліворуких дітей, педагоги зіткнулися із надзвичайними труднощами, наслідки

яких, як правило, виявлялися і в подальшому житті таких дітей, ліворукі діти переучувалися важко, без бажання, у них часто з'являлися невротичні реакції [4, с.10].

Ліворукість створює деякі проблеми в соціальній адаптації дітей. Адже все, починаючи з побутових товарів і закінчуючи різними складними пристроями, пультами розраховане на праворуких. З ліворукістю пов'язано ряд проблем і суто медичного характеру. Так, у ліворуких дещо частіше, ніж у праворуких, можуть спостерігатися різні аномалії будови та розташування внутрішніх органів. Про це повинні знати хірурги і терапевти. У ліворуких своєрідною буває клініка багатьох нервово-психічних захворювань. Багато практично здорових таких людей відрізняються великим розмахом і циклічністю емоційних коливань. Їм властивий певний психічний інфантилізм: надмірна гра уяви, дитячість і поверховість суджень [3, с.79].

Проблема навчання і виховання ліворуких дітей досліджувалась багатьма психологами та педагогами: М.М.Безруких, А.П.Чуприковим, А.Л.Сиротюк, А.В.Семенович та іншими. У своїх працях науковці звертають увагу на відсутність умінь у педагогів проводити діагностику індивідуальних особливостей учнів і виділяти труднощі в навчанні, організовувати навчально-виховний процес дітей з урахуванням їх психофізіологічних особливостей, здійснювати відповідні корективи. Психологи визначають обсяг спеціальних знань, необхідних педагогові-професіоналові у практиці навчання і виховання ліворуких дітей, коло причин ліворукості, специфіку роботи з такими дітьми.

Сучасні дослідження свідчать, що ліворукість є не просто перевагою лівої руки, а результатом одного з варіантів структурно-функціональної асиметрії мозку. Функціональна асиметрія мозку вивчали такі дослідники: В.Л.Біанки, В.Л.Деглін, Д.Льові, Р.Сперрі, С.Спрінгер, Г.Дейч та іншими. Наукові дослідження свідчать про те, що функціональна асиметрія мозку здійснює істотний внесок у формуванні механізмів сприйняття і засвоєння інформації.

Графічні навички – це певні звичні положення і рухи руки, яка пише, що дозволяють зображати букви і їх з'єднання. Правильно сформовані графічні навички дозволяють писати букви чітко, красиво, розбірливо, швидко. Неправильно сформовані графічні навички створюють комплекс труднощів письма: недбалий, нерозбірливий почерк, повільний темп. В той же час переробка неправильної графічної навички не лише утруднена, але й деколи неможлива [1, с.36].

У наукових дослідженнях зазначається, що, якщо ліворукість невиражена, і дитина без ускладнень переходить до дій правою рукою, її обережно вчать діяти правою рукою. Проте, якщо ваші спроби зазнають опору та перешкод – не наполягайте. Все це означає, що дитина – виражена лівша і обмежувати її дії лівою рукою не потрібно і шкідливо. Переучувати ліворуку дитину означає змінювати специфічні якості її психіки, що негативно впливає на психічний стан дитини, емоційне благополуччя і здоров'я в цілому.

У процесі насильного переучування відзначаються серйозні зміни в поведінці дитини: вона стає дратівливою, вередливою, неспокійно спить, у неї знижується апетит. Пізніше з'являються ще більш серйозні порушення: постійні головні болі, постійна млявість, отже, розвиваються невротичні реакції: неврози, енурез, заїкання. Згідно із статистикою, кожна третя дитина із заїканням – це перевчений лівша. У такій ситуації ліворукі діти починають відставати у навчанні, втрачати віру у власні сили, не реалізують своїх можливостей і здібностей. У наслідок цього в них формується стійкий комплекс неповноцінності [5, с.71].

Ученими окреслені такі психофізіологічні особливості ліворуких дітей, а саме:

- погана зорово-рухова координація. Це може виражатися в поганому почерку, у труднощах при змальовуванні різних графічних зображень;
- різноманітні порушення, часто виявляються в помилках при звуковому аналізі;

- особливості просторового сприйняття. Це перекручування форм і пропорцій фігур, дзеркальність рухів (письма), погана зорова пам'ять;
- складності концентрації і переключення уваги [5, с.34].

Для того, щоб було зрозуміло, як правильно вчити ліворуку дитину письму, на чому потрібно загострити увагу, в чому не варто поспішати і чому щось не виходить або виходить не дуже добре, необхідно уявляти собі, що таке процес письма, як формується навик письма і якими уміннями повинна для цього володіти дитина.

Ось деякі вимоги, які необхідно ставити до письма ліворукої дитини: правильне написання форм букв та їх з'єднань; однакова відстань між буквами і словами; збереження лінійності і ритмічності; пряме письмо з невеличким нахилом у ліву сторону.

Таким чином, учителям варто частіше звертати увагу на особливості ліворукої дитини, а вищезгадані пропозиції застосовувати в процесі навчання грамоти [1, с.89]. Між іншим, саме для лівші сьогодні придумано багато корисних речей, наприклад, прописи для лівші-першокласника. Із такими посібниками дитині простіше буде засвоїти навички письма.

Для підвищення ефективності навчання ліворуких необхідно якомога частіше звертатися до можливостей правої півкулі, щоб повніше використовувати притаманні їй особливості: більшу швидкість і емоційність сприйняття, узагальнювання, цілісність, образність, мимовільну пам'ять. [1, с.55] Підвищена емоційність та особливе сприйняття навколишнього простору можуть слугувати основою для реалізації творчих здібностей. Останнім часом до школи увійшли тести, підвищився рівень абстрактності, алгоритмізації навчального, перевірного матеріалу. Для дітей-лівшів це створює труднощі у практичній роботі, де вони могли б задіяти інтуїцію і творчий підхід. Доречно сказати, що у дітей-лівшів переважає схильність до творчої праці, одноманітна робота їм дається гірше.

Наступний крок учителя – переконатись у тому, що учень зрозумів, де починати писати букву, куди вести і де закінчувати. Після цього простежувати за написанням кількох букв. Якщо все гаразд, дозволити учню самостійно закінчити рядок. Однак, надовго залишати дитину без уваги не варто, бо діти-лівші після кількох правильних написань часто механічно переходять до дзеркального написання або правильно зображують форму, але починають її письмо з іншого кінця. Тому час від часу потрібно контролювати процес написання букви, поєднання її з наступною. До цього ж залучити й батьків. Адже вдома першокласникам інколи батьки пропонують написати якісь слова і радіють результату, не усвідомлюючи того, що можуть таким чином неправильно формувати навичку письма [4, с.13].

Другим способом є положення зошита з нахилом ліворуч. До такого способу діти доходять переважно спонтанно задовго до того, як потрапляють до школи, тому й бачимо ми його у житті частіше. При цьому кисть вивертається так, що ручка набуває положення, коли кулька направлена до грудей. Тут опорою кисті (на відміну від 1 способу) будуть два пальці – мізинець і безіменний. Такий спосіб вимагає особливої уваги, а саме: частого перепочинку, виконання вправ для кисті і пальців. Це пов'язано з м'язами кисті. Тривале напруження кисті у такому положенні може негативно вплинути на формування дрібних м'язів і кісток кисті. Однак обидва способи характерні тим, що учень може контролювати ним написане.

Третій спосіб, коли зошит лежить паралельно до нижнього краю парти. Рука на мізинці іде по рядку, звісно, закриваючи написане. Це нераціональний спосіб письма. За такого письма частіше спостерігаються графічні й орфографічні помилки [5, с.43]

Таким чином, вихід із цієї ситуації, перш за все, полягає у педагогічній коректності та стриманості у процесі оцінювання дій ліворукої дитини. Таку дитину необхідно сприймати такою, якою вона є. Дорослі не повинні травмувати її своїми зауваженнями, а навпаки, допомагати подолати труднощі

у навчанні, в оволодінні навичками письма, і формуванні навичок володіння різноманітними знаряддями праці, адаптації у колективі праворуких однолітків. Завдання учителів і батьків полягає в необхідності створити максимально комфортні умови для навчання ліворукої дитини з метою збереження її здоров'я, реалізації індивідуальних можливостей і здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома / М.М. Безруких. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003. – 304 с.
2. Богомолова Н. Особливості навчання письму ліворуких дітей // Н.Богомолов. Студентський науковий вісник ТДПУ. – Тернопіль, 2004. – Вип. №9. – С. 100-102.
3. Прищепа О.В. Проблеми навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою / О. Прищепа // Початкова школа: Науково-методичний журнал. – 2010. – №5. – С. 10-13.
4. Романова Ю. Я – левша // Ю.Я. Романова. Воспитательная школа. – 2002. – №8. – С.43-44.
5. Цепова І. Навчаємо письма ліворуких дітей / І. Цепова // Початкова школа : Науково-методичний журнал. – 2010. – №4. – С. 71-72

Т.С. Устінова

Науковий керівник-доцент І.А.Нагрибельна

КРИТЕРІЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ОРФОГРАФІЧНИХ ВПРАВ

Підібрані вправи на вивчення правила відповідно до характеру (природи) виучуваного матеріалу треба розміщувати в порядку поступового нарощування труднощів (від простого до більш складного), щоб вони стали системою. Для реалізації цього критерію враховуємо ступінь самостійності учня у застосуванні правила. Якщо брати до уваги цю вимогу, можна виділити такі вправи:

- на часткове застосування правила: учень вирішує питання про правопис слова з виучуваною орфограмою в полегшених умовах;

- на самостійне застосування правила – впізнавання орфограми, мотивування правопису, запис слова виконується учнем самостійно.

Етап часткового застосування правила. На цьому етапі використовуємо списування з підкреслюванням орфограми, списування на зміну слів за зразком, списування з класифікацією слів за різними ознаками, попереджувальний диктант різних видів, диктант по пам'яті, вільне списування, коментований диктант та інші. У цих вправах є обов'язково якась умова, що полегшує запис слова: попереднє зорове сприйняття слова (тексту), попередній орфографічний аналіз, наявність перевірного слова (або вказівка на спосіб його добору) тощо. Вправами на часткове застосування починається опрацювання кожного орфографічного правила. Кількість таких вправ залежить від успіхів учнів у засвоєнні правила.

У вправах на самостійне застосування правила учень самостійно вирішує питання про запис слова. Це з відомих вправ – пояснювальний диктант (запис, орфографічний аналіз), вибірковий (самостійний запис вибраних слів з орфограмами), диктант-мовчок (самостійний запис слів з орфограмами), диктант з граматичним завданням (запис тексту під диктовку, підкреслювання слів з орфограмами, письмова мотивація – назва параграфу з підручника, запис прикладів), диктант-завдання (добір і дописування під час запису диктанту слів з аналогічними орфограмами) та інші.

Найбільшої самостійності вимагають творчі вправи орфографічного спрямування. Це вправи просуненого етапу у вивченні правила - творчий диктант різних типів, твори-мініатюри. Виконання таких вправ вимагає значних розумових зусиль і вмінь застосовувати правило у процесі письма. Учень пише вже не для того, щоб дотримуватись правила, а щоб передати свою думку. Крім орфографічних завдань (правильний запис слова), перед учнем постають завдання оформлення думок.

У доборі творчих вправ орфографічного спрямування важлива теж поступовість. Вирішення завдання з розвитку мовлення має починатись конструюванням речень: напишіть повні відповіді на запитання (в них вжито слова з орфограмами), поновіть деформоване речення (є в ньому слова з орфограмами), складіть речення з даними словами з орфограмами та інші. Далі пропонуються вправи на конструювання текстів: з деформованих речень складіть текст, створіть текст за відповідями на запитання (відповідаючи на них), складіть оповідання за опорними словами-орфограмами, за даним початком і т.п. Рішення завдань на конструювання тексту полегшується наявністю в початкових вправах словесного матеріалу для його складання, питань, опорних слів.

