

Рівненський державний гуманітарний університет

**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ  
НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ:  
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА**

*Колективна монографія*

Рівне – 2022

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1 КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОВИ ТА ЧИТАННЯ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ	7
РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	34
2.1. Сутність поняття «комунікативні вміння»	34
2.2. Формування вмінь взаємодіяти усно	37
2.3. Застосування ситуаційних вправ на уроці української мови для формування вмінь взаємодіяти усно	56
2.4. Формування вмінь працювати з текстом на уроці української мови	66
РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	88
3.1. Формування фонетико-орфоепічної компетентності	88
3.2. Формування орфографічних умінь і навичок за умов диференційованого навчання	114
3.3. Формування лексичної компетентності	133
3.4. Формування граматичної компетентності	157
РОЗДІЛ 4 ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	229
4.1. Відмінність та суть понять «культура мови» й «культура мовлення»	229
4.2. Мовна норма й мовленнєва помилка як базові поняття унормованої літературної мови	233
4.3. Ознайомлення учнів з типовими порушеннями нормативного мовлення	240
4.4. Комплекс тренувальних вправ з формування правильного мовлення (на матеріалі вивчення розділу «Прикметник»)	245
4.5. Формування стилістичної компетентності	260
4.6. Мова вчителя як засіб розвитку мовлення учнів	297

РОЗДІЛ 5	РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	318
5.1.	Літературна компетентність учня початкової школи	318
5.2.	Читацька компетенція	321
5.3.	Бібліотечно-бібліографічна компетенція	329
5.4.	Літературознавча компетенція	336
5.5.	Особистісно-діяльнісна компетенція	344
РОЗДІЛ 6	РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРАКТИКИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	351
6.1.	Інтеграція змісту освіти як основа одного з різновидів нестандартного уроку	351
6.2.	Проблема інтеграції змісту навчання в практиці роботи вчителів початкової школи	357
6.3.	Дидактичні особливості інтегрованих уроків	364
6.4.	Підготовка до інтегрованого уроку та методика його проведення	371
6.5.	Формування мовних знань і мовленнєвих умінь на матеріалі краєзнавчого змісту	383
6.6.	Застосування ситуаційних вправ на уроці образотворчого мистецтва	393
6.7.	Практика інтегрованого навчання в початковій школі та ЗВО	404
ПІСЛЯМОВА		417

## **2.4. Формування вмінь працювати з текстом на уроці української мови**

На основі осмислення та аналізу різних підходів до тлумачення поняття «текст» (ми його визначаємо як завершений твір) результат інтелектуально-мовленнєвої діяльності, що має власну внутрішню структуру, композиційну форму і характеризується стильовою єдністю, виражений в усній або писемній формах.

Осмислення ролі тексту у процесі мовної комунікації в різних сферах людської діяльності зумовило появу в лінгводидактиці текстоцентричного підходу до навчання, теоретичне розроблення якого розпочалася в 70-ті роки ХХ століття, коли в методиці розвитку зв'язного мовлення, крім мовної діяльності, було обґрунтовано доцільність розгляду й аналізу результату акту комунікації, певний мовний витвір, текст. Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що до сьогодні в назві підходу спостерігаються розбіжності. Поряд із поняттям «текстоцентричний» натрапляємо на синонімічні «текстоорієнтований», «текстотворчий», «текстовий». У дослідженні ми будемо послуговуватися терміном «текстоцентричний підхід», який за семантичним наповненням та дидактичним аспектом найбільш повно віддзеркалює концептуальну засаду в організації освітнього процесу учнів початкової школи.

Зупинимося докладніше на диференціальних ознаках тексту, його основних характеристиках: тематичній, комунікативній та структурній цілісності (єдності).

*Тематична єдність* тексту охоплює психолінгвістичну категорію концепту (В. Красних) або глибинний зміст, задум (Л. Виготський), або головну думку, основну ідею (Т. Дрідзе).

*Семантична будова тексту* – це змістова структура елементів смислу тексту. Вона враховує також кількість тем і мікротем тексту.

*Логічна будова тексту* – це послідовність і структура, взаємозв'язок смислових елементів у процесі творення тексту.

*Комунікативна єдність тексту* визначається комунікативною цілеспрямованістю тексту, тобто тим впливом, що він має справити на комунікантів. Будь-який текст повинен мати вплив, але вплив може бути різним. У процесі комунікативного впливу автор або сам повідомляє інформацію, або бажає її отримати.

Естетичному впливу притаманна мета – викликати ментально емоційну реакцію реципієнта. Ці різновиди впливу дуже тісно взаємопов'язані, тому виділити їх у «чистому» вигляді дуже важко.

*Структурна єдність.* На цьому рівні більшість психолінгвістів виділяють синтаксичні, лексичні, фонологічні категорії, які визначають належність тексту до певного типу і стилю мовлення, зумовлюють його специфіку (О. Москальська, В. Белянін та інші).

Співвідношення диференціальних ознак тексту та текстоутворювальних категорій узагальнимо в таблиці 2.4.1.

