

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

слова, але зіставлення їх відповідей із іншими показниками анкети, а також спостереження уроків показали, що з'ясовують будову слова вони нечасто.

Отже, отримані нами результати переконують, що недостатньо приділяється увага вчителями початкових класів морфемній будові слова на уроках української мови та читання.

### Список використаних джерел

1. Бісовецька Л. Комплексний підхід до вивчення слова під час опрацювання теми «Будова слова» в початковій школі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. Випуск 1(1). 2016. С. 28–33.
2. Вашуленко М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч. метод. посібник. Київ. Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.
3. Вашуленко М., Васильківська Н., Дубовик С. Українська мова та читання. Підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти. Частина 1. Київ. Видавничий дім «Освіта». 2020. 160 с.
4. Вашуленко М., Васильківська Н., Дубовик С. Українська мова та читання. Підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Частина 1. Київ. Видавничий дім «Освіта». 2020. 168 с.
5. Вашуленко М., Дубовик С. Формування в учнів початкових класів дослідницьких умінь на матеріалі програмового курсу української мови. *Початкова школа*, № 3. 2020, С. 11–17.
6. Гордієнко О. Розвивальна спрямованість уроків вивчення будови слова в початкових класах. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. 2014. № 3. С. 151–155.
7. Гриненко О. М. Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Автореферат дис... канд. пед. наук. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2014. 20 с.
8. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс] – [електронний ресурс] – Режим доступу : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf>.
9. Пономарьова К. Реалізація змістових ліній початкового курсу мовно-літературної освіти в 2-му класі . [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua>.
10. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти:1–2 та 3–4 класи. Київ. Видавництво «Світоч». 2019. 336 с.

### Формування граматичних умінь і навичок під час вивчення дієслова учнями початкових класів

Засвоєння граматичних понять – процес довготривалий і досить складний для молодших школярів. Організовуючи роботу в 1–4 класах над поняттями,

вчитель виходить із лінгвістичної суті поняття, яке вивчається, психолого-дидактичних особливостей процесу засвоєння знань молодшими школярами, взаємообумовленості мовного та розумового розвитку учнів, ролі граматичних знань у практиці [8, с. 4].

Із формально-логічної точки зору будь-яке поняття розглядається як комплекс окремих ознак, які характеризують певний клас, які позначаються словом [2, с. 6].

Сукупність цих істотних ознак складає *зміст поняття*, а кількість слів, які володіють цими ознаками, – *об'єм поняття*. Істотною є не будь-яка ізольована ознака, а відношення між ознаками форми і значення, які по-різному проявляються в граматичних категоріях (поняттях, правилах) і є специфічними для мови.

Під час аналізу в школі граматичних явищ, що сприймаються учнями абстрактно (а тому часто без достатнього розуміння), необхідно спочатку виділити те загальне, що лежить в основі зміни слів і словосполучень в реченні, і показати, як це загальне конкретизується у даному факті, як у цьому конкретному випадку отримує відображення і те загальне у граматиці, що підлягає вивченню у школі. Без такого розуміння учень не буде по-справжньому володіти граматичними поняттями і тими правилами про зміни слів і поєднання їх у реченні, сукупність яких і являє собою зміст граматики [11, с. 12].

Розкриваючи зміст окремих граматичних значень (роду, часу, виду) та вивчаючи теоретично й практично мовні засоби вираження цих значень, підводимо учнів поступово до усвідомлення граматичних категорій, які узагальнюють часткові граматичні значення та форми їх вираження [14, с. 13].

Методика роботи над розкриттям змісту й обсягу лексико-семантичних понять та граматичних категорій частин мови зумовлюється здебільшого специфікою їх лексичних груп, системою змінювання, словотворення, синтаксичною функцією. Тому не можна говорити про якісь універсальні

прийоми, однаково ефективні при вивченні всіх самотійних чи службових частин мови [14, с. 57].