Творчими вправами не можна розпочинати систему орфографічних вправ на закріплення правила, їх можна проводити, коли сформовані до певної міри орфографічні уміння писати слова з виучуваною орфограмою.

Отже, якщо визначати систему орфографічних вправ за ступенем застосування правила, то вона може бути такою:

- 1) вправи на часткове застосування правила;
- 2) на самостійне застосування правила;
- 3) творчі вправи орфографічного спрямування.

Величина кожного етапу залежить від успіхів учнів у засвоєнні правила. Як свідчить практика навчання, засвоєння орфографічної навички досягається внаслідок правильної організації вправ.

Аналіз підручників дозволив зробити висновок про те, що особливу увагу на уроках української мови слід надавати методиці опрацювання орфографічного правила, оскільки саме така робота сприяє формуванню орфографічної навички.

Окреме місце в системі перевірки правописних навичок молодших школярів займають диктанти.

Усі види вправ розвивають орфографічну пильність, удосконалюють орфографічні навички. Проте найбільш чіткою формою перевірки орфографічних умінь і навичок є диктант.

Диктант – форма письмового контролю в учбових закладах середньої освіти, вправа для засвоєння або перевірки грамотності, що полягає в записуванні тексту, який диктується. Мета диктантів – перевірити рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності та систематизувати вивчений матеріал [2, с. 77].

Диктант - прийом організації навчальної діяльності на уроці, в основі якого лежить адекватне писемне відтворення сприйнятого на слух тексту або окремих його елементів. Виділяють такі види диктантів:

- *залежно від мети* – навчальні або контрольні;
- *від способу відтворення* – текстуальні, вибірккові, вільні, творчі, диктанти-переклади;
- *від методики проведення* – попереджувальні, пояснювальні, коментовані, "перевіряю себе";
- *за особливостями сприйняття тексту* – слухові і зоро-слухові;
- *за особливостями мовного матеріалу* – словникові, з окремих словосполучень і речень, текстові;
- *за джерелом сприйняття тексту* – з уст учителя, за магнітофонним записом, само диктант [1,с. 40].

Важливе методичне значення диктанту поряд з іншими орфографічними вправами неодноразово було доведено передовою педагогічною теорією та практикою школи. В орфографії не можна всі орфограми вивчати одноразовими методами і прийомами, бо орфографічні явища неоднорідні і вимагають різноманітних підходів до опрацювання. Але справа не тільки в їх природі. При застосуванні прийомів навчання треба враховувати те, що орфографічна грамотність набувається не відразу, а поступово, що засвоєння відповідних орфографічних правил проходить ряд етапів. Спочатку учні

засвоюють написання відповідних слів практичним шляхом, потім вивчаються орфографічні правила, які закріплюються у різних мовних ситуаціях щоб учень міг застосувати те чи інше правило до конкретних положень на письмі.

У методиці й практиці навчання існує багато різних видів диктантів, кількість яких поступово збільшується. Різні методисти користуються неоднаковою класифікацією диктантів. Найзручніше їх класифікувати, враховуючи такі три критерії: мета проведення, характер запису диктованого тексту, час пояснення правопису орфограм у тексті. За метою проведення диктанти поділяють на контрольні, навчальні й контрольньо-навчальні, куди відносять диктант «Перевіряю себе». Такий поділ до певної міри умовний, бо всі навчальні диктанти допомагають виявити знання учнів, а контрольний – сприяє зміцненню знань і навичок. За характером запису тексту їх поділяють на дослівні (текстуальні), в яких текст (зв'язний, окремі речення, слова) записують без будь-яких змін, та диктанти із зміною тексту [2, с. 5].

Навчальні – проводяться з метою засвоєння і закріплення знань і навичок з граматики і орфографії. Контрольні – мають своїм завданням виявити ступінь засвоєння пройденого матеріалу.

Практика школи, психологічні дослідження показують, що засвоєння орфографії учнями початкової школи проходить повільно і з великими труднощами. Без урахування психологічних факторів засвоєння правопису (слух, зір, мовно-рухомий аналіз, моторний процес, діяльність мислення) при опрацюванні відповідних орфограм не можна дібрати ефективних форм навчальних диктантів для ґрунтового засвоєння учнями даного правописного явища.

Учителю слід знати та чітко дотримуватися норм щодо написання диктантів. Щоб не перевтомилися учні і не послабилася їх увага та інтерес, необхідно дотримуватися норм неперервного письма для даного класу в процесі виконання будь-якого навчального диктанту, а саме: в I класі до 10 хв., в II – до 18 хв., в III – до 25 хв., в IV – до 30 хв.[4].

У тому випадку, якщо процес письма перевищує вказані норми і вчитель користується одноманітними прийомами навчання, у школяра послаблюється увага, інтерес, воля, а значить і ефективність від такої роботи знижується.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Довідник учителя початкової школи в запитаннях та відповідях / Упоряд. Ковтун О. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 608 с.
2. Словник з лінгводидактики. Ленвіт – 2002. – 137с.
3. Сосідько В. Шатирко Л. Усвідомлення лінгвістичних основ української мови учнями молодших класів // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1, – С. 37-43.
4. Хом'як І. Визначення орфограм у писемному мовленні // Дивослово. – 2000. – № 2. – С. 29-31.

А.Ю.Філенко

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Зростання інтересу дослідників до проблеми творчості в навчальній діяльності викликано об'єктивною та усвідомленою суспільством роллю розвитку творчого мислення в становленні особистості та її самореалізації, необхідністю розвитку у людини здатності вирішувати проблеми на основі нестандартних підходів і рішень, діяти продуктивно, спираючись на власні знання та здібності. На сучасному етапі закономірності розвитку творчого потенціалу дітей вивчають як педагоги, так і психологи та методисти, зокрема ґрунтовними є дослідження Врубльовської М.М., Коновальчук М.В. та Вашкевич О.Д. щодо умов розвитку творчих здібностей школярів, Моткова О.І., Симоненкової Т.Д., Подорожної І.В., які розглядають питання творчої

мотивації та креативності, Большакової О.В., Ільмурзіної Л.А., Рябової С.І., Зотової Т.М., Гемзюк О.Р. щодо методів та засобів розвитку творчої особистості на уроках рідної мови. Актуальними залишаються питання щодо шляхів організації в початковій школі творчої роботи, яка б сприяла не лише розвитку здібностей учнів, але й підвищенню навчальної мотивації та якості засвоєння знань, формуванню компетентності, вміння вчитися та самостійності школярів [1, с. 4].

Творчість – діяльність, що передбачає створення якісно нового предмета зовнішнього світу чи побудову мислення, що приводить до нових знань про світ або почуття, яке віддзеркалює нове ставлення до дійсності [3, с. 270]. У структурі діяльності особистості визначають два види дій: репродуктивні та продуктивні. Репродуктивний – це вид діяльності, тісно пов'язаний з нашою пам'яттю, і його суть полягає в тому, що людина відтворює або повторює вже раніше створені і вироблені прийоми поведінки та дії. Крім репродуктивної, в поведінці людини присутня творча діяльність, результатом якої є не відтворення буття, а створення нових образів або дій [4, с. 7]. В основі цього виду діяльності лежать творчі здібності. Таким чином, творчі здібності – це індивідуальні особливі якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності певного виду.

У сучасному суспільстві проблема розкриття творчих можливостей подається у новому баченні, оскільки від її розв'язання залежать умови ефективної життєдіяльності людини у світі, що постійно змінюється. Тобто сучасна соціально-економічна, культурно-історична ситуація вимагають розвитку творчого потенціалу учнів, адже творчість – найвищий рівень прояву здібностей до певного виду діяльності.

Значний потенціал щодо розвитку творчих здібностей учнів початкових класів мають уроки української мови. К.Д.Ушинський їх завдання вбачав у тому, щоб «розвинути в дітях ту природжену здібність, яку називають даром слова», навчити їх свідомо володіти цінностями рідної мови і граматики

(пізнання логіки мови), застосовуючи усні та письмові вправи, які мають поступово ускладнюватися. Як основу він радив використовувати найкращі зразки народної творчості (пісні, казки, прислів'я, загадки), а також кращі твори письменників.

Ступінь успішності реалізації засобів творчого розвитку залежить від особливостей організації навчального процесу вчителем, уміння педагога доречно і в цікавій формі запропонувати учням завдання. Основними прийомами розвитку творчих здібностей на уроках української мови є написання творів, переказів з творчим продовженням, лінгвістичні ігри, складання і розв'язування ребусів, кросвордів, шарад, робота над створенням казок, загадок; творчі завдання додому. Важливу роль відіграють творчі самостійні роботи. Вони підвищують інтерес дітей до навчання, розвивають їх спостережливість, дають можливість самостійно досягати поставленої мети. Крім цього, у таких роботах виявляються особливості мовлення та індивідуальні якості учнів. Цікавими прийомами, які стимулюють дітей до вияву творчості, є такі: 1) «від фантазії до малюнка» – учням пропонується описати словами малюнок, який бачать лише вони у своїй уяві; якщо написане здається дитині цікавим, то слова варто «перетворити» у малюнок, що може стати частиною домашнього завдання школяра; 2) замість складання розповіді за малюнками можна запропонувати учням скласти сценарій мультфільму за цими ж зображеннями (таке завдання підвищує інтерес дітей, дає їм можливість відчувати себе «справжніми сценаристами», виконуючи звичайне завдання незвичним способом; 3) «музичний твір» – учні описують фрагмент фільму чи вистави (придуманий ними або існуючий реально), музичним супроводом до якого могла б стати прослухана музика; 4) твір-асоціація за мотивами написаного раніше диктанту чи переказу; такий вид роботи дає школярам можливість висловити власне ставлення до змісту попередньо виконаних робіт.

Підвищенню творчої активності учнів на уроках української мови сприяють нестандартні форми їх організації: уроки-конкурси, змагання,

вікторини, мандрівки, конференції, уроки-казки, ділові ігри, тематичні ігрові уроки, завдяки яким учні краще та швидше засвоюють навчальний матеріал. Ділові ігри виховують у школярів почуття відповідальності кожного з них за спільну справу і дозволяють знайомий матеріал викласти по-новому. Така робота проводиться у групах, результати обговорюються всім класом.

Усю творчу роботу на уроках української мови в початковій школі можна умовно розділити на два види: завдання, пов'язані з творчим використанням матеріалів підручника, та додаткові завдання, які добирає вчитель самостійно з урахуванням інтересів, особливостей дітей, власного досвіду. Серед видів робіт, пов'язаних із використанням підручника, можна виокремити такі групи: 1) завдання частково творчого характеру; 2) завдання з творчою основою. Завдання частково творчого характеру: скласти речення за опорними словами, на запропоновану тему, різних конструкцій, дописати речення, відновити деформований текст, дібрати до нього заголовки, скласти елементарний опис, здійснити елементарний аналіз композиції тексту, порівняльний аналіз текстів різних стилів та ін. Наприклад, «Зі словами, що позначають кількість (п'ять, дев'ять, двадцять), і поданими іменниками склади словосполучення і запиши. Одне словосполучення (на вибір) уведи в речення. Будинок, парасолька, оповідання, двері, сосна, дошка, (...)» [4, с.89]. Завдання з творчою основою: скласти усне оповідання на тему (за малюнками, опорними словами, реченнями, запитаннями, за зразком), створення розповіді за враженнями від побаченого, прочитаного, за власними спостереженнями, стислий переказ тексту, переказ із заміною особи, твір за початком (кінцівкою). Наприклад, «Прочитай початок розповіді і розглянь малюнок. За поданим початком і малюнком склади і запиши твір. Використай у розповіді іменники у родовому відмінку» [4, с.89].