Таблиця 2.4.1

**Співвідношення диференціальних ознак тексту  
та текстоутворювальних категорій**

Ознаки тексту	Основні категорії
Тематична єдність	1. Концепт (здум) тексту 2. Сміслова (семантична) будова 3. Логічна будова
Комунікативна єдність	1. Комунікативний вплив 2. Естетичний вплив
Структурна єдність	1. Синтаксичні категорії 2. Лексичні категорії 3. Фонологічні категорії

Використання готових (зразкових) текстів або навчання створювати власні тексти відповідно до умов спілкування потребує знання вчителем лінгвістичної, психологічної, методичної сутності тексту і процесу його творення. Тому методисти, спираючись на теоретичні засади суміжних наукових галузей, мають свої визначення тексту та систему роботи з ним. За комунікативно орієнтованим навчанням *текст* розглядається як результат будь-якого виду мовленнєвої діяльності – мовленнєвий твір у звуковій або графічній формі (говоріння або письмо), а також об'єкт розуміння (читання або

аудіювання). Отже, основним показником мовленнєвої діяльності є побудова або розуміння тексту.

Серед основних ознак тексту з методичної точки зору можна назвати наступні:

а) текст – це комунікативна одиниця, оскільки він відображає певну прагматичну установку того, хто його створює;

б) текст може відтворюватись у різних умовах, має цілісність і змістову завершеність;

в) текст є соціально-зумовленим або детермінованим: одне і те саме комунікативне завдання реалізується однією тією ж особою по-різному залежно від ситуації спілкування;

г) навчальний текст має стати центральним елементом будь-якого уроку, незалежно від його теми чи мети, етапу навчання, типу уроку.

Основними функціями навчального тексту є:

**1. Функція поповнення знань учнів про систему мови, функціонування мовних явищ**, переважно лексичних. Практичну реалізацію ця функція знаходить у завданнях до тексту, що охоплюють різні мовні рівні, і які спрямовані на те, щоб звернути увагу учнів на мовні елементи тексту (знайти незнайомі слова, виписати однорідні члени речення, підкреслити дієслова тощо).

**2. Функція тренування.** Мета цієї функції – формування мовних умінь і навичок. Вона також реалізується на основі завдань до тексту, орієнтованих на часткове чи повне відтворення його змісту (відповісти на запитання вчителя, переказати текст, використавши певні граматичні явища, лексичні одиниці тощо).

**3. Функція розвитку усного мовлення учнів** (формування на основі тексту навичок говоріння). З цією метою використовуються різні форми відтворення змісту прослуханого чи прочитаного тексту (переказ своїми словами, зображення в ролях окремих епізодів, доповнення тексту деталями, продовження тексту, побудова діалогів на основі тексту тощо).

**4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту** – розуміння прослуханого чи прочитаного тексту. Реалізація цієї функції залежить від характеру завдань, які мають бути насамперед спрямовані на перевірку розуміння сприйнятого тексту або на виділення в ньому різних смислових чи формальних елементів, які допомагають правильному розумінню змісту тексту.

За комунікативно орієнтованим навчанням саме третя й четверта функції є основними, а перші – допоміжними, оскільки їх можна реалізовувати і без тексту.

Основні критерії відбору текстів для використання їх на уроках мови такі:

**Краєзнавчий.** Тексти повинні бути наповнені відомостями про рідний край, Батьківщину, природу, життя людей тощо. Вони характеризуються тематичною і жанровою різноманітністю, достовірністю інформації.

**Лінгвістичний або мовний** (соціально-групової репрезентативності, стилістичної різnorodності, хронологічної однорідності). Дібрані тексти мають давати повне уявлення про основні функціональні стилі сучасної української мови, кожен текст характеризуватись основними стильовими ознаками, характерними для певного типу стилю. Крім того, зазначається, що текст має бути насиченим комунікативно-значущою лексикою відповідної тематичної групи для збагачення словникового запасу дітей, мовними явищами, які вивчаються на уроці, для лінгвістичного аналізу.

**Едукаційний (виховний).** Найкращі зразки художніх творів не можуть не зворушити дитячого серця своїми чистими помислами, любов'ю до всього живого, почуттям милосердя, докором людям за їх жорстокість і бездуховність. Використання дидактичних текстів екологічного спрямування допоможе учням усвідомити себе частинкою природи, всесвіту.

**Комунікативний** (можливість формування комунікативних умінь на основі дібраних текстів). Добір «предметних» текстів, зміст яких базується на ситуаціях, що входять до предметно-тематичних галузей з відносно чітко окресленими межами – художні тексти, казки, легенди тощо. Текст має, з одного боку, легко сприйматися зорово або на слух (читання, аудіювання) для

формування умінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності; з іншого боку, дібраний текст повинен легко переказувати. Учитель стимулює дітей до складання діалогів і монологічних висловлювань на базі цього тексту (продуктивні види мовленнєвої діяльності: говоріння і письмо); добирає тексти проблемного характеру, щоб учні вчилися мислити, аргументовано доводити свою точку зору.

*Доступності тексту для певного віку.* Як відомо, занадто складні тексти можуть викликати розчарування учнів, позбавляти їх віри в успіх. Робота з легкими текстами також небажана, оскільки відсутність подолання труднощів негативно відображається на зацікавленості учнів видами діяльності з текстом, втрачається розвивальна функція самого процесу навчання мови.

Зазначені вимоги до текстів дозволяють зробити процес навчання української мови дійсно результативним.

### **Стан проблеми використання художнього тексту в практиці навчання української мови в початковій школі**

Для з'ясування стану роботи з розвитку мовно-мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах текстоцентричного підходу в практиці навчання учнів четвертого класу нами було проведено педагогічний експеримент (на базі ЗОШ №№ 13, 15, 22, 24).