*Шлях до усвідомлення граматичних понять* лежить через виділення окремих сторін, ознак, із сукупності яких і складається поступове уявлення про те чи те граматичне явище. Потрібно визначити, з яких ознак складається граматичне поняття, виділити серед них більш і менш істотні, більш і менш важкі для розуміння й у певному порядку знайомити з ними учнів. Причому слід виходити й із того, як із логічної точки зору будуються наукові визначення, правила, формулюються закони, які дають поняття (в узагальненому вигляді) про те чи те явище. У більшості випадків спочатку вказується на те родове поняття, по відношенню до якого те дане, що визначається є поняттям видовим, а потім перераховуються істотні, але вже більш часткові ознаки, які обмежують об'єм поняття й тим самим конкретизують його [13, с. 66]. Так, поняття про дієслово дається спочатку підведенням його під більш загальне поняття (*«Дієслово – частина мови...»*), об'єм якого спочатку однією істотною ознакою (*«...означає дію предмета...»*), потім другого (*«...і відповідає на питання що робить? що робив? що буде робити? що зробить? що робити?»*) [14, с. 59].

Грамматичні поняття, з огляду на їх абстрактність, що є специфічною особливістю граматики взагалі, усвідомлюються та засвоюються учнями не відразу, а поступово, інколи впродовж досить тривалого часу. Необхідно дотримуватися систематичності та послідовності у роботі з формування граматичних понять, починаючи з першого класу. Цей процес слід уявляти собі як процес поступового накопичення нової якості, яка досягається поступовим включенням в оборот нових, до того ще невідомих учням ознак поняття, а значить, і наповнення та розширення відомого учням об'єму поняття [14, с. 47].

У роботі над розділом «Слово» в початкових класах враховується, що слово як одиниця лексичної системи відображає органічну єдність змісту і форми, що смислова структура слова характеризується єдністю його лексичного та граматичного значень тощо.

За вимогами програми у другому класі діти отримують загальне уявлення про дієслово як частину мови, вчать розпізнавати його у реченнях, текстах за найголовнішими ознаками та граматичними питаннями [7, с. 33]. У третьому класі опанування дієслова йде по лінії розширення граматичних ознак (час, число, а в минулому часі та рід). Учні ще не ознайомлюються зі змінюванням дієслів за особами, із дієсловами доконаного та недоконаного видів (цей граматичний матеріал вивчають у четвертому класі), але вже спостерігають за відповідними формами дієслова з обов'язковою постановкою до них відповідних граматичних питань. Перспективній меті – ознайомлення із правописом особових закінчень дієслова – сприяє і ознайомлення з основою слова.

Так поступово відбувається перехід від конкретних уявлень про дію предмета до абстрактного поняття дієвості, що здійснюється шляхом кропіткого вивчення окремих ознак і подальшого узагальнення їх в одному загальному понятті.

Перерахування істотних ознак із метою найбільш чіткого виділення поняття із низки інших граматичних явищ, обмеження його від явищ, близьких до нього, часто не вичерпується вказівкою лише на одну-дві ознаки. І це не випадково. Нерідко усвідомлення учнями граматичного явища (значення, форми) може бути досягнуто лише за умови спирання на сукупність ознак. Так, наприклад, слід визнати суттєвим недоліком у процесі навчання граматики, якщо морфологія вивчається без зв'язку із синтаксисом, якщо під час вивчення частин мови не вказується на їхню синтаксичну роль. Говорячи про дієслово, не можна не сказати, що в реченні воно виступає присудком і узгоджується з підметом [9, с. 7].

Слід враховувати, що визначення, наведені в підручниках (М. Вашуленко, О. Мельничайко – 3 кл.; М. Вашуленко, С. Дубовик, О. Мельничайко, Л. Скуратівський – 4 кл.), не завжди однакові за структурою, не завжди охоплюють усі істотні риси класу слів. Це й зрозуміло: визначення мусить бути стислим, компактним, легким для запам'ятовування. Тому ознаки вказуються

вже не в самому визначенні, а в додаткових роз'ясненнях до нього. Так у другому класі учні знайомляться з таким визначенням: «Слова, які означають дії предметів, відповідають на питання *що робити? що робить? що роблять? що робив? що зробив? що буде робити?* Це дієслова».