Зміст навчальної програми з української мови дозволяє вчителю самостійно добирати завдання, які б розвивали творчі здібності учнів і водночас сприяли глибшому засвоєнню матеріалу. Так, опрацьовуючи розділ «Речення»

у 4 класі, вчитель може запропонувати такі завдання: – Пошир речення другорядними членами так, щоб утворився зв'язний текст. Дощ у лісі Припустив дощ. Летять краплини. Зраділи квіти. Піднялися голівки. Розспівалися пташки. Дятел стукотить. – Прочитай текст. Виділені слова заміни словосполученнями з дужок, поставивши їх у потрібній формі. Запиши текст. Прийшла осінь. Пожовтіло листя на березах, почервоніло на осиках. Сонце вже не пекло, а пригрівало. (Зайнятися багрянцем, стояти на порозі, ласкаво пестити, спалахувати золотом). – Прочитай віршовані рядки. На місці крапок устав порівняння, подані в дужках. Запиши і визнач основу речень. З листя падають росинки, ніби сонячні ... Роси падають на квіти і блищать, як ... На траві блищать росинки, мов сріблясті ... (Самоцвіти, сльозинки, намистинки). Вивчаючи іменник, можна запропонувати школярам такі вправи: – Добери та запиши іменники на тему «Хліб». Визнач їх рід і число [2]. Завдання такого типу не лише розвивають творчі здібності учнів, але й сприяють кращому розумінню навчального матеріалу. Цікавим для виконання видом роботи є творчий диктант. Прикладом короткого творчого диктанту, у якому слід вставити пропущені слова (прикметники) є такий текст: «На ... столі лежить ... кавун. Уся ... родина зібралася у ... їдальні, щоб його скуштувати. Тато розрізав ... шкірку. Всі побачили ... м'якуш. На щастя, кавун виявився Ми із ... задоволенням з'їли по три ... шматочки».

Творчі вправи варто пропонувати учням не лише на уроках, але і для самостійного виконання вдома. Завдання списати текст, змінивши початок або кінець, сприятиме розвитку творчих здібностей, даруватиме школярам натхнення, адже тут можна писати не те, що «слід», а те, що хочеться. Текст одночасно може містити інше навчальне завдання (вставити пропущені літери, вжити слова у потрібній формі та ін.).

Отже, необхідними умовами для розвитку творчих здібностей учнів на уроках української мови є добір і використання доцільної, науково обґрунтованої системи творчих вправ, створення атмосфери спокою,

доброзичливості, творчості. І чи не найважливішим фактором, яким визначається успішність реалізації творчого потенціалу школярів, є особистість учителя. Адже виховати творчого учня може лише творчий учитель.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вітер Л. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови / Л.Вітер // Українська мова і література . – 2000. – Число 37 (жовтень). – С. 4-5.

2. Гемзюк О.Р., Рябова С.І. Творчі завдання з української мови. 4 клас: Дидактичний матеріал / О.Р. Гемзюк, С.І. Рябова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 80 с.

3. Клименко В.В. Механізми розвитку творчості / В.В.Клименко // Обдарована дитина. – 2003. – №1. – С. 7-11.

4. Рідна мова. Підручник для 4 класу / М.С. Вашуленко, О.І.Мельничайко, Л.В. Скуратівський; За наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Освіта, 2004. – Ч.1. – 128 с.

Н.А. Харабара

Науковий керівник – доцент О.В. Мироненко

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПРИСЛІВНИКОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У площині сучасного мовознавства та лінгводидактики прислівник досліджувався: С. Караманом, М. Плющ, Л. Мацько, О. Леутою, М.Вашуленком та іншими.

З прислівником як частиною мови учні ознайомлюються в 4 класі. Відбувається це передусім з мовленнєвою метою, оскільки прислівники відіграють помітну роль у мовленнєвому розвитку молодших школярів, розкриваючи різні ознаки дій, умови, за яких вони відбуваються, відповідаючи на різні питання, що ставляться від дієслів: як? коли? де? звідки? куди?.

Учні дістають перше уявлення про специфічні особливості цієї частини мови, вчать розпізнавати прислівники в тексті, знайомляться з прислівниками, близькими і протилежними за значенням, практично засвоюють

правопис найчастіше вживаних прислівників. Вони дізнаються про особливості прислівників як частини мови, вчать відрізняти прислівники від інших частин мови, збагачують активний словник лексиною на позначення ознак дії, самостійно вводять їх у речення, практично засвоюють правопис найуживаніших прислівників, спостерігають за роллю прислівників у тексті, вибирають з поданих прислівників ті, що найбільше відповідають меті та типу висловлювання.

Ознайомлення з прислівником як частиною мови доцільно провести на основі зв'язного тексту, де вжито прислівники різного значення, які відповідають на різні питання. Наприклад: *Навесні школярі пішли усім класом до лісу. Гарно у весняному лісі. Згори сонце посилає деревам своє світло й тепло. Унизу, між деревами, зазеленіла трава і з'явилися перші весняні квіти. Весело звучить пташиний хор. З гарними враженнями повернулися всі додому.*

У результаті часткового граматичного аналізу речень (постановки питань від дієслів) учні з'ясовують, що всі виділені в тексті слова пояснюють, уточнюють дії: вказують на час, місце, напрям та спосіб виконання цих дій.

Учні мають навчитися впізнавати прислівники в тексті, правильно ставити до них питання від дієслів, а також уміти самостійно добирати до наведених дієслів прислівники за змістом та за граматичними питаннями. Цю роботу в підручнику пропонується виконувати за таким алгоритмом:

1. Шукаємо в реченні слово (найчастіше дієслово), з яким зв'язаний прислівник.
2. Від цього слова ставимо питання до прислівника.
3. Що означає прислівник у реченні? Як він пояснює виконувану в реченні дію?
4. Яким членом речення є прислівник?

Формування граматичного поняття «прислівник» починається з виявлення, в цій частині мови трьох, ознак: питання, на які відповідає прислівник, його незмінність і зв'язок з дієсловами.

З цією метою вчитель організовує спостереження дітей за лексико-граматичними ознаками слів тихесенький і тихесенько у таких, наприклад, реченнях: *Тихесенький вечір на землю спадає* (В. Самійленко) *І тихесенько вітер віяв* (Т. Шевченко). Учні виписують словосполучення з цими словами і визначають, якою частиною мови вони є.

Якщо приналежність слова тихесенький до розряду прикметників учням встановити легко, то визначення слова тихесенько як частини мови викликає у них певні труднощі. Виникає питання: Якою ж частиною мови є слово тихесенько? Так створюється проблемна ситуація. Вихід з неї буде знайдено в ході евристичної бесіди:

У чому схожість і відмінність слів тихесенький і тихесенько? (Обидва слова називають ознаку, але відповідають на різні питання: який? — тихесенький, як? — тихесенько.

З якими словами пов'язані ці слова у виписаних вами словосполученнях? (Вечір, віє.)

Які ознаки показують ці слова? (Ознаку предмета і дії.)

Що станеться із словом тихесенький, коли змінити слово вечір? А із словом тихесенько, якщо змінити слово віє? (Слово тихесенький змінюється, а тихесенько - ні.)

Отже, роблять учні висновок, є слова, які показують ознаку дії і є незмінними. Учитель вводить термін на по-значення слів такого типу — прислівник.

У ході подальшої роботи розширюється уявлення дітей про прислівник. Внаслідок виділення прислівників у тексті чи окремих реченнях учні усвідомлюють, що прислівники відповідають ще й на питання де? куди? коли? пояснюють дієслова, у реченні є другорядними членами.

Закріплення одержаних відомостей про прислівник відбувається під час виконання учнями різних тренувальних вправ, таких як:

- виписування з тексту дієслів з прислівниками (на які питання відповідають виписані прислівники?);
- утворення від іменників однокоренових прикметників, а потім прислівників (усно складіть з ними речення чи словосполучення);
- замініть однокореновими прислівниками слова, подані в дужках (веселий, радісний) тощо.

Виконання різноманітних лексичних вправ сприяє не тільки розвитку мовлення дітей, а й закріпленню в них навичок у розпізнаванні і правильному написанні прислівників[2].

Найголовнішою граматичною ознакою прислівників, яку мають засвоїти молодші школярі, є їх незмінність. За підручником учні переконуються в тому, що, незважаючи на зміну форм того самого дієслова (розливатися) — часових, особових, родових у минулому часі, прислівник постійно залишається незмінним.

З огляду на те що значна частина загальнонавчаних прислівників утворилася від прикметників і що цей спосіб творення прислівників доступний для усвідомлення молодшими школярами, важливо провести спостереження за роллю в реченнях, у тексті прикметників у зіставленні зі спільнокореновими прислівниками.

Вивчення прислівника як лексико-граматичного розряду створює широкі можливості для закріплення здобутих учнями 3-4 класів лексикологічних знань щодо синонімів та антонімів. Як і з прикметниками, з прислівниками можна утворювати цілі гнізда слів, близьких за значенням (синонімів), та добирати протилежні за значенням - антонімічні пари. Вправи, побудовані на з'ясуванні синонімічних й антонімічних відношень між окремими словами, спостереженні за ними в реченнях і зв'язних текстах, сприяють реалізації практичної, мовленнєвої спрямованості початкового курсу рідної мови [1].

Завдання вчителя під час формування поняття «прислівник» полягає в тому, щоб:

1) досягти практичного усвідомлення прислівника як лексико-граматичної групи слів;

2) навчити розпізнавати прислівники серед відомих дітям частин мови;

3) сформувати вміння вживати цю групу слів у практиці усного й писемного мовлення;

4) домогтися, щоб учні практично оволоділи навичками правопису найпоширеніших груп прислівників, передбачених програмою [5].

Молодші школярі пропедевтично вивчають прислівник ще в букварний період навчання грамоти, аналізуючи речення за запитаннями вчителя, читаючи колонки слів, поповнюючи речення словами - відповідями на запитання куди? як? коли? де? звідки?, якщо зміст навчання (на окремих сторінках Букваря) дозволяє використовувати ці прийоми.

Учні 2-3-х класів, як правило, у роботі над будь-якою виучуваною темою досить часто оперують прислівниками. Наприклад, поєднуючи слова в реченні за допомогою питань, добираючи споріднені слова для визначення кореня тощо.

Під час роботи над цією частиною мови учитель повинен виробити в дітей практичні вміння та навички використовувати прислівники в усному та писемному зв'язному мовленні, правильно їх писати, свідомо аналізувати, бачити різницю у правописі прийменників з іменниками та прислівників: вранці — вранці (рано — в новім ранці).

Формування граматичного поняття «прислівник» починається з виявлення в цій частині мови трьох ознак: питання, на які відповідає прислівник, його незмінність і зв'язок з дієсловами [4]. Внаслідок виділення прислівників у тексті чи окремих реченнях учні усвідомлюють, що прислівники відповідають ще й на питання де? куди? коли?, пояснюють дієслова, у реченні є другорядними членами. Виконання різноманітних лексичних вправ сприяє не тільки розвитку мовлення дітей, а й закріпленню в них навичок у розпізнаванні та правильному написанні прислівників.

Учні повинні запам'ятати питання, на які відповідає прислівник (де? коли? куди? звідки? як?), знати, що прислівники не змінюються і в реченні вступають у синтаксичний зв'язок передусім з дієсловами: Радісно (як?) заіскрилися зеленкуваті очі у Марії. — Радісний (який?) настрій був у Марії. (М. Магера.)