Експеримент містив: спостереження на уроках української мови у 4 класах, анкетування вчителів, бесіди, аналіз конспектів учителів і творчих робіт учнів, контрольні зрізи мовно-мовленнєвих умінь четвертокласників. Метою педагогічного експерименту було виявити а) стан реалізації програмних вимог вивчення граматичного матеріалу в 4 класі; б) місце текстоцентричного підходу до вивчення граматики у шкільній практиці.

Спостереження на уроках засвідчило, що вчителі основну увагу приділяють засвоєнню учнями теоретичних знань з мови. Робота на уроці переважно спрямовується на розвиток умінь учнів розпізнавати й аналізувати мовні явища. Як правило, педагоги не розкривають питань, що стосуються



семантики та функціонування категорій частин мови. Значний відсоток завдань, які використовуються вчителями на уроках, передбачають роботу з ізольованим словом, наприклад, визначте відмінок іменника, провідмінійте іменник, утворіть форму множини тощо.

Робота вчителів з розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів орієнтована передусім на навчання писати твори, перекази, а це означає, що учні працюють зі статичними текстами, а не з динамічними висловлюваннями, зумовленими різноманітними мовленнєвими ситуаціями.

Водночас слід зазначити, що окремі вчителі проводять роботу, спрямовану на розвиток мовленнєво-комунікативних умінь (рольові ігри, інсценування фрагментів казок). Проте більшість з них не використовують прийомів для створення ситуацій, які спонукали б учнів до усних чи письмових висловлювань. Аналіз відвіданих уроків свідчить, що навчально-мовленнєва діяльність на уроках української мови займає незначне місце. Мовленнєве спілкування в процесі уроку обмежується завданнями й запитаннями вчителя і відповідями учнів. У результаті активна мовленнєва діяльність школярів розвивається недостатньо. Мовленнєвий досвід дітей не використовується повною мірою, від чого зникає інтерес до вивчення мови

Парна робота школярів для вирішення комунікативних завдань на основі тексту, складання діалогів, програвання ситуацій спілкування, інсценізація застосовуються рідко. Практичні вміння доцільно користуватися мовними засобами в процесі мовлення у школярів майже не формуються.

Отже, спостереження, проведені на уроках української мови, дають змогу зробити висновки:

1) процес вивчення української мови має «граматичне» спрямування, незважаючи на програмні вимоги розвитку комунікативного мовлення;

2) прийоми створення мовленнєвих ситуацій на основі тексту використовуються вчителями недостатньо;

3) процеси засвоєння граматики і розвитку мовлення молодших школярів відбуваються автономно.

Під час констатувального експерименту було проведено анкетування вчителів початкових класів м. Рівне та Рівненської області. Воно охоплювало 254 респонденти. Анкетне опитування мало за мету виявити ступінь обізнаності вчителів із проблемою викладання граматичного матеріалу на текстоцентричних засадах, а саме:

- наявність відповідних знань про сутність текстоцентричного спрямування у вивченні граматики;
- володіння методами і прийомами викладання граматики української мови у текстоцентричному аспекті.

Результати анкетування засвідчили, що 21,4% опитаних не орієнтуються в сутності текстоцентричного підходу, оскільки визначили його як «підхід, при якому використовуються методи бесіди, розповіді, коментоване письмо» або як «розвиток зв'язного мовлення учнів»; 62,7% вчителів мають нечітке уявлення та розглядають його як «засіб формування мовної особистості» або як «підхід, що служить для розвитку комунікативного мовлення»; 15,9% визначили його «як засіб спілкування», що також не зовсім розкриває зміст поняття.

Не розуміючи сутності поняття «текстоцентричний підхід», учителі застосовують види робіт, що не відповідають його змісту. Так, на запитання «Чи навчаєте Ви граматики української мови на основі текстоцентричного підходу?» 73,0% учителів дали ствердну відповідь. Проте, якщо проаналізувати відповіді на поставлені в анкеті запитання щодо методики його реалізації, то можна зауважити, що лише 14,3% з опитаних справді застосовують окремі види робіт, які відповідають змісту текстоцентричного підходу. Так, 12,7% респондентів повідомили, що використовують спостереження учнів над мовним матеріалом, порівняння, евристичну бесіду, лінгвістичні казки для розкриття ролі мовних одиниць.

60,3% учителів, хоча й зазначають, що демонструють учням функції виучуваних мовних одиниць, проте використовують види робіт, які спрямовані переважно на з'ясування їх синтаксичної ролі (підмета, присудка чи другорядних членів).

Усі респонденти стверджують, що освітній процес будують так, щоб реалізувати комунікативну мету навчання української мови. Однак у результаті аналізу відповідей з'ясувалося, що лише 23% учителів проводять цілеспрямовану роботу з формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів, добираючи відповідні методи і прийоми (тексти та ситуативні завдання до них, сюжетно-рольові ігри, інсценівки); 28,6% застосовують лише окремі види вправ на основі тексту, що мають комунікативне спрямування; 48,4% опитаних використовують традиційні види робіт, націлені на розвиток мовлення взагалі (складання речень та текстів, розповідей за картиною, словесне малювання тощо).

Отож, аналіз результатів анкетного опитування дає підстави стверджувати, що більшість учителів, усвідомлюючи важливе значення вивчення граматики для розвитку мовлення учнів, зокрема його правильності, мають поверхове уявлення про текстоцентричний підхід до вивчення граматичного матеріалу рідної мови та способи його реалізації.