У третьому класі учні отримують додаткові роз'яснення, що стосуються визначення. Дієслова мають три часи: теперішній, минулий, майбутній. Наприклад: *летить, летів, летітиме*. Дієслова теперішнього часу відповідають на питання *що робить? що роблять?*, минулого – *що робив? що зробив?*, майбутнього – *що буде робити? що зробить?*

У зв'язку з цим виникає загроза, що учні вивчать лише основне формулювання із семантичною характеристикою морфологічного явища, а на інші ознаки не зважатимуть. Щоб запобігти цьому, методисти радять посилення на кожен ознаку супроводжувати показом виразних і переконливих прикладів. Якщо в підручнику їх не наведено (таке зрідка трапляється), вчителю потрібно добирати свої приклади, інакше зміст певного елемента морфологічного поняття залишиться для дітей недоступним.

Опрацьовуючи визначення, вчитель домагається того, щоб кожне слово в ньому було зрозумілим. Звичайно, усвідомлення сукупності ознак граматичного явища досягається шляхом поступового накопичення знань і уявлень про різні ознаки цього явища, шляхом значної кількості вправ, які використовуються тривалий час [10, с. 30].

«Найбільш ефективний і бажаний шлях формування граматичних понять, – пише І. Фігуровський, – тлумачення граматичних значень і засвоєння учнями граматичних засобів, які його виражають... Важливо дотримуватись принципу: обов'язково повідомляти чи показувати граматичні значення, віддавати їм перевагу, а граматичні засоби розглядати як дещо їм підпорядковане, саме як засіб. Спроби вивчення тільки граматичних засобів (закінчень, суфіксів) є недостатніми... » [11, с. 14].

Крім того, наявність слів-термінів, близьких за звучанням чи морфологічним складом, чи багатозначних слів-термінів часто є причиною



неправильних відповідей учнів (*значення і значимість, закінчення і закінчується тощо*) [11, с. 14].

Різноманіття всіх цих понять за їх характером і змістом необхідно враховувати у методичних цілях. Справа в тому, що багато з них зіставляються, що дуже важливо для усвідомлення і міцного засвоєння їх учнями. Так, за ознакою розрізнення понять іменники й дієслова, самостійні частини мови й службові; за ознакою подібності – всі явища, які об'єднуються в розряди за будь-якою загальною ознакою (частини мови, рід, число, час, особа тощо).

Поясненню вчителем нової теми повинна передувати постановка проблеми, що надасть подальшому ходу думки учнів єдиний, цілеспрямований характер. Поставити проблему – значить зітнути учня віч-на-віч із певними труднощами ще до пояснення теми [12, с. 107]. Для того, щоб повідомлення мети уроку і постановка перед учнями завдання набули спонукальної сили, необхідно урок організувати так, щоб у важливості проблеми учень переконувався на власному досвіді, щоб він не лише зрозумів мету уроку, але й зацікавився нею [12, с. 110].

Наведемо приклад. У методиках і методичних розробках рекомендують починати виклад нової теми із повідомлення мети уроку. Часто вчителі обмежуються просто повідомленням теми уроку та записом її на дошці й у зошитах. Інколи пояснення супроводжується деякими вступними зауваженнями, але це далеко не завжди здатне викликати необхідну активність.