У ході виконання вправ школярі мають усвідомити, що прислівники використовуються у художніх, наукових, ділових текстах. Причому в художніх висловлюваннях вони надають більшої образності, виразності, емоційності. У ділових же і наукових текстах за допомогою цієї частини мови можна більш точно передати ту чи іншу інформацію.

Отже, вся система роботи над прислівником має бути спрямована на усвідомлення учнями особливостей цієї частини мови та на розвиток умінь користуватися прислівниками залежно від ситуації спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Література ЛТД, 2011. – 364с.
2. Вашуленко М.С. Комунікативний підхід до засвоєння мови у 2 класі // Початкова школа. - 1991. - №8. – С. 23-25.
3. Вірнієнко О.М. Диференційований підхід до навчання школярів рідної мови // Початкова школа. – 1991. №9. – С. 50-52.
4. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови: Навчальний посібник – К.: Вища школа, 1992. – 380 с.
5. Дорошенко С.І. Розвиток мовлення молодших школярів. – К.: Освіта, 1987. – 124 с.
6. Ільїна З.І. Вивчення розділу “Частини мови” у 4 класі // Вивчення української мови у 2-3 класі. – К., 1984. – С. 72-83.
7. Кацюк Л.В. Усвідомлення поняття „прислівник” // Початкова школа. – 1993. – №2. – С. 25-29.

О.В.Чередніченко

Науковий керівник – доцент Л.Г.Сугейко

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ І ГРАФІКИ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Оволодіння учнями початкових класів грамотою передбачає формування початкової навички читання. Вона успішно формується завдяки цілеспрямованій роботі над звуком і буквою протягом усього періоду навчання грамоти. Особливістю сучасної початкової школи є те, що діти приходять до неї з різним рівнем готовності до навчання, неоднаковим соціальним досвідом, відмінностями у психофізичному розвитку [5, с.45]

Основою процесу навчання фонетики та графіки є положення сучасної теоретичної лінгвістики про мову як засіб спілкування й вираження мислення, державні документи про завдання освіти в національній школі: Концепція національної освіти, Національна Доктрина освіти; теорія про роль мови в житті й розвитку суспільства, формуванні особистості.

Основні теорії з питань мовознавства, психології й педагогіки викладені в роботах мовознавців, фахівців в області теоретичної фонетики та графіки: Р.І. Аванесова, Л.В. Бондарко, Л.Р. Зіндера, М.І. Матусевич, М.В. Панова, А.М. Пешковського, А.А. Реформатського, Н.С. Трубецького, Л.В. Щерби та ін.; фахівців в області психології та психолінгвістики: Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Н.І. Жинкіна, І.А.Зимової, А.Н. Леонтєва, Д.Б. Ельконіна та ін.; фахівців в області методики викладання української мови в національній школі: Н.З. Бакеевої, І.В. Бараннікова, Г.Г. Буржунова, К.Е. Гагкаєва, М.В. Панова, Р.Б. Сабаткоєва, Х.Х. Сукунова, Н.М.Шанського.

Перехід до навчання дітей з шестирічного віку викликає багато запитань у психологів, педагогів стосовно методів та прийомів роботи з шестилітніми дітьми. Виникають труднощі під час навчання дітей грамоти та їх розвитку мовлення, що стосується початкового етапу пристосування до нового

шкільного життя, слід зазначити: всі шестилітні діти переживають труднощі адаптації. У дітей підвищується тривожність, знижується рівень емоційного комфорту [3, с. 35]

Навчання грамоти і розвиток мовлення – це складний початковий процес, в основі якого лежать філософські, діалектико-матеріалістичні, психологічні, лінгводидактичні вчення.

Методика початкового навчання мови будує свій науково-методичний апарат на філософському вченні про сприйняття, відчуття; діалектико-матеріалістичному вченні про дві сторони пізнання – чуттєву і логічну.

Сприймання – це відображення в свідомості зовнішніх властивостей, якостей і ознак предметів та явищ, що безпосередньо впливають на органи чуття. Сучасні науковці допускають, що сприйняття спочатку носить досить комплексний характер, але «цілісність образу» все ж є продуктом синтезуючої діяльності кори мозку, тобто це пізнавальний процес, який полягає у цілісному відображенні предметів і явищ, здатності індивіда отримувати багато наочних, звукових, тактильних і смакових вражень [1, с. 12].

Учням першого року навчання в школі іноді не легко уявити те, що не спирається на конкретний предмет, ілюстрацію або власний досвід. Такий некритичний підхід до образів уяви приводить до того, що дитині важко відокремити продукт своєї фантазії від реальності.

Навчання грамоти і розвиток мовлення – це початковий процес, коли тільки починаються формувати навички: читання, письма і правильного мовлення.

І процес, і результат буде стабільно ефективними та глибоким за ряду умов: навчальна діяльність повинна мати активний, діяльний характер; процес засвоєння знань повинен відбуватися одночасно з виробленням практичних умінь і навичок, спільно з процесом набуття практичних умінь і навичок, враховуючи різновиди сприймання особистостей (включення всіх аналізаторів: зір, слух, дотик) та їх готовності до засвоєння.

Психологічні дослідження дають підставу стверджувати, що ефективність свідомого «фіксованого» сприймання за сенсорними особливостями прямо впливають на засвоєння навчального матеріалу.

Сенсорний склад сприймання багато в чому збігається з відчуттям. На відміну від відчуття специфічне у сприйманні полягає в тому, що той чи інший бік зорового, слухового, тактильного сприймання стає предметом усвідомлення, розуміння, запам'ятовування його значення для життя. Вчитель початкових класів повинен виявити переважання в дитини того чи іншого виду репрезентативної системи на початкових етапах навчання. Хоча вона може бути виражена дуже яскраво, а може й досить слабо.

Перше більшою мірою характерне для маленьких дітей, у яких спочатку розвивається лише одна з репрезентативних систем (частіше – кінестетична) і лише потім – друга - візуальна і третя – аудіальна [2, с. 37].

Таким чином, початковий період навчання грамоти та розвитку мовлення учнів початкових класів залежить від домінуючого аналізатора в одержанні інформації.

Основи знань з орфографії закладаються в початковій школі, де «основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними буквами без їх пропусків, замін» [2, с.4].

Будь-яка мовна одиниця (морфема, слово, речення) передається через звукове вираження. Звукове вираження — це матеріальна оболонка мови. Матеріальна звукова форма мови є об'єктом фонетики.

Фонетика (від гр. phone «голос, голосовий звук») - наука, яка вивчає звуки мови.

Об'єктом вивчення фонетики є не тільки окремо вз'яті звуки, а й закономірності їх поєднання (сполучуваність) і фонетичні процеси (вплив позиції звука у слові та сусідства інших звуків на його звучання), природа й структур складу, а також наголос та інтонація.

Розрізняють фонетику загальну і конкретну. Загальна фонетика вивчає загальні особливості, характерні для звуків усіх мов. Конкретна фонетика вивчає звуки певної мови або якоїсь групи мов.

Звуки можна вивчати як у синхронічному, так і в діахронічному (історичному) аспектах. Відповідно до синхронії і діахронії розрізняють описову й історичну фонетику. Описова фонетика вивчає звукову систему мови на певному етапі її розвитку. Історична фонетика встановлює формування звукової системи мови, закономірності й тенденції її розвитку.

Для дослідження звуків описова фонетика використовує безпосереднє спостереження і різні експериментальні методи:

- палатографію (визначає місце зіткнення язика з піднебінням при творенні звука);
- рентгенографію (дає змогу визначити положення всіх органів мовлення при творенні звука);
- осцилографію (перетворення звукових коливань на електричні, запис їх на екрані й встановлення таким чином довготи, висоти та інтенсивності звуків);
- спектрографію (фіксування спектра звука, тобто визначення його загальної акустичної картини, сукупності значень амплітуд по частотних складниках) [4, с. 46].

Фонетика має велике практичне значення. Знання з фонетики необхідні для створення алфавітів для безписемних мов, для удосконалення графіки й орфографії, для навчання орфоєпії рідної і, особливо, іноземної мови (як правило, іноземну мову починають вивчати з фонетики), і виправлення недоліків мовлення (логопедія) і навчання розуміння звукової мови глухонімими (сурдопедагогіка), і ні автоматичного розпізнавання мовлення електронно-обчислювальною машиною (навчити машину розпізнавані передавану людським голосом інформацію).

Звуки мови можна одночасно розглядати як фізичні, фізіологічні і лінгвістичні явища. Фізичний аспект звуків — це його звучання, акустика, фізіологічний — творення його мовленнєвим апаратом, лінгвістичний — його функція в мові. Відповідно до цих аспектів у вивченні розрізняють акустичну, артикуляторну й функціональну фонетику.

Фонетика – складова частина загальної структури української мови, один з її рівнів. Засвоєння фонетики у взаємозв'язку з іншими розділами формує наукове уявлення про мову як явище, що поєднує її звукову і семантичну сторони.

Головним в роботі вчителя повинне стати і виховання мовної культури. Зміст вивчення фонетики в школі входить закріплення знань учнів про склад.

Учні початкової школи засвоюють фонетичний принцип правопису.

Суть фонетичного принципу правопису полягає в тому, що написання слів відбувається відповідно до вимови.

Тому вже з 1 класу особливо важливо враховувати наявність активної взаємодії між усним і писемним мовленням, між вимовними і правописними навчальними діями школярів. Оволодіння писемним мовленням учнями початкових класів ґрунтується на їхньому усному мовленні.

Графіка (від гр. *grapho* - пишу, маюю) – розділ науки про українську мову, в якому вивчається сукупність умовних знаків для передачі на письмі усного мовлення.

Графіка - сукупність знаків, використовуваних у даній системі письма разом із правилами, що встановлюють відповідність між знаками (графемами) і звуками (фонемами); орфографія - це система правил, що пропонують вибір якогось одного з варіантів написання, передбачених графікою даної мови, а також розділ науки про мову, що займається нормами правопису.

Термін «графіка» близький за своїм значенням до терміна «письмо» (але трохи відрізняється по вживанню).

З іншого боку, термін «орфографія» іноді вживається в розширювальному змісті, що включає графіку, наприклад коли говорять про реформи орфографії.

Під час вивчення фонетики і графіки необхідно враховувати спільне й відмінне в їх системах. Матеріал з фонетики і графіки необхідно з'ясовувати з урахуванням спільного в класифікації голосних і приголосних звуків, у позначенні їх на письмі, в характері наголосу, позиційних та історичних чергуваннях звуків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева В.М. Такі різні діти! Що з ними робити // Початкове навчання і виховання. - 2009. - № 4. - С.1– 32.
2. Волкова Н. П. Педагогіка. – К.: Вид. Центр «Академія», 2002. – 576 с.
3. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія / Навч.посібник. - К., 2000. - 256 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентиліук. – К., 2000. – 135с.
5. Шкурятяна Н. Г. Про вивчення правил вживання м'якого знака та апострофа // Укр. мова і літ. в школі.— 2007.—№ 12.—С. 73-80.

В.М. Чернозем

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

ВИКОРИСТАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В МОВНІЙ ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Національне виховання молоді передбачає надання широких можливостей для пізнання української мови, традицій, звичаїв, історії, культури, формування національної гідності, активне включення кожної особистості в соціальне життя.

Створення умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості є одним із важливих завдань навчання української мови учнів початкових класів.

Мета статті – визначити виховні та навчальні можливості культурологічної спадщини українського народу в мовній освіті молодших школярів.