На нашу думку, причини необізнаності вчителів у тому, що проблема розвитку мовленнєвих умінь під час вивчення граматичного матеріалу на текстоцентричних засадах а) є недостатньо розробленою в методиці навчання; б) ті дослідження, які мали місце в методиці початкового навчання, недостатньо донесені до вчителя через публікації у фахових виданнях.

Текст – це явище мовної та позамовної дійсності. Він виконує найрізноманітніші функції: це і засіб комунікації, спосіб збереження і передачі інформації, відображення психічного життя індивіда, продукт певної історичної епохи, форма існування культури, відображення певних соціокультурних традицій тощо.

У лінгвістиці, психолінгвістиці домінують погляди, згідно з якими саме текст, а не речення, є основною одиницею мовленнєвої діяльності, феноменом реальної дійсності і способом її відображення, побудований за допомогою елементів системи мови.

У сучасній мовознавчій науці (лінгвістичний аспект) текст розглядається як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю. Специфіка психолінгвістичного підходу до тексту полягає в розумінні тексту як одиниці комунікації, як продукту мовлення, визначеного потребами спілкування.

Методичний аспект використання текстів на уроках мови ґрунтується на розумінні тексту як мети, засобу оволодіння мовою і мовленням. Робота з текстом дає можливість розв'язати проблеми внутріпредметних зв'язків, показати функціонування у мовленні мовних одиниць усіх рівнів, провести спостереження за відповідними мовними явищами.

Епіцентром уроку під час застосування текстоцентричного підходу стає текст як засіб формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок. Значні переваги цього підходу до навчання в тому, що мовні одиниці подаються не абстраговано, ізольовано, а в їх природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні у мовленні. У такий спосіб текст слугує відправним мотиваційним моментом для аналітичної роботи над знаходженням виучуваних мовних одиниць і явищ, з'ясуванням їх взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи.

Проблема тексту у зв'язку з навчанням української мови за комунікативно-діяльнісним підходом є надзвичайно актуальною та принциповою, оскільки саме текст є одиницею, змістом, метою і засобом цього навчання.

### **Особливості використання художніх текстів на уроках української мови в 4 класі**

З найяскравішим виявом мовлення четвертокласники зустрічаються в художньому тексті, де слово переливається всіма барвами, висвічує всіма гранями, набуває здатності виражати естетичну функцію, виступає в такій ролі, до якої його може спонукати тільки справжній митець, майстер – письменник.

Саме в художньому тексті не просто слова (іменники, прикметники, дієслова тощо), а слова-образи, проте це вже є сферою мовлення, а не явищем мови. На жаль, у сучасній школі склалася така практика: на уроках мови діти засвоюють категорії здебільшого на прикладах окремих слів, ізольовано. Аналізують слово за фонетичним, морфемним складом, розбирають як частину мови або член речення, при цьому лексеми рідко пов'язують з їх місцем і роллю у живому мовленні. Щоб збагатити знання учнів з української мови, навчити школярів володіти її багатствами, сприймати глибинну сутність творів літератури, необхідно подолати дуалізм у підході до слова. Ми вважаємо, що шлях має бути один – забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні мови та літературного читання, зв'язків продуманих, науково обґрунтованих, які б давали можливість не лише засвоїти граматичні закономірності мови, а й навчитися яскраво, виразно і переконливо висловлювати в усній та писемній формах свої думки, глибоко сприймати і розуміти мову образів літератури. Якщо мова – це відповідна кількість слів і система граматичних форм, що служить засобом спілкування і самосвідомості людей, то мовлення – це вже не засіб, а саме спілкування з допомогою мови, тобто спілкування шляхом користування мовою. А слово лише й оживає в цьому спілкуванні, сповнюється тим багатством значень, в яких втілюються емоційний і логічний засоби висловлювання.

Мова – складна, і навіть винятково складна система, всі елементи якої взаємопов'язані. У школі учні вивчають мову, виходячи з її звукової, фонетичної основи; розглядають слово з погляду його звукових компонентів і морфемної будови; слово у складі словосполучення і речення; в свою чергу, речення – з погляду структури; логічно-граматичні зв'язки між його частинами; і, нарешті, текст як єдність, елементами якої є речення і в якій конкретне слово, словосполучення і речення виявляє своє справжнє смислове і емоційно-виразне значення. У цій системі звук набирає смислового значення у слові, слово – у словосполученні і реченні, речення – в контексті. У тексті виявляються закономірності функціонування мовних одиниць і їх міжрівневі зв'язки, що дає

змогу вивчати ту чи іншу мовну категорію від її функції до форми та значення, категоріальних ознак. За такого навчання засвоєння мови стає не абстрактним знанням, а свідомою практичною дією. Вивчення мовних категорій на матеріалі текстів сприяє тому, що мовні одиниці сприймаються як явища живого мовлення. Розуміти лексико-граматичну і семантичну роль відповідних елементів мови можна лише тоді, коли розгляд указаних одиниць буде здійснюватися на основі принципу системності, який у підході до мовлення уже передбачає необхідність розгляду елементів мови у сфері мовлення, іншими словами – взаємозв'язок мови та літературного читання.