Постановку проблеми можна зробити наочно. Наприклад, перед поясненням правила про правопис ненаголошених особових закінчень дієслів теперішнього та майбутнього часу (4 клас) можна запропонувати учням записати кілька дієслів, що належать до різних дієвідмін: *ріжеш, точиш, стоїш, співаєш, просиш, ходимо, стогнеш*. Звичайно, будуть помилки, які викличуть запитання: як же ж дізнатися, коли писати **е, є**, а коли **и, ї**? Виникнення подібних запитань і свідчить про те, що учні на власному досвіді зрозуміли, у чому полягає складність і, звичайно, будуть зацікавленими під час

пояснення вчителя. Учні узагальнюють свої думки і знайомляться з новою термінологією.

Оскільки узагальнення виникають у результаті аналізу, спрямованого на виділення загальних ознак поняття, то *урок пояснення нового граматичного матеріалу* має бути організований так, щоб привернути мислення учнів до активної аналітичної роботи. Із цією метою добирається дидактичний матеріал, який складається з прикладів (чи окремих слів), які володіють такими ознаками. Оскільки аналіз передбачає порівняння деяких одиничних фактів, то дидактичний матеріал дає можливість зробити це. Слід підкреслити, що для початкового знайомства з поняттям у цих прикладах (словах) загальні риси, які підлягають виділенню й узагальненню, мають бути виражені в найбільш простій і очевидній формі, щоб полегшити учням (особливо молодших класів) можливість самостійного аналізу.

Спостерігаючи урок у 2 класі ЗОШ № 24 м. Рівне, ми проаналізували особливості методики роботи учителя Лашти М. І. Після повідомлення теми і завдань уроку (навчитися ставити питання до слів, які означають дії предметів (дієслів), а також розпізнавати їх у реченні) учні виконують вправу підручника (робота в парах (групах)):

- *Розгляньте малюнки. Скажіть, хто що робить? Що ви помітили? Який висновок можна зробити?* (Висновок роблять учні):

- *У мові є слова, які означають дію.*

Читання «Правила школярів»

Ми – українські діти,  
Добре нам жити!  
Будем працювати,  
У труді зростати.  
Раз-два: запам'ятай:  
До школи вчасно прибігай.  
Три-чотири: треба знати,  
Майна шкільного не псувати,  
Товаришам допомагати,  
«Добрий день» чемно казати,  
Гарно вчитися усім,

Бо школа – це наш другий дім.

– Назвіть усі дієслова, які запам'ятали з «Правил школярів» і поставте до них запитання.

– Що ви помітили: на які питання відповідають дієслова?

– Зробіть висновок.

*(Слова, які означають дії предметів, відповідають на питання що робити? що роблять? що зробив? що буде робити? – це дієслова).*

У результаті роботи досягається усвідомлення істотних ознак поняття чи правила. Не дивлячись, що на цьому етапі учні можуть усно сформулювати правило чи визначити поняття, їх спрямовує учитель на вироблення уміння використовувати поняття чи правило в навчальній практиці. Для цього потрібна інша розумова діяльність. На першому етапі вчитель вказував проміжні цілі, спрямовував аналіз учнів від спостережень за окремими мовними фактами до загального умовиводу (індуктивна діяльність).

При використанні правила (поняття) логічний хід мислення учня дедуктивний: від засвоєного загального правила він переходить до окремих одиничних фактів і оцінює їх із точки зору цього загального. На цьому етапі (другий) учні діють самостійно, без допомоги вчителя. Не дивно, що вони зустрічаються із труднощами правопису та умінні самостійно оперувати граматичними поняттями.

Єдність форми і значення – універсальна ознака будь-якого граматичного поняття, тому, ми вважаємо, роботі над цим принципом слід відводити особливе місце.

Вчені-лінгвісти (В. Виноградов, Л. Щерба) характеризують єдність форми і значення як генетичну «клітинку» будь-якої мови. В. Гонський так писав: «Якщо позначенням її (форми) рахувати паузу, і порядок слів, і будь-яку інтонацію, і наголос чи які б то не було відмінні особливості окремих слів чи сполучень, то тоді зрозуміло, що без формальних особливостей, які вносять диференціацію між можливим використанням слів, їх сполучень і речень і їх значеннями, не має мов у світі» [3, с. 55].