«Під культурологічною спадщиною розуміється надбання народу за всі покоління існування культури, до нього відносять художню літературу, усну народну творчість, пам'ятки архітектури, картини народних художників, а також все інше, що може характеризувати народ» [3, с. 312].

Мовна освіта в Україні спрямована на виховання людини, яка вільно володіє літературною мовою в усіх сферах суспільного життя. Уміння сприймати, розуміти почуте або прочитане, викладати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі можуть бути сформовані лише на основі розвитку мислення і мовлення, що є основою навчання мови, починаючи з 1-го класу.

Відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет «Українська мова» будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною.

Такий зміст курсу дає змогу учневі молодших класів здобути систематизовані знання про мову, стати активною мовленнєвою особистістю та використовувати мову у практичній діяльності логічно життєвим ситуаціям.

Наукові дослідження доводять, що дитина повинна знаходитись під постійним виховним впливом матеріальної та духовної культури свого народу. Це потрібно для широкого розкриття природних схильностей дитини і розвитку її здібностей. Однак діти не залучаються з раннього віку до культури та історії свого народу, бо не знаходяться під прямим формуючим впливом

україномовного середовища, не використовують повною мірою своїх можливостей заклади народної освіти.

Курс українознавства не може бути обмежений одним предметом – народознавством, тому на уроках, в аспекті мовної освіти, потрібно використовувати культурологічний матеріал для всебічного розвитку учнів та формування соціально-активного громадянина держави.

Весь комплекс впливу не повинен подаватися у вигляді заучування навчальних тем, це має бути свідоме розуміння та активне практичне використання народознавчого матеріалу. Практичний досвід показує, що займатись одним видом діяльності дитина довго не в змозі. Тому потрібно об'єднувати поезію з театром, художньою працею, розповідь учителя з практичною діяльністю дітей, їхньою участю у проведенні народних свят, творчою роботою на уроках праці та образотворчого мистецтва, з екскурсіями в історичні місця, до майстерень художників і народних умільців. Тобто робота з культурологічним матеріалом на уроках української має бути інтегрованою.

У сучасній початковій школі необхідно широко використовувати культурологічний матеріал на уроках та в позакласній роботі, забезпечуючи дидактичні, виховні, розвивальні цілі. Тому вчитель має постійно звертатися до народної творчості. Особливо активно потрібно на уроці української мови використовувати загадки (для розвитку в дітей кмітливості, уміння зіставляти, в звичайному бачити прекрасне, привабливе, гарне і таємниче), прислів'я та приказки (короткі влучні вислови створені народом; у мовній освіті найефективніше застосовувати при роботі над словом), скоромовки (для розвитку мовного апарату дитини, постановки правильної артикуляції звуків) тощо. Це дає змогу розширити уявлення молодших школярів про народну творчість [4, с.7]. У сучасному навчально-виховному процесі фольклорні твори відіграють винятково важливу роль. Зокрема, вони є дуже цінним матеріалом для розумового, морального та естетичного розвитку учнів початкової школи,

збагачують і поглиблюють їхні знання, впливають на формування світогляду, збагачують словниковий запас та допомагають удосконалити вимову звуків.

Мова існує в суспільстві — у своєму національному середовищі — як складне і багатогранне явище. Звідси витікає, що вивчати її треба всебічно, цілісно, в сукупності всіх її граней, виявів, на доступному рівні для учнів різних вікових груп і типів шкіл.

Навчання мови — це об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів [1, с.5]. Використання культурологічного матеріалу на уроках української мови допомагає учням зосередити увагу на фактах і явищах оточуючої дійсності, сприяє формуванню правильних мовленнєвих та суспільствознавчих уявлень і понять, з яких складаються усвідомлені, систематичні й міцні знання про мову.

Для того, щоб використання народних знань було ефективним, необхідно дотримуватися певних правил. Згідно з ними, культурологічний матеріал, який учитель планує використати на уроці, має бути доступним для розуміння його молодшими школярами, не переобтяженим зайвою, занадто детальною інформацією; співвідноситись із основним програмовим матеріалом, надавати конкретності та виразності головному; емоційно насиченим, спрямованим на формування в учнів позитивного ставлення до рідної природи, культури, традицій, звичаїв, праці людей, до всього живого.

Пізнавальні інтереси молодших школярів характеризуються великою різноманітністю і масштабністю, властивою дітям цього віку. Учні цікавляться історією та культурою, довідаються про традиції, звичаї, обряди та життя людей свого краю. Урахування пізнавальних інтересів учнів і зіставлення їх зі змістом навчальної програми та темою, що вивчається, дає змогу вчителю визначити, на яких уроках використати той чи інший народознавчий матеріал, а що необхідно залишити для позакласного опрацювання. За умови такої

організації пізнавальної діяльності учнів зміст народознавчих відомостей набуває для них особистісного значення і краще засвоюється.

Ефективність цього процесу значно зростає, якщо народознавчий матеріал використовується систематично та цілеспрямовано, з урахуванням його багатофункціональності.

Систематичність використання культурологічного матеріалу забезпечується його регулярним застосуванням на уроках. Причому, як зазначає С.Волкова, народознавчі відомості, що опрацьовуються, мають бути не уривчасті й розрізнені, а впорядковані в певну, логічно побудовану, завершену систему [2, с. 87]. Тобто, починаючи навчальний рік, учитель має чітко визначити обсяг народознавчих знань, який необхідно засвоїти учням.

Цілеспрямованість процесу використання матеріалу, що є культурологічною спадщиною українського народу, означає підпорядкування його меті уроку (навчальній, виховній та розвивальній). При цьому потрібно виходити із багатофункціональності народознавчих відомостей, зумовленої специфікою їх змісту та різноплановим пізнавально-виховним навантаженням. Поряд із навчальною народознавчий матеріал виконує виховну та розвивальну функції. Він сприяє вихованню в учнів любові до рідного краю, відповідального, гуманного ставлення до праці людей. Розвивальна функція народознавчого матеріалу полягає в стимулюванні та розвитку психічних процесів учнів, їхнього мовлення, спостережливості.

Використання народознавчого матеріалу на уроці залежить також від віку учнів та рівня їхньої обізнаності з ним. У 1-2 класах основна роль у цьому процесі відводиться вчителю. Він добирає матеріал, сам його розповідає, зачитує цікаві відомості. Чим дорослішими стають діти, тим активнішою має бути їхня діяльність. Учитель може доручати дітям 3-4-их класів добирати цікавий народознавчий матеріал до теми, що буде вивчатися, і виступати з короткими повідомленнями в класі. Активно слід практикувати виготовлення учнями класних тематичних альбомів, які будуть опорою для проведення

відповідних уроків. Такі завдання народознавчого характеру, на думку В. Сухомлинського [5, с.56], розвивають творчість, активність, самостійність учнів, сприяють формуванню у них стійкого інтересу до вивчення природи, історії та культури рідного краю.

Отже, ефективність застосування на уроках української мови вправ з культурологічним змістом, полягає у доречності його застосування. Привчати дітей до народного слова потрібно з молодшого шкільного віку і раніше, коли вони тільки починають знайомитися зі світом. Використання культурологічної спадщини українського народу краще почати з малих фольклорних жанрів, таким чином ми збагатимо словниковий запас учнів та привчимо до правильної вимови звуків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О.М. Методика вивчення української мови в школі: методичний посібник / О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко. – К.: Видавничий центр «Академія», 2013. – 43 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Гончаренко С.В. Український педагогічний словник / С.В. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 754 с.
4. Кравець М.П. Народознавство на уроці української мови та в позакласній роботі: методичний посібник / М.П. Кравець. – Вінниця. – 2014. – 55 с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський. - К.: Радянська школа, 1988. - 272 с.

П. П. Чупрун

Науковий керівник – доцент Ю.Ю. Мельничук

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах формування відкритого суспільства й інтеграції культур виникає потреба розвивати вміння і здібності людини, адекватно брати участь у спілкуванні в різноманітних сферах життєдіяльності. Відповідно під час вивчення української мови виняткового значення набуває не лише засвоєння мовленнєвого і мовного матеріалу, але й формування соціокультурної компетенції.

Модернізація системи навчання української мови у рамках особистісно-діяльнісного підходу у початковій школі України вимагає пошуку інноваційних технологій навчання, які б відповідали принципам гуманізації і демократизації початкової освіти, посилювали інтерес молодших школярів до пізнання, підвищували мотивацію й активність тих, хто навчається, до оволодіння мовною комунікативною компетентністю. Останнім часом завдяки розвитку педагогічної теорії та практики, суттєвому розширенню можливостей засобів навчання, розробці та доступності широкому загалу вчителів принципово нових складових навчального середовища стало можливим говорити про широке застосування таких інноваційних освітніх технологій, як інтерактивні технології навчання.

Під інтерактивними технологіями навчання у науковій літературі розуміють цілісну систему, що включає “чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи та засоби навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів” [1, с.21].

Виокремлення найбільш доцільних у використанні складових інтерактивних технологій забезпечує ефективне досягнення кінцевої навчальної мети, сприяючи налагодженню взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, активізації самостійності учнів, створенню атмосфери порозуміння, формуючи позитивне ставлення учнів до процесу навчання.

На сьогоднішній день значні перспективи для оптимального вирішення завдань навчання, освіти, виховання і розвитку особистості молодшого школяра у навчально-виховному процесі з української мови відкриває застосування інтерактивного мультимедійного програмно-технологічного навчального комплексу на основі технології SMART Board, що більше відомий під назвою “інтерактивна дошка”.

Ми розглядаємо інтерактивну дошку як сучасний інтерактивний мультимедійний програмно-технологічний засіб з високим ступенем інтерактивності, що поєднує в собі як усі якості традиційної шкільної дошки, так й інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів і колективної роботи з ними.

До складу інтерактивного мультимедійного програмно-технологічного навчального комплексу входять: комп’ютер, що передає сигнал (зображення) на проектор; мультимедійний проектор, який передає зображення на інтерактивну дошку; мультимедійна інтерактивна дошка, яка працює одночасно і як звичайний або сенсорний екран, і як пристрій керування комп’ютером (в тому числі програмними додатками); відповідне програмне забезпечення, до складу якого входять такі інструменти, як записник (SMART Notebook), засіб відеозапису (SMART Recorder), відеоплеєр (SMART Video Player), додаткові (маркерні) інструменти (Floating Tools), віртуальна клавіатура (SMART Keyboard).

Робота з інтерактивною дошкою може проводитися у двох напрямках:

- 1) використання готових інтерактивних програм у процесі навчання;
- 2) розробка авторських програм для підвищення ефективності процесу навчання.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що інтерактивній дошці притаманна ціла низка характеристик як спільних для всіх електронних засобів

навчання, так і властивих лише програмно-технологічному комплексу “Інтерактивна дошка”.

Підтримуючи думку М.Бовтенко, серед загальних характеристик електронних засобів навчання, які властиві й інтерактивній дошці, можна виокремити: інтерактивність, мультимедійність, адаптивність, нелінійність представлення інформації, індивідуальність дизайну, необхідність спеціальної підготовки користувача для роботи з програмою [2, с.30]. Важливими ж специфічними характеристиками інтерактивної дошки, як ми вважаємо, є полісенсорність (можливість залучити слуховий, зоровий і тактильний аналізатори у процесі роботи із засобом); “безрозмірність” (інформація, що фіксується, може розташовуватися на площі необмеженого розміру, при цьому все, що записується на цій дошці, може зберігатися безкінечно довго); універсальність (можливість навчання за принципом “всіх усього”); поліфункціональність (забезпечення виконання комплексу навчальних завдань завдяки різноманітності функціональних можливостей).