На уроках вивчення мовної теорії лінгвістично орієнтований текст передусім використовується для ілюстрації мовних понять, явищ, що вивчаються. Пропонуючи для вивчення лінгвістичні поняття, перераховуючи їх ознаки, учитель ілюструє сказане або за допомогою тексту, або прикладами з тексту, поданими не ізольовано, а в структурі висловлювання. Наприклад, після вивчення поняття учитель переходить до аналізу тексту, за допомогою якого демонструє описане в лінгвістичному тексті поняття або явище, а далі учні самостійно знаходять у тексті аналізовані явища, обґрунтовуючи свій вибір. Мета такого використання тексту – проілюструвати особливості мовного явища в тексті, де воно виявляється найбільш яскраво в поєднанні з іншими текстовими категоріями. Опора на текст під час вивчення лінгвістичної теорії є засобом конкретизації граматичних абстракцій, забезпечує розгляд мовних явищ у їх органічних взаємозв'язках, створює передумови для комплексної постановки граматичних і мовленнєвих завдань.

Відвідані нами уроки у четвертих класах ЗОШ № 18 засвідчили, що тексти художніх творів, які вивчаються учнями на уроках літературного читання, на уроках мови чомусь не згадуються, хоча саме в них учні можуть простежити активне життя слова, цілеспрямований вияв усіх його граматичних категорій. Ми переконалися, що уроки мови, побудовані на текстовій основі дають можливість учителеві впливати на формування логічного мислення дітей, вироблення умінь і навичок правильно користуватися словом у різних

мовленнєвих ситуаціях, чітко усвідомлюючи значення слова в тому чи іншому контексті. Художній текст дає можливість збагатити активний словник учнів, швидше практично оволодіти нормами української літературної мови, підвищити інтерес до слова як естетичної категорії, органічно перейти від розгляду його змісту, стилю, побудови (що було предметом уроку літературного читання) до відбору мовних засобів і таким чином вивчати будь-який мовний матеріал на мовленнєвій основі. Якщо художні тексти для уроків мови будуть добиратися з творів, що вивчаються на уроках літературного читання, це забезпечить тісні міжпредметні зв'язки, дасть можливість перетворити такі уроки в інтегрований курс словесності.

Поурочна увага до художніх творів привчає учня краще проникати в зміст слова, поступово усвідомлювати його пізнавальну силу. Загальновідомо, що глибоке сприймання художнього твору – це таке сприймання, коли учень відчуває підтекст, бачить авторське ставлення до героїв, узагальнення життєвих явищ. Труднощі у навчанні найбільш характерні для тих учнів, у яких недостатня культура мовлення, бідний словниковий запас, однозначно-прямолінійне розуміння слова в контексті, що зумовлює поверхове сприймання художнього твору. Звідси необхідність забезпечення міжпредметних взаємозв'язків у викладанні мови та літературного читання, що розвивають і збагачують мовлення, не лише для глибшого і кращого усвідомлення цих двох предметів, але й для оволодіння всіма іншими предметами шкільної програми, засвоєння яких має своєю опорою добре розвинене мовлення та мислення школярів.

Ми помітили, що вчителі, використовуючи художній текст як дидактичний матеріал на уроці, надають перевагу прозовій формі. Можливо, що це є однією з причин байдужості учнів до поетичних образів, мальовничих описів природи, якими багата поезія. Читаючи художні твори, вони, як правило, пропускають пейзаж, а у власних творах про природу, про красу полів, лук, лісів можуть сказати лише: «красивий», «прекрасний». У нашому дослідженні ми використовували як прозові тексти, так і поетичні.

Отже, вивчення мовних одиниць на основі тексту в єдності вносить в уроки мови необхідний емоційний компонент, дає змогу показувати мовні одиниці в системі з іншими в живому мовленні, поєднувати вивчення мовних одиниць з розв'язанням комунікативних завдань, посилювати мотиваційне забезпечення навчального процесу, розвивати у школярів чуття мови, викликати бажання говорити і писати українською мовою, стимулювати інтерес учителя й учнів до спільної діяльності.

Зміст експериментальної методики ми розподілили на три взаємопов'язані частини:

- 1) вивчення теоретичного матеріалу з урахуванням функціонального підходу до оцінки граматичних категорій;
- 2) коригування та відпрацювання частково мовленнєвих умінь і навичок правильного формоутворення;
- 3) розвиток та вдосконалення мовленнєвих умінь учнів початкової школи.

Відповідно до цих взаємопов'язаних частин зміст експериментального навчання представлено трьома компонентами: а) мовні знання, уміння і навички; б) частково мовленнєві вміння і навички; в) мовленнєві вміння як кінцева мета навчального процесу.

Продемонструємо модель поетапного формування мовленнєвих умінь учнів 4 класу під час вивчення граматичного матеріалу на основі художнього тексту. Ця модель охоплює чотири етапи (табл. 2.4.2).

З огляду на загальні дидактичні положення в процесі дослідження експериментальної методики ми дотримувалися таких умов: 1) усі етапи учіння розглядалися в ієрархії, оскільки кожен з них є органічною частиною системи і пов'язаний як з попереднім, так і з наступним етапом; 2) кожен етап мав свою мету навчання, яка не є чимось ізольованим, а пов'язана із загальною метою навчання і є ціллю, що була сходинкою і досягнення загального результату навчання.