Психологічні дослідження дозволяють дійти висновку, що попереджувати змішування неістотних ознак поняття з істотними слід на початковому етапі формування понять і що при цьому позитивну роль грає певна організація дидактичного матеріалу, в який потрібно вводити ті неістотні ознаки, які викликають типові помилки. Одержані результати дослідження засвідчили, що такими неістотними ознаками були лексичні значення слів і речень; одностороннє використання форм або семантики. При цьому важливо, щоб, по-перше, неістотність таких ознак не просто повідомлялася вчителям, а й ілюструвалася конкретними прикладами і, по-друге, давалася узагальнена характеристика типу помилкових ознак. Обидві вимоги аналогічні загальним вимогам, що вже розглядалися. І в цьому випадку створення та вирішення проблемної ситуації цілком органічно відповідає формуванню понять.

Під час аналізу дидактичного матеріалу деякі психологи (Є. Кабанова-Меллер) радять формувати два висновки: перший – про істотні ознаки, другий про принцип (тип) неістотних. На уроках української мови у цьому випадку легко організувати «зіштовхнення із складністю» – будь-яка типова помилка може послугувати вихідним матеріалом для постановки проблеми перед класом і для виявлення її причин, що призведе учнів до загального розуміння співвідношення форми і значення, яке необхідне для свідомого розуміння граматичних знань.

Застосовувати поняття чи правило – це значить виконати у певній послідовності розумові операції, які потрібно вивести із того ж правила. Самостійно це зможуть зробити далеко не всі учні. Виникає давно описана ситуація: правило пояснене, досягнуто його первинне розуміння, однак, виконуючи вправи, багато учнів ним не користуються, оскільки не знають, як його застосувати. Ось чому, завершуючи пояснення правила чи поняття, необхідно не лише показати дітям, як потрібно їх застосовувати, але й постійно вчити дітей цього. Із цією метою В. Онищук радить використовувати завчасно записаний на дошці (чи аркуші паперу) зразок (чи схему) міркування, до якого

ставляться певні вимоги: не має бути нічого зайвого, відображено усі істотні ознаки поняття, чітко змістове оформлення [1, с. 62].

Із метою попередження помилок слід віддавати перевагу такій послідовності розбору: спочатку обґрунтування, аналіз ознак того чи того явища, а потім впливає висновок, розв'язання завдання.

Під час використання міркування зразок дає вчитель або добре підготовлений учень:

*Дієслово. Дитина (що робить?) спить.*

*Слово **спить** позначає дію. Це слово змінюється за часами (спав, спить, спатиме), числами (спить, сплять), родами у минулому часі (спав, спала, спало). Значить, слово **спить** – дієслово.*

Коли школяр навчиться вільно, швидко і безпомилково застосовувати знання, не заглядаючи до схеми, він починає розмірковувати мовчки. Причому розмірковування поступово згортається, дія автоматизується, учень миттєво визначає частину мови тощо. Однак у скороченому вигляді дія функціонує повноцінно лише тоді, коли людина має можливість відновити його у розгорнутому вигляді [6, с. 67]. Отже, і надалі необхідно час від часу повертатися до міркувань за повною схемою. Це необхідно робити і для того, щоб правило (визначення) не забувалося.

Описана організація роботи сприяє тому, що учні оволодівають знаннями, вміннями їх застосувати; вчать правильно мислити, робити висновки на основі аналізу фактів мови. Як зазначає В. Давидов [5, с. 28], показниками засвоєння граматичного поняття є такі вміння:

- відрізняти певну категорію від іншої;
- добирати правило до окремих випадків (навести приклади);
- користуватися граматичними знаннями у самостійних творчих роботах.

Отже, процес формування мовних понять умовно проходить декілька етапів:

- I – знання (усвідомлення граматичної форми);
- II – первісне вміння;
- III – навичка;

IV – вторинне вміння.