Зважаючи на зазначені характеристики інтерактивної дошки, проаналізуємо питання використання інтерактивного мультимедійного навчального комплексу у нейрофізіологічному та когнітивному аспекті.

З точки зору нейрофізіології, робота інтерактивної дошки як мультимедійного обладнання, призначеного для впливу на органи чуття, базується на нейрофізіологічних особливостях сприйняття мультимедійної інформації користувачем, що перебуває в прямому чи опосередкованому контакті з інтерактивною дошкою. Таким користувачем виступає вчитель або учень, який керує об’єктами на полі дошки, і учень, котрий сприймає інформацію з певної відстані. У цьому разі, інтерактивна дошка на відміну від комп’ютера пропонує більш збалансований спосіб презентації й отримання інтерактивної інформації, який характеризується: 1) збільшенням кута зору та амплітуди руху очей полем дошки, що сприяє розширенню анатомічного поля активного зору і сприйняттю інформації способом, подібним природному

способу сприйняття реального життєвого простору людини із цілісним відображенням, пов'язаним наочними часовими і просторовими відношеннями; 2) якісною, багаторівневою візуалізацією навчальних об'єктів, що сприяє їх максимально швидкому сприйняттю й упізнаванню; 3) тактильним способом керування інформаційними об'єктами на полі дошки, що залучає у процес навчання кисті рук користувача як “маніпулятори сприйняття” у просторово-часовому контексті; 4) моторними діями рук, що виконуються користувачем під час керування інформаційними об'єктами на полі дошки і являють собою складну скоординовану діяльність, в якій задіяні практично всі системи організму, із забезпеченням повної свободи переміщення, обмеженої лише геометричними розмірами такої дошки; 5) створенням сприятливих умов для розподіленого стрибкоподібного руху очей, що знижує рівень стомлюваності і продовжує період активного сприйняття інтерактивної інформації [4].

Проаналізувавши загальні принципи застосування інтерактивної дошки, описані О.М.Коржачкіною, Р.Майєром, В.Шноцем, ми можемо виділити такі принципи використання інтерактивного комплексу у процесі навчання молодших школярів української мови: принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу засобами інтерактивної дошки (надання учням молодшого шкільного віку можливості не лише побачити, почути, а й «доторкнутися» до навчального матеріалу, що викликає позитивні емоції і враховує потреби, інтереси, які й визначають сутність поняття “мотивація”); принцип зворотного зв'язку (керування і контроль навчальної діяльності молодших школярів); принцип природовідповідності (врахування вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів навчання); принцип багаторівневої візуалізації (використання зорових, слухових і тактильних аналізаторів для ефективного засвоєння мовного соціокультурного навчального матеріалу); принцип активності (спонукання учнів початкової школи до зустрічної самообілізації, самопрояву та рефлексивних імпульсів); принцип мультимедійності (навчання ефективніше на основі графічних та вербальних стимулів, а також їх

поєднання); принцип просторової і часової близькості (просторова та часова спорідненість вербальних і графічних матеріалів); принцип відповідності (виключення зайвих слів, зображень, звуків із навчального матеріалу); принцип модальності (поєднання матеріалів у різних модальностях (наприклад, доцільніше поєднати текст і аудіо, ніж текст і малюнки)); принцип структурного відображення (співвіднесеність певного завдання із адекватною супровідною графічною інформацією); принцип довільності (забезпечення вищого рівня інтерактивності за рахунок довільного керування користувачем навчальними матеріалами на полі дошки) [1; 3; 6].

До перерахованих вище принципів варто, на нашу думку, додати принципи інтерактивності (взаємодія “інтерактивна дошка – молодший школяр”, “інтерактивна дошка – учитель – молодший школяр” у навчальному процесі); принцип полісенсорності (використання комплексу засобів для сприйняття та обробки інформації майже всіма органами чуття (зором, слухом, дотиком)); принцип колективної взаємодії (творча співпраця, що активізує діяльність кожного окремого учня), які зумовлюють основні можливості використання інтерактивної дошки під час навчання англійської мови у початковій школі.

Крім цього, інтерактивна дошка дає змогу застосовувати у навчально-виховному процесі широкий спектр різноманітних ресурсів: презентаційне програмне забезпечення; текстові, графічні й музичні редактори; цифрові носії даних; інформаційні сервісні служби мережі Інтернет; статичні зображення (фотографії, малюнки, діаграми, зображення екрана); відеофайли (уривки телепередач, записи на відеокасетах формату VHS або на цифрових носіях відеозображення); звукові записи (фрагменти записів, зроблених учнями або вчителями з мікрофона, радіоприймача, інших джерел акустичного сигналу); спеціалізоване програмне забезпечення для інтерактивної дошки [7, с.80].

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, можна з упевненістю констатувати, що інтерактивна дошка відіграє значну роль у процесі

формування мовної компетенції, підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу, задіюючи додатковий (крім аудіального і візуального) канал сприйняття – кінестетичний, забезпечуючи оптимальний темп заняття і збереження часу на обговорення, уможливаючи управління усіма функціями комп'ютера та будь-яким програмним забезпеченням не лише електронним або механічним маркером, а й простим дотиком руки або указкою, надаючи змогу учасникам навчально-виховного процесу взаємодіяти у діалоговому режимі, сприяючи підсиленню мотивації навчання і пізнавальної активності учнів, постійно підтримуючи учителів у стані творчого пошуку методичних новацій засобами сучасних інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко В. А. Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі / В. А. Антоненко, В. Д. Леонський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 8. – С. 20 – 22.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: [учеб. пособ.] / Марина Анатольевна Бовтенко. – М.: Флинта : Наука, 2005. – 216 с.
3. Бонч-Бруєвич Г. Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій: [навч. посіб.] / Бонч-Бруєвич Г. Ф. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 44 с.
4. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: [навч.-метод. посіб.] / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
5. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі: [навч. посіб.] / Г. Ф. Бонч-Бруєвич, В. О. Абрамов, Т. І. Носенко – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 102 с.
6. Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посіб.] / І. О. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

7. Робота з мультимедійною дошкою: [навч. посіб.] / упоряд. В. Лапінський. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотечка журналу “Шкільний світ”).

О.О.Штифурак

Науковий керівник – доцент Н.І.Сидоренко

ВИКОРИСТАННЯ БЕСІДИ ЯК МЕТОДУ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Оскільки основною діяльністю школяра є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів навчання та їх якісної реалізації, відбувається засвоєння учнями знань та формування умінь й навичок, а також формування світогляду, розвиток здібностей, реалізація освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання.

У практиці шкільної роботи важливе місце посідають словесні методи навчання, зокрема бесіда як метод навчання. Бесіда – це метод навчання за якого вчитель, спираючись на знання та практичний досвід учнів, за допомогою запитань підводить їх до розуміння нового або уточнення, поглиблення, розширення відомого. Бесіда має великі можливості для керування пізнавальною діяльністю школярів, активною участю кожного в аналізі явищ, фактів, порівнянні й зіставленні їх, у формулюванні висновків, узагальнень. Значною є і виховна її роль: бесіда вчить колективного пошуку істини, допомагає формувати переконання, дає змогу яскравіше проявитись індивідуальності учня, розвиває критичність, самостійність, уміння доводити, переконувати.

Були періоди, коли словесні методи займали панівне місце в системі методів навчання, хоча прогресивні педагоги (Я.А.Коменський,

К.Д.Ушинський, Й.Г.Песталоцці) доводили необхідність доповнення їх наочними і практичними методами.

Словесні методи в аспекті застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі школи розглядають Л.І.Даниленко, О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолюк, О.Т.Шпак, В.В.Химинець, М.Ю.Кірик.

У цих дослідженнях показано суттєвий зв'язок між використанням словесних методів навчання та формуванням в учнів умінь сприймати та розуміти навчальний матеріал, відтворювати інформацію в словесній формі, аналізувати й порівнювати думки співбесідника, формулювати і використовувати доречні словесні конструкції для співпраці у групі та парі, що позитивно позначається на глибині й міцності засвоєваних знань.

В навчально-виховній системі традиційної загальноосвітньої школи існують певні суперечності, які істотно ускладнюють впровадження бесіди як форми роботи на уроках. Це суперечності:

- між переважною орієнтацією учителів, з одного боку, на розвиток знань, вмінь та навичок, а, з іншого, – їх недостатньою увагою до особистісного розвитку школяра;
- між традиційним акцентом на якості засвоєних учнем знань та недостатньою увагою до розвитку його комунікативного потенціалу;
- між усвідомленням багатьма учителями потреби у впровадженні результативних форм роботи на уроках і недостатньо опрацьованими науково-методичними та психолого-організаційними засадами їх розробки й поширення.

Мета статті полягає у вивченні та теоретичному обґрунтуванні проблеми використання бесіди як методу навчання на уроках літературного читання.

Метод бесіди в педагогічній літературі визначається як діалогічний різновид словесних методів. Це навчання за допомогою запитань і відповідей. Воно найбільш розповсюджене в школі і застосовується на всіх етапах навчання і при викладанні всіх навчальних предметів.

Бесіда є важливим засобом як організації колективної роботи на уроці, так й індивідуального підходу до учнів, засобом розвитку мислення школярів [1, с.26].

За характером діяльності бесіда може бути таких видів:

- репродуктивна;
- евристична;
- узагальнюючо-систематизуюча;
- контрольньо-оцінювальна.

За метою навчання бесіда може носити узагальнюючий, пошуковий, закріплюючий та контролюючий характер, тобто характер бесіди залежить від того, з якою метою і на якому етапі навчання вона застосовується.

Бесіда відноситься до найдавніших і найпоширеніших методів дидактичної роботи. Провідною функцією даного методу є мотиваційно-стимулююча. Бесіда – це метод навчання, який можна застосовувати на будь-якому етапі уроку з різною навчальною метою: при перевірці домашніх і самостійних робіт, поясненні нового матеріалу, закріпленні і повторенні підведенні підсумків теми. Її проводять у тих випадках, коли є підстави для бесіди, тобто учні мають деякі відомості і знання про матеріал, що вивчається. Вона дозволяє пов'язати навчальний матеріал з особистим досвідом дитини. У процесі бесіди учні відтворюють необхідні знання і пов'язують їх з навчальним матеріалом, що повідомляється. Під час бесіди вчитель має хороший зворотний зв'язок. З питань і відповідей учня він бачить, що дитина розуміє і чого не розуміє. Тому у ході бесіди він може вносити корективи, змінювати глибину і об'єм матеріалу, давати додаткові відомості.

Бесіду проводять у будь-яких класах, проте переважаюче значення вона має в початкових класах. Первинні наукові знання ґрунтуються на уявленнях дитини, на її особистому досвіді. Вона найзручніша, щоб відтворити і сформувані в свідомості молодшого школяра уявлення, які є основою для засвоєння нового матеріалу на уроці в початкових класах [2, с.32].

При проведенні бесіди педагогу слід створити психологічні і дидактичні умови, сприятливі вільному протіканню процесу комунікації. До професійно важливих якостей, що визначають успішність бесіди, відносяться такі:

- володіння прийомами рефлексивного і активного слухання;
- уміння сприймати інформацію: ефективно слухати і спостерігати; адекватно розуміти вербальні і невербальні сигнали; розрізняти змішані і замасковані повідомлення; бачити невідповідність між вербальною і невербальною інформацією; без спотворень запам'ятовувати сказане;
- здатність критично оцінювати інформацію, враховуючи якість відповідей учнів, їх узгодженість, відповідність вербального і невербального контекстів;
- уміння правильно сформулювати і вчасно поставити питання, своєчасно знаходити і коректувати незрозумілі для учня питання, бути гнучким в їх формулюваннях;
- уміння побачити і врахувати фактори, що викликають захисну реакцію учня і перешкоджаючи його введення в процес взаємодії;
- здатність витримувати отримані великі об'єми інформації;
- уважність до ступеня стомлення і тривожності учня [3, с.59].