**Поетапне формування мовленнєвих умінь учнів 4 класу  
під час вивчення граматичного матеріалу на основі художнього тексту**

Етап	Мета етапу	Завдання етапу	Зміст навчальної діяльності
Пізнавальний	Засвоєння мовних знань у функціональному аспекті	Ознайомлення з граматичними ознаками, типовими для такого мовного явища; розкриття функціональної сторони граматичних категорій та їх комунікативних можливостей	Спостереження за мовним матеріалом і його аналіз (виділення істотних ознак) з метою виявлення функціонального призначення виучуваних мовних одиниць
Операційно-пізнавальний	Формування мовних умінь і навичок	Опосередкований вплив на розвиток мовленнєвих умінь шляхом формування свідомого використання мовних засобів відповідно до їх функціонального призначення	Виконання вправ аналітико-конструктивного характеру
Операційно-тренувальний	Удосконалення частково мовленнєвих умінь і навичок	Створення умов для цілеспрямованого вдосконалення частково мовленнєвих умінь і навичок	Оперування мовними знаннями для оволодіння певними граматичними формами шляхом виконання умовно мовленнєвих вправ
Продуктивно-творчий	Розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь	Забезпечення розвитку й удосконалення мовленнєвих умінь, які передбачають комунікативно доцільне використання граматичних форм виучуваних частин мови у процесі мовлення	Творче застосування набутих знань, умінь і навичок, спрямоване на здійснення активної мовної комунікації

Основна форма реалізації розробленої методики – це уроки вивчення морфологічного матеріалу, зміст яких, структура, способи організації навчальної діяльності учнів були спрямовані на усвідомлення функцій граматичного матеріалу та розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів.

Ураховуючи лінгводидактичні принципи мовленнєвого розвитку особистості, до уроків за експериментальною методикою ставилися такі вимоги:

- 1) мотиваційне забезпечення формування мовленнєвих умінь учнів, ознайомлення з функціональною роллю виучуваного матеріалу;
- 2) підпорядкування процесу засвоєння теоретичного матеріалу інтересам розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів;
- 3) стимулювання мовленнєвої активності учнів;
- 4) цілеспрямованість, системність, чіткість і внутрішня логіка процесу формування мовленнєвих умінь на уроці.

Для реалізації текстоцентричного підходу розроблено методи, прийоми, вправи, дидактичні матеріали, що були втілені у комплексній методиці поетапного формування мовленнєвих умінь молодших школярів у процесі вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу.

### **Характеристика вправ для роботи з художнім текстом у 4-ому класі під час вивчення іменника, прикметника та дієслова**

Одним із перспективних напрямів навчання є такий спосіб організації освітнього процесу, коли вчитель будує урок від вивчення загального (узагальненого) до конкретного (часткового), тоді учні одночасно засвоюють взаємозв'язані мовні та мовленнєві поняття. Це дозволяє під час вивчення граматичного матеріалу простежити розвиток у дітей комунікативних і граматичних умінь у їх взаємозв'язку. З метою поєднання нерозривних процесів – засвоєння мовних знань і застосування їх під час спілкування – до уроків української мови у 4 класі ми добирали систему вправ, побудованих на основі тексту, яка передбачала:

- 1) добір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння;
- 2) визначення необхідної послідовності вправ;

3) розташування навчального матеріалу та співвідношення всіх його компонентів;

4) систематичність / регулярність виконання певних вправ;

5) взаємозв'язок різних видів вправ.

Це дало можливість сформулювати комплексні завдання, де за допомогою мовних вправ ми навчали розпізнавати різні морфологічні показники (наприклад, рід, число, відмінок іменників та прикметників, засвоєння дієслівних форм тощо), а мовленнєві вправи передбачали створення таких умов на занятті, коли учень постійно залучений до процесу спілкування, тобто до процесу практичного користування мовою в різних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Виконуючи ці вправи, четвертокласники не лише запам'ятовували слова, моделі слів, словосполучень та речень, а й розуміли закономірності їх функціонування; вивчали ситуативні й контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови – для чого і як ми говоримо. У змісті вправ раціонально співвідносились комунікативна орієнтація та свідомо систематизація мовного матеріалу.

У процесі виконання мовних вправ школярів навчали свідомо використовувати мовні одиниці відповідно до їх функціонального призначення, оскільки, пояснюючи функції частин мови, ми одночасно коригували і формували в учнів мовленнєві вміння правильно вживати ту чи іншу форму граматичного оформлення, так і функціонально-комунікативного призначення.

У таблиці 2.4.3 продемонструємо структуру процесу формування граматичних знань у єдності із мовленнєвими.

Послідовність використання комплексних вправ на основі тексту визначається місцем уроку в системі інших. На перших уроках, присвячених засвоєнню нового, доцільними є вправи першої та другої груп. Пізніше слід застосовувати вправи з вищим ступенем самостійності та творчості. Розвивальний ефект комплексних вправ полягає в тому, що ситуація

спілкування сприяє усвідомленню граматичних понять, а розв'язання граматичних завдань стимулює мовленнєву творчість.

Таблиця 2.4.3

**Структура процесу формування граматичних знань  
у єдності із мовленнєвими**

Період формування понять	Завдання кожного періоду	
	Засвоєння власне граматичних знань	Оволодіння вміннями вживати форми у мовленні
Початковий	Актуалізація знань і досвіду, мотивація навчальної діяльності; виділення та узагальнення істотних ознак поняття, встановлення зв'язку між поняттями, введення терміна, осмислення його	Актуалізація виучуваних форм у мовленні до введення поняття
Закріплення	Закріплення істотних ознак поняття та його зв'язків, розкриття мовленнєвих функцій граматичних форм; розрізнення виучуваного поняття від зовні схожих; встановлення міжпонятійних зв'язків, включення нового в систему раніше вивченого; відпрацювання опорних умінь, повторення раніше вивченого	Розширення уявлень про лексичне значення слова, його сполучуваність, функціональну роль, розвиток умінь добирати мовні засоби; актуалізація типових синтаксичних конструкцій, розвиток узагальнення способів сприймання, відтворення і побудови тексту
Застосування	Удосконалення і закріплення граматичних форм, розгляд їх у граматично-стилістичному аспекті	Розвиток умінь розповідати, описувати, міркувати

Виконання мовленнєвих вправ націлювало учнів на усвідомлення граматичних форм, категорій та їх функцій у мовленні, а розв'язання граматичних завдань насамперед стимулювало їхню мовленнєву творчість.