Кожен із етапів потребує спеціального відпрацювання, багаторазового повторення аналогічної дії.

Навчальна діяльність учнів на уроках мови ефективна, якщо вона становить єдиний процес оволодіння знаннями та способами дії, останні ж формуються в процесі засвоєння знань, а знання набуваються в процесі виконання дій із мовним і мовленнєвим матеріалом. Школярі не навчаться розрізняти мовні одиниці, класифікувати їх, виконувати мовний розбір, грамотно писати, будувати зв'язні висловлювання, якщо не оволодіють узагальненими способами виконання цієї діяльності, їх застосуванням до розв'язання різноманітних завдань. Оволодіння способами дії не тільки сприяє свідомому, міцному засвоєнню учнями знань і предметних умінь, але й формує здатність розв'язувати поставлені завдання, самостійно здобувати необхідну інформацію, здійснювати самоконтроль.

#### Список використаних джерел

1. Блик О. П. Вивчення української мови у 4 класі: методичні вказівки до підручника. Київ : Радянська школа, 2015. 124 с.
2. Варзацька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади. *Дивослово*. 2015. № 2. С. 5–19.
3. Гадацький М. В., Хлебнікова Т. М. Організація навчального процесу в сучасній школі. Харків : Веста: Вид-во «Ранок», 2014. 136 с.
4. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія і практика: [навчальний посібник] / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. Київ : Вища школа, 2017. 237 с.
5. Лук'янова М. Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект. *Відкритий урок*. 2011. № 7–8. С. 27–31.
6. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 356 с.
7. Обручар А. Д. Вивчення теми «Дієслово у 3–4 класах». *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2019. Січень (№ 3). С. 3–5.
8. Панчук Д. Дієслово (4 клас). *Українська мова та література*. 2010. Число 38 (54). С. 6–10.
9. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів: [збірник наукових праць]. Рівне, 2016. С. 29–34.
10. Попова Л. Вивчення граматичних категорій дієслова у початковій школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 6. С. 12–15.
11. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Вища школа, 1982. 176 с.

12. Шевчук О. Вивчення морфології у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 7. С. 63–69.
13. Ющук І. П. Навчання рідної мови в 4 класі: Методичні поради до підручника: [посібник для вчителя]. Київ : Освіта, 2017. 96 с.

### **Формування синтаксичної компетентності**

*Синтаксична компетентність* – це одна з основних предметних компетентностей у системі мовних знань, умінь і навичок, необхідних школярам у різних комунікативних ситуаціях, що передбачає їхню здатність користуватися усною й писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів (словосполучення, речення, текст) з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, жанрів комунікації. Синтаксична компетентність діалектично пов'язана з високим рівнем загальної культури учнів в її мисленнєвому, поведінковому й почуттєвому проявах, тобто віддзеркалює процеси мовомислення, мовотворення й мовопродукування в неперервній мовній освіті.

Вивчення елементів синтаксису в початкових класах набуває особливого значення. Це насамперед пояснюється метою уроків української мови в початковій ланці освіти – допомогти учням початкової школи оволодіти нормами граматичної будови рідної мови, збагатити мовлення різноманітними формами і способами висловлення думки, піднести рівень розвитку зв'язного мовлення учнів. Тому до опрацювання елементів синтаксису на уроках української мови в початкових класах доцільно здійснювати комунікативно-діяльнісний підхід, який передбачає засвоєння учнями кожного класу необхідного мінімуму теоретичних знань про речення і вироблення у них на основі цих знань практичних умінь і навичок послуговуватися реченнями різних типів у власному – усному та писемному – мовленні. Таким чином відбувається реалізація основного спрямування початкового курсу української мови – мовленнєво-мовного. За умови здійснення комунікативно-діялісного підходу до опрацювання основних синтаксичних понять, як і до вивчення будь-яких інших мовних явищ, відбувається дуже важливий процес, який