У дидактичній практиці залежно від конкретних умов роботи можуть бути використані різні види бесід. Вони розкривають психолого-педагогічну природу спілкування між учителем і учнем, тому знання характеру впливу бесіди на учня важливе для розуміння і дидактичного потенціалу цього методу.

У навчальному процесі, з точки зору психології, використовується керована і некерована бесіда. В залежності від цілей і змісту бесіди міра керованості нею з боку вчителя може варіюватися. У повністю керованій бесіді він цілком контролює її зміст, керуючи відповідями дітей і утримуючи бесіду в рамках необхідної структури. У некерованій бесіді, навпаки, ініціатива повністю переходить до іншої сторони. Вчитель може спостерігати за дитиною

у виборі теми обговорення, підтримуючи хід бесіди за допомогою прийомів активного слухання.

У період духовного й національного відродження України, становлення її як незалежної держави все більшої актуальності набуває гуманізація суспільства. Глобальні зміни у світі, перетворення, що відбуваються у суспільстві в цілому, потребують істотних змін у системі середньої освіти, у принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим приділяється увага дослідженню важливих з цієї точки зору характеристик спілкування. Незважаючи на те, що широке коло проблем спілкування вже вивчалось, певні з них залишилися поза увагою дослідників. Зокрема, з огляду на сучасний стан науки та нові напрямки роботи зі школярами в навчальному процесі, не можна не торкнутися практично недослідженої проблеми розвитку вміння учнів продуктивно спілкуватися на уроках в рамках нетрадиційної форми роботи – бесіди.

Отже, розробка та впровадження бесіди на уроках літературного читання спрямована на виховання принципово нових якостей учнів. Ця форма роботи не зводиться до збільшення суми знань, а передбачає нову організацію навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації взаємодії суб'єктів навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зозуля М. Спрямованість особистості учня на навчально – пізнавальну діяльність. // Початкова школа. – 2011. - № 9. – С.59 -60.
2. Заперченко Н. Цікаві завдання на уроках читання // Початкова школа. – 2013. - № 1. – С.26 – 28.
3. Джежелей О.В. Літературна освіта молодших школярів / О.В.Джежелей // Початкова школа. – 2012. - № 1. - С.32-34.

ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРИСТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Використання гумору в навчально-виховному процесі, особливо початкової ланки освіти, є надзвичайно важливою. Гумор сприяє розвитку вищих інтелектуальних почуттів; виступає джерелом розрядки, засобом усунення розумової втоми, яка супроводжує навчання. Завдяки йому утримується увага, краще засвоюється матеріал.

Видатні науковці (І. Зязюн, О. Савченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський) дотримуються думки, що розвинене почуття гумору допомагає вирішувати нелегкі життєві, в тому числі й виховні ситуації. Так, І. Бех наголошує: «Від перших кроків надзвичайно важливо, щоб жила дитина радісним серцем, мала втіху від прагнень, притаманних для її віку. Людина завжди прагне утримувати в свідомості уявлення, що наповнюють її радістю, і не зосереджувати увагу на болісних переживаннях» [3, с.87].

Гумористичні твори допомагають створити атмосферу доброзичливості та щирості. Це не зла іронія, що принижує гідність учня, відчужує його від колективу, переключає увагу з можливого самозаглиблення на роздратоване самовиправдання. Це не насміхання, коли учень перетворюється на ізгоя, над яким глузують і однолітки, продовжуючи і доводячи до знущань подачу вчителя. Гармонізуючи стосунки між учителем і учнями, гумор виховує в останніх навички самоаналізу й самоконтролю, сприяє усвідомленню гуманістичного ідеалу. Гумор є показником його емоційної зрілості, засобом активної психічної саморегуляції, знижує в учнів рівень тривоги, вчить їх підтримувати інтелектуальні й емоційно добрі стосунки зі своїми однокласниками. Звичайно, вкраплення гумору в структуру навчального процесу потребує вільнішої фантазії у виборі змісту завдань, алгоритму уроку,

проте повертається сторицею у захопленні учнів предметом, вивільненні їх інтелектуального потенціалу. Жарт, на якому «зав'язане» те чи інше правило, закономірність, та чи інша думка, завдяки своїй афористичності має більше шансів залишатись у пам'яті учнів, бути обміркованим, відкрити нові зв'язки між предметами і явищами.

Однією з найважливіших і актуальних проблем сучасної методики навчання української мови та уроків літературного читання в початкових класах є проблема розвитку мовлення молодших школярів. Зрозуміло, що під час вивчення рідної мови одним із головних завдань є завдання формування і розвитку у дітей правильного, виразного, чистого мовлення [1, с.36].

Зважаючи на специфіку української мови, вживання гумору на уроках української мови та літературного читання слід ґрунтувати на врахуванні як вікових особливостей школярів, так і на рівні їх володіння українською мовою – чим вище рівень знань учнів, тим ширшою є можливість використання гумору на уроці [2, с.22].

Сучасна школа потребує вчителя високої професійної кваліфікації, який має непересічні інтелектуальні та комунікативні якості. Велику педагогічну цінність виявляє особлива якість людської природи – гумор та його природне вираження – сміх. Гумор повноцінно може виступати як педагогічний засіб, можливості введення якого у педагогічну практику ще недостатньо вивчені. Ще у XVII сторіччі видатний чеський педагог Я. Коменський стверджував: «Необхідно зробити так, щоб навчання проходило легко та приємно».

Гумористична і сатирична творчість українського народу належить до оригінальних набутоків вітчизняної культури. Розвинене почуття комічного є однією з характерних рис національної вдачі українців, воно витворилося в процесі тривалого, активного історичного життя народу, для якого гумор був своєрідним духовним засобом самозахисту в умовах боротьби з різними зовнішніми нападниками та внутрішніми поневолювачами в часи гніту і лихоліть. Сміх — це, користуючись висловом М. Горького, — ознака міцного

душевного здоров'я. Він же водночас є виявом високого духу, життєвого оптимізму, критичною розуму й тонкої спостережливості, загалом — талановитості народу. А. Луначарський розглядав український народний гумор як вияв «величезних і свіжих невичерпних сил, що відчують за собою право дивитись і на дрібне, і на значне, велике певною мірою згори вниз, пом'якшувати ненависть презирством і зневагою, захоплення і схиляння — іронією, горе — надією».

Саме тому народна дидактика створила й дала в руки шкільному вчителю такий могутній засіб впливу на особистість, як народний гумор, який відображає велику мудрість і дотепність народу, кмітливість і гострий розум. «Розвивати в дитини здатність сміятися, утверджувати почуття гумору, — писав В. Сухомлинський, — означає разом із тим зміцнювати її розумові сили й здібності, вчити тонко думати й мудро бачити світ» [5, с.14].

Використання гуморесок не лише урізноманітнює навчальний процес, але й допомагає позбутися зубріння та механічного відтворення вивченого.

У початкових класах гуморески справляють значний вплив на особистість дитини. Використання гуморесок на уроках української мови є пропедевтикою сприймання та усвідомлення народної сміхової культури.

Гумор відіграє важливу роль у становленні системи людських почуттів. Почуття гумору – це один з дивовижніших проявів людської природи, який пов'язаний із душевним здоров'ям, емоціями, надає здатності протистояти труднощам і негараздам, на його основі формується оптимізм людини. Навчаючи дитину розуміти комічне, ми розвиваємо, робимо тоншими її почуття.

Розуміння молодшими школярами гумору, маючи в процесуальному аспекті багато спільного з розумінням інших видів інформації, має свою специфіку та визначає наявність у дітей саме почуття гумору, яке не є характерним для кожної дитини, але у більшості дітей проявляється у різних

формах. Як правило, дитячий гумор більш за все пов'язаний з гіперболізацією об'єктів, експресивністю рухів, певними парадоксами (з точки зору дітей).

Отже, почуття гумору допомагає зняти напругу у складних ситуаціях; сприяє створенню та підтримці невимушеної і дружньої атмосфери; дозволяє не впасти у відчай (особливо, коли щось не вдається); об'єднує людей, полегшує спілкування, поліпшує настрій; наповнює життя радістю та оптимізмом; спонукає частіше усміхатися; робить привабливішими та популярнішими; допомагає подивитися на себе збоку (що завдає значного удару егоїзму).

Навчаючи дитину розуміти комічне, ми розвиваємо, робимо тоншими її почуття.

Прийоми використання гумору на уроках української мови (художнє слово, фольклорні жанри, комікси, гуморески, спеціальні вправи та ігри) повинні посідати помітніше місце в педагогічному процесі. Вони сприяють не лише підвищенню рівня почуття гумору, а й підвищенню культури моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів школярів. У дітей накопичуються знання (фактичний гумористичний матеріал), формуються навички застосування гумору, мотиви жартування.

Слухання та читання творів гумористичного характеру благотворно впливає на емоційну сферу дитини, сприяє вихованню позитивно-емоційних почуттів, запобігає виникненню негативних емоцій, формує оптимістичне ставлення до життя. Застосування на заняттях, веселих хвилинок та в повсякденному житті творів гумористичного характеру допомагає розвивати виразність, точність, влучність мовлення дітей, а також сприяє формуванню поетичного смаку, виховує інтерес до краси українського художнього слова. Вони розвивають емоційно-вольову сферу людини, сприяють дружнім стосункам між людьми, є громадським фільтром народної моралі.

Використання гумору на уроках української мови сприяє більш повному вивчається, полегшує сприйняття учнями нової інформації, бо сприяє

підтриманню зацікавленості у предметі, робить педагогічне спілкування на уроці більш ефективним [4, с.3].

Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів // Педагогіка і психологія – 1998, №4. – С.35-40.
2. Батура Н.В. Розвиток інтересу до опанування української мови // Початкова школа. – 1997. - №3. – С.21-23.
3. Гальченко П.І. Українські народні анекдоти, жарти, дотепи. —К., 1967.-345с.
4. Кравченко Т.І. Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів на уроках української мови // Початкова школа. - 2001. - № 5. - С.12-15.
5. Ваганова Н.А. Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють картини різного жанру // Обдарована дитина. – 2009. - №8. – С.14.

Т.Л.Ясентюк

Науковий керівник – старший викладач В. І. Перепьолка

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД РІЗНИМИ ВИДАМИ ПЕРЕКАЗУ

В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сьогодні переказові як виду роботи з розвитку зв'язного мовлення приділяється досить значна увага. Про це свідчить хоча б той факт, що саме переказ винесено на випускний письмовий екзамен з української мови. І це не випадково, бо переказ дозволяє перевірити розвиток у школярів усіх чотирьох видів комунікативний умінь — слухати, читати, говорити і писати. З погляду психології мовлення, переказ включає два взаємопов'язані процеси — сприйняття висловлювання та його відтворення. Ці процеси відповідають чотирьом основним видам мовленнєвої діяльності — слуханню, читанню, говорінню та письму. Це унікальний вид роботи, бо одночасно формує всі

чотири види комунікативних умінь — слухати, читати, говорити, писати. Учні навчаються осмислено слухати та читати текст, а потім репродукувати його в усній і писемній формах мовлення. За допомогою переказів здійснюється навчання школярів сприйняття та й відтворення текстів різних типів і стилів мовлення, адже, як показують дослідження, значна частина випускників загальноосвітньої школи неспроможна відтворити прослуханий чи прочитаний текст, достатньо правильно й глибоко зрозуміти його зміст, дати оцінку прослуханому. [1, с.80].