Системність дібраних вправ проявлялася в тому, що вони одночасно задовольняли лінгвістичні, психологічні та дидактичні вимоги. З лінгвістичного погляду системний характер вправ у навчанні мови забезпечувався розглядом мовних одиниць у єдності їх значення, форми і функції. З психологічного боку системність вправ виявлялась у їх співвідношенні з етапами формування мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу. У дидактичному аспекті системний підхід до організації роботи над мовленнєвим розвитком учнів четвертого класу

досягався додержанням загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів. Вправи для розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів були спрямовані на оволодіння цими вміннями в процесі міжособистісного мовленнєвого спілкування.

**Висновки.** В основу експериментальної методики розвитку мовно-мовленнєвих умінь молодших школярів було покладено ідею текстоцентричного підходу до вивчення граматичного матеріалу. Вона була спрямована на забезпечення

- а) системного розгляду мовних одиниць у єдності їх значень, форм і функцій;
- б) поетапності у формуванні мовно-мовленнєвих умінь учнів;
- в) корекції й удосконалення вмінь молодших школярів граматично правильно оформляти мовні одиниці, спираючись на знання норм і правил української мови.

Вибір методів і прийомів експериментального навчання залежав від етапу навчання, загальної мети і визначених в роботі принципів. На етапі засвоєння мовних знань для усвідомлення учнями функціонального призначення мовних одиниць та їх граматичних категорій доцільними були спостереження над мовним матеріалом, прийоми зіставлення, порівняння. З'ясування функцій мовних одиниць, граматичних категорій та форм сприяло формуванню вмінь свідомо ставитись до використання виучуваних частин мови та окремих граматичних засобів. У процесі формування мовно-мовленнєвих умінь пріоритетна роль відводилася практичним методам. Реалізація комунікативного методу мала місце на всіх етапах навчання.

У ході апробації розробленої методики було доведено, що:

- а) розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів у процесі вивчення морфологічного матеріалу має ґрунтуватися на знаннях про семантичні, граматичні особливості виучуваних частин мови;
- б) презентація граматичних категорій та форм повинна здійснюватися шляхом розкриття їх функціональної ролі у мовленні;

в) вивчення мовних засобів має відбуватися у зв'язку з багатоспектним процесом мовленнєвого спілкування;

г) формування й удосконалення умінь граматично правильного, точного, комунікативно доцільного вживання мовних засобів здійснюється у процесі продукування зв'язних висловлювань в усній і писемній формах.

У процесі експериментального навчання встановлено, що вивчення, граматичного матеріалу на засадах текстоцентричного підходу забезпечує опанування учнями функціонального призначення виучуваних мовних одиниць, граматичних категорій та форм, а також формування вмінь свідомо відбирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, що є важливим для забезпечення мовленнєвої компетенції молодших школярів.

**Рекомендації.** Текстоцентричний підхід – необхідна умова досягнення нової якості освіти у формуванні ключових компетентностей, бо епіцентром уроку стає текст як засіб виховання всебічно розвиненої, творчої, національносвідомої, духовно багаті особистості, яка комунікативно виправдано вміє користуватися мовними засобами в усіх сферах суспільної діяльності, спираючись на багатство рідного слова.

Текст настільки універсальний засіб, що рекомендуємо його застосовувати на різних уроках. Він сприяє реалізації багатьох методів навчання, усіх поставлених цілей на уроці.

Для роботи на уроках пропонуємо різні форми подання тексту (текст-зразок; текст деформований; базовий текст, який потребує лексичного наповнення, змістових чи композиційних змін; текст незакінчений – його треба доповнити певною інформацією). Під час роботи з будь-яким текстом (друкованим, звуковим, відео) вважаємо за необхідне виділяти три основні етапи роботи: *дотекстовий, текстовий і післятекстовий*. Очевидно, що післятекстовий етап буде присутній лише в тому випадку, коли текст використовується не як засіб формування граматичних умінь, а для розвитку продуктивних умінь в усній або письмовій мові, тобто умінь говорити і писати українською мовою.

## Дотекстовий етап (етап антиципації)

**Мета:** 1. Визначити / сформулювати мовне завдання для першого прочитання. 2. Створити необхідний рівень мотивації в учнів. 3. По можливості скоротити рівень мовних і мовленнєвих труднощів.

### Вправи і завдання

1. Робота із заголовком.  
За заголовком визначити:
  - тематику тексту;
  - перелік проблем, що піднімаються в ньому;
  - ключові слова та вислови.
2. Використання асоціацій, пов'язаних з ім'ям автора.
  - До якого жанру можна імовірно віднести цей текст?
  - Хто, по-вашому, буде головним героєм (його професія, інтереси тощо).
  - Де і в який час може відбуватися дія?
3. Сформулювати припущення про тематику тексту на основі наявних ілюстрацій.
4. Ознайомитися з новою лексикою і визначити тематику, проблематику тексту на основі мовної здогадки. Завдання учнів – визначити основну ідею тексту.
5. Переглянути текст і визначити основну ідею.
6. Прочитати питання, твердження по тексту і визначити його тематику і проблематику.
7. Спробувати відповісти на запропоновані питання до читання тексту.

### Текстовий етап

**Мета:** 1. Проконтролювати рівень сформованості різних мовних навичок та мовленнєвих умінь. 2. Продовжити формування відповідних навичок і вмінь.

### Вправи і завдання

1. Знайти, вибрати, прочитати, з'єднати, вставити:
  - відповіді на запропоновані питання;
  - правильність, хибність тверджень;
  - відповідний заголовок до кожного абзацу;
  - відповідного змісту речення, пропущене в тексті;
  - речення з наступними словами, граматичними явищами, ідіоматичними висловлюваннями;
  - дієслова, прикметники, епітети, які автор використовує в описі;
  - опис зовнішності, місця події, відносини тощо.
2. Здогадатися:
  - про значення слова чи слів за контекстом;
  - який із запропонованих переказів, яка дефініція слова найбільш точно відображає його значення в цьому контексті;
  - як будуть розвиватися події у другому розділі, наступній частині тексту.

### Післятекстовий етап

**Мета.** Використовувати ситуацію тексту як мовної, мовленнєвої, змістовної опори для розвитку умінь в усній і письмовій мові.

### Вправи і завдання

1. Спростувати твердження або погодитися з ними.
2. Довести, що...

3. Охарактеризувати...
4. Довести, яке з наступних висловлювань найбільш точно передає основну думку тексту. Обґрунтувати свою відповідь.
5. Висловити свою думку. З яким із указаних виразів був би не згоден автор.
6. Скласти план тексту, виділивши його основні думки.
7. Розповісти текст від імені головного героя.
8. Коротко викласти зміст тексту, скласти анотацію до тексту, рецензію тощо.
9. Придумати, що могло б статися, якби... Придумати новий кінець тексту.
10. Придумати нову назву.
11. Дібрати прислів'я, які підходять за змістом до визначеної ситуації і найбільш точно передають ідею тексту.
12. За ситуацією тексту, написати власний текст в іншому жанрі тощо.

Система інноваційних прийомів роботи навколо тексту досить різноманітна:

- 1) осучаснені форми роботи з текстом (фонетичні, орфографічні, пунктуаційні розминки, нестандартні творчі завдання, ситуативні творчі вправи, ігрові моменти);
- 2) елементи проєктної діяльності;
- 3) інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання (ІКТ): презентації, публікації, ілюстрації, відеофільми та відеоматеріали;
- 4) інтерактивне навчання (постійна, активна, позитивна взаємодія всіх учнів, колективне, групове навчання: учитель і учень – рівноправні суб'єкти навчання).

Отже, використовуючи текстоцентричний підхід на уроках мови, вчителю слід добирати такі форми і методи роботи з текстом, які б сприяли розвитку учнівського мовлення, творчих здібностей, вихованню мовленнєвої культури, любові до рідного слова. Потрібно пам'ятати про те, що текст, який використовується в навчальних цілях, повинен відповідати таким вимогам, як доступність, пізнавальність, цікавість, інформативність, сучасність, відповідність віковим особливостям учнів. Головне, щоб робота з текстом не стала фрагментарною, а була систематичною.

#### Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон : ХДУ, 2006. Вип. 47. С. 85–91.



2. Барт Р. Від твору до тексту. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки. Львів : Літопис, 1996. 633 с.
3. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів : Світ, 1996. 507 с.
4. Бацевич Ф. С., Кочан І. М. Лінгвістика тексту: підручник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 316 с.
5. Божко О. Текстоцентричний підхід у формуванні вміння учнів створювати усне висловлювання. URL: 196 [http://virtkafedra.usoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp161/bozhko\\_o.p-stattja\\_zmnazvi.pdf](http://virtkafedra.usoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/bozhko_o.p-stattja_zmnazvi.pdf)
6. Божко О. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Херсон, 2017. 283 с.
7. Будій Н. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2011. 226 с.
8. Булах І., Мруга М. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
9. Валгина Н. Теория текста: учебное пособие. Москва : Изд-во МГУП «Мир Книги», 1998. С. 210.
10. Варзацька Л. О., Шевченко Л. І. Методика зв'язного мовлення молодших школярів. Житомир: СМП «Житомир–РІКО–ПРЕС-РЕКЛАМА», 1999. 128 с.
11. Варзацька Л. О. Навчання та мовлення на основі тексту. Київ : Радянська школа, 1996. 176 с.
12. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 270 с.
13. Вашуленко М. С. Дубовик С. Г., Мельничайко О. І. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2015. 192 с.
14. Веремчук Р. Формування навичок самостійного складання казки як один із етапів розвитку творчої активності учнів. *Початкова школа*. 2020. № 7. С.27–31.
15. Візінська М. Робота з текстом на уроках української мови як засіб активізації когнітивно-дослідницької діяльності учнів. Ч. 2: Морфологія та орфографія. Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2017. 439 с.
16. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 2001. 139 с.
17. Гамза А. В. Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. Вип. 1(48). С. 72–75.
18. Гамза А. В. Робота з текстом на уроках української мови у початкових класах (2 клас). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наукове періодичне видання*. Житомир, 2015. Вип. 2 (80). С. 90–93.