За правильної організації роботи переказ навчає школярів цілеспрямовано сприймати мовлення на слух, запам'ятовуючи не тільки зміст висловлювання, але і його мовну форму. Він чи не найбільше порівняно з іншими видами робіт навчає слухання як діяльності, а без цього вміння неможливе успішне навчання у будь-якому навчальному закладі. Зауважимо, що в практиці роботи школи не приділяється достатньої уваги як навчання слухати, так і розвиткові усного мовлення. Окрім того, ми всього навчаємо ізольовано, про це свідчить хоча б те, що в початковій школі окремо існують уроки читання і письма. Спеціальні психолого-педагогічні дослідження показують, що найефективнішим є комплексний підхід до організації навчальної діяльності, за якого вміння сприймати усне й писемне мовлення (вміння слухати й читати) формується в комплексі з умінням будувати усне й писемне висловлювання (говорити й писати). Цінність переказу в тому й полягає, що це одна з небагатьох вправ, які створюють ідеальні умови для тренування мовленнєвих і мисленнєвих механізмів в умовах взаємопов'язаного навчання всіх основних видів комунікативної діяльності. Значення переказів полягає і в тому, що вони розвивають пам'ять дітей. [2, с. 95-98]. Необхідність запам'ятати текст, мовні засоби в ньому активізує і зміцнює механізми пам'яті. Переказ - це підготовча ланка до самостійного письма, до написання творів, створення власних аналогічних висловлювань. У процесі роботи над переказом збагачується мовний запас учнів, розвивається вміння вживати слова в точному їх значенні й

користуватися різноманітними засобами мови для вираження певного змісту. Навчити дитину розподіляти зміст на речення й слова - а це одне з важливих завдань методики розвитку зв'язного мовлення - простіше, якщо спочатку дати їй можливість сприймати його в розчленованому вигляді, тобто йти від тексту, аналізу його структури та добору мовних засобів до змісту, а потім вже від осмисленого привласненого змісту до репродукування тексту.

Зауважимо, що в методиці досить поширений погляд на переказ, як на практичний метод навчання, що розрахований на довільне засвоєння фактів мови й мовлення, на засвоєння зразкової української мови. Завдання вчителя за такого розуміння зводиться до відбору зразкових текстів для переказів, виразного читання та створення в класі ситуації, яка сприяє творчому відтворенню мовлення іншої людини. [3, с. 95-98].

Перекази і твори - основні вправи з розвитку узагальнених умінь зв'язного мовлення. Робота над ними здійснюється паралельно, у взаємозв'язку. Перекази є підготовчою ланкою у навчанні творам. Проведення переказу за розповідним, описовим текстом і текстом-міркуванням передуює побудові самостійного висловлювання того ж типу і стилю.

Відповідно до програми учні мають навчитися писати різні види переказів: докладні, детальні, усні й письмові, стислі, вибіркові, творчі, перекази-переклади, перекази за картинами, фільмами, виставами і т. ін.

Докладний усний переказ - це один із видів засвоєння тексту, вид роботи над удосконаленням усного мовлення учнів, підвищенням ефективності всієї роботи з розвитку мовлення. Докладний письмовий переказ передбачає докладну повну й близьку до тексту передачу на письмі змісту прочитаного. Працюючи над цим видом переказу, учні вчать розбиратися в логічній і композиційній структурі оповідання, оволодівають навичками правильного викладу прослуханого матеріалу, засвоюють нові й закріплюють уже знайомі лексичні, фразеологічні, синтаксичні елементи української літературної мови. [4, с.12-15].

Переказ простіший і доступніший дітям. Будується він на основі зразка, в якому всі проблеми створення тексту подані у готовому, вирішеному варіанті: тема обрана, матеріал зібраний і систематизований, ідея виражена певними композиційними і мовностилістичними засобами. Аналізуючи і відтворюючи зразок, учні усвідомлюють майстерність автора, оволодівають уміннями розкривати тему й основну думку висловлювання, збирати і систематизувати матеріал за таким джерелом, як книга та планувати і створювати монологічні висловлювання різних типів і стилів, виходячи із ситуації спілкування, удосконалювати своє мовлення. Переказ – це вправа, яка поєднує і відтворення на основі наслідування, і творчість. Передача композиції, сюжету не вимагає від учнів творчих зусиль. Однак відшукування мовної форми не може ґрунтуватися лише на пам'яті, вимагає творчості. Саме мовні завдання є центральними під час побудови переказу, на них зосереджуються увага і зусилля учнів. Переказ залучає дітей до кращих зразків рідної мови. Якраз у цьому і полягає дидактична цінність цієї вправи з розвитку монологічного мовлення. Мовні багатства тексту засвоюються учнями під час читання, у ході бесіди, аналізу. Під глибоким враженням від прочитаного діти висловлюють свою радість, захоплення, жаль. Співпереживаючи героям твору, знаходять свої слова на рівні авторських. І розповідь стає не заученою, а створюваною. Різноманітність видів переказів визначається різними дидактичними завданнями. Основою для класифікації переказів обрано характер відтворення тексту. Ця основа дає змогу побачити специфіку, дидактичні можливості різних видів переказів. [5, с. 122-136]. Залежно від докладності передачі змісту та міри збереження композиції тексту розрізняємо перекази:

1) *детальні, або близькі до тексту* (зміст вихідного тексту відтворюється повно, з усіма деталями, зберігаються тип тексту, його композиційні особливості);

2) *вибіркові* (відтворюється не весь текст, а якась його частина, пов'язана з певною темою; його композиція, як правило, змінюється);

3) *стислі* (передається головне із змісту тексту, деталі опускаються. Тип тексту може бути збережений або змінений залежно від об'єму та ступеня стислості);

4) *перекази з додатковим завданням, або творчі перекази* (вправа передбачає внесення певних змін у зміст чи композицію вихідного зразка - заміну особи розповідача, доповнення тексту, перестановку частин тощо. Тип тексту, його мовні особливості можуть зберігатися або змінюватися залежно від характеру завдання). Потребує постійної уваги проблема гармонійного поєднання навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Отже, переказ покликаний навчити школярів глибоко відчувати й розуміти структуру і мовну наповненість тексту, його ідейно-художній зміст, виражений у слові. Переказ повинен бути близьким до тексту, інакше це не переказ, а твір за мотивами. Учень має відчутти творчу манеру автора, неповторність його мовної особистості, усвідомити структуру тексту та добір мовних засобів у ньому, запам'ятати їх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко Н.С., Скрипченко Н.Ф., Прищепка О.Ю. Навчання в 1 класі чотирирічної початкової школи. – К.: Освіта, 1997. – 112 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Освіта, 1995. – 86 с.
3. Методика викладання української мови: Навчальний посібник /С. І. Дорошенко, Н. С. Вашуленко та інші. – 2-ге вид. , перероб. і доповн. – К. : Вища школа, 1992.
4. Скіпакевич О.В. Легенди й перекази на уроках читання. Початкова школа. - №1, 1992.
5. Біляєв О. М. Та ін. Методика вивчення української мови в школі. — Київ, 1987.

Відомості про авторів

Антикало Анастасія Костянтинівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Антонова Маргарита Олегівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Антошинська Катерина Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Александрова Аліна Вячеславівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Беломестнова Надія Андріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Беревич Ольга Сергіївна, асистент вчителя початкових класів Білозерської ЗОШ№ 2 1-3 ступенів ім..Б.Хмельницького спеціаліст.

Богданова Надія Ігорівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Бойко Людмила Петрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Боровиченко Анжела, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Боровська Юлія Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень магістр, денна форма навчання.

Братська Сніжана Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Братусь Людмила Віталіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Бугай Олена Василівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Бурлака Марія Василівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Бутенко Ольга Миколаївна, вчитель початкових класів (вищої категорії)
ЗОШ I-III ступенів № 5 Новокаховської міської ради, м. Таврійськ.

Варнавська Анастасія Юріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Васильченко Вікторія Василівна, вчитель початкових класів НВК № 33 м.Херсон.

Воляннюк Анастасія Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Волошина Алла Володимирівна, вихователь Білозерського ясла-садку №3.

Волошина Тамара Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Герасимчук Наталія Миколаївна, вчитель
початкових класів загальноосвітньої школи I-III ступенів № 5 Новокаховської міської ради Херсонської області.

Гребенюк Ірина Олексіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Гузій Вікторія Анатоліївна, спеціаліст, вчитель початкових класів НВК №33 м. Херсон.

Дзюба Олена Валеріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Діхтяренко Анастасія Іванівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Дубіна Тетяна Іванівна, вихователь групи продовженого дня Херсонської спеціалізованої школи I-III ступенів №27 з поглибленим вивченням інформатики та іноземних мов.

Дурнева Вікторія Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Задорожнюк Надія Володимирівна , освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Завізна Юлія Вікторівна, , освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Зима Леся Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Какадій Олена Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Кушнарєнко Світлана Миколаївна, вчитель початкових класів Садівської загальноосвітньої школи I-III ступенів, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Ковальова Анастасія Сергіївна, вчитель-логопед Чаплинський ясла-садок №1 «Вишенька».

Ковтун Ліна Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Коган Ірина, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Комарницька Наталя Василівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Конькова Тетяна Валеріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Короленко Олена Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Кравченко Анастасія Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень магістр, денна форма навчання.

Кур'ян Вікторія Вікторівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Лазаренко Ірина Валентинівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Лахматова Ангеліна Юріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Левик Марина Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Литасова Лада Григорівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Лобанова Ольга Андріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень магістр, денна форма навчання.

Луцишина Олена Юрївна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Любаш Ольга Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Маслова Олена Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Микитчук Руслан Андрійович, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Миронова Ганна Едуардівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Мороз Альона Миколаївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Мунтян Інна Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Недождій Оксана Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Новікова Наталія Вікторівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Німерчук Ірина, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Нікуліна Анна Олексіївна, вихователь, комунальний заклад ДНЗ «Сонечко».

Огурцова Світлана Олександрівна, Заступник директора з навчально-виховної роботи Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів №47 Херсонської міської ради.

Осадчук Катерина Вікторівна, спеціаліст вчитель початкових класів Херсонська ЗОШ I-III ст. №45.

Пелих Анжела Миколаївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Перерва Анастасія Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Петухова Катерина Вікторівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Пінка Альона Віталіївна, вчитель Херсонської ЗОШ I-II ступенів № 2.

Плішка Дмитро Ігорович, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Породзінська Аліна Віталіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Постова Анастасія Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Родіміна Олена Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Руденко Анна Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Саарва Лариса Сергіївна, вчитель.

Сафонова Катерина Юріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Сергієнко Альона Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Сеніна Юлія Юріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Смерочинська Інна Леонідівна, вчитель ЗОШ №52 м. Херсона.

Совач Олена Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Соколенко Аліна Олегівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Солоха Ірина Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, денна форма навчання.

Степанюк Ірина Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень магістр, денна форма навчання.

Терещенко Наталія Андріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень магістр, денна форма навчання.

Тимцунник Ольга Михайлівна, вихователь Херсонського ясла-сад №36 для дітей з вадами мови Херсонської міської ради.

Трибушна Вікторія Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Устінова Тетяна Сергіївна, вчитель початкових класів Новодмитрівської ЗОШ І-ІІІ ст.

Філенко Алла Юріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Харабара Наталія Анатоліївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Чередніченко Олена Володимирівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Чорнозем Вікторія Миколаївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Чумак Яна Сергіївна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, заочна форма навчання.

Чупрун Петро Петрович, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Ярошенко Тетяна Юріївна, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст, заочна форма навчання.

Ясентюк Тетяна Леонідівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

Штифурак Олеся Олександрівна, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр, денна форма навчання.

