

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

### 3.4. Формування граматичної компетентності

*Грамматична компетентність* – це вміння грамотно будувати словосполучення і речення, правильно використовувати й узгоджувати часи, а також знання частин мови і того, як будуються речення різних типів [20, с. 33]. Характерними особливостями граматичної компетентності є такі: здатність розуміти й виражати значення, продукуючи й розпізнаючи правильно оформлені, згідно з цими принципами, фрази й речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх стійких формул) [7, с. 112]; неусвідомлене вживання граматичних форм, згідно з законами і нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм: внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної й синтаксичної системи мови (типології форм), а також набору правил. Як зазначає О. Вовк [4, с. 6], граматична компетентність забезпечує системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблемних завдань

#### **Методичні основи вивчення учнями початкової школи частин мови в умовах компетентнісного навчання**

Концептуальними засадами Державного стандарту початкової освіти обґрунтовано характеристики ключових і предметних компетентностей, якими мають оволодіти учні Нової української школи.

За словами Н. Бібік [14], мета освітнього процесу з української мови передбачає опанування здобувачами освіти мовленнєвої компетентності на її базовому рівні у відповідності до віку та етапу освіти.

Мовленнєвою компетентністю К. Пономарьова [16]. називає вміння та навички адекватного та доречного використання мови на практиці відповідно до

конкретної ситуації, що полягає у висловлюванні власних думок, бажань, намірів, прохань засобами мовних, інтонаційних і позамовних засобів виразності.

Цілком погоджуємося з думкою М. Левицької [11] про те, що процес формування мовлення в учнів початкової школи охоплює його рівні – фонетичний, лексичний, граматичний, текстовий та одиниці мови – звук, слово, словоформи, словосполучення, речення, текст.

Т. Люріна [13] підкреслює, що якість процесу формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи забезпечується міцним взаємозв'язком завдань виховання та навчання культури мовлення. Тобто у здобувачів освіти необхідно формувати звукову культу мовлення, розвивати діалогічне та монологічне мовлення, мовне чуття, вчити усвідомлювати мовні явища, розвивати словник, формувати граматичну правильність мови.

Граматична компетентність, на думку Л. Лук'яник [12], є неусвідомленим вживанням граматичних форм української мови у відповідності до законів і норм граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичних форм, відрізняється наявністю корекційних навичок стосовно правильності вживання граматичних норм.

Формування граматичних явищ в учнів початкової школи, на думку Р. Зіядінової [8], пов'язане з певними труднощами, зумовленими недостатньою розвиненістю в цьому віці абстрактного мислення.

П. Каньоса [10] вважає, що ефективна організація формування граматичних явищ в учнів початкової школи, правильна організація пізнавальної діяльності вимагають від учителя чіткого уявлення про те, що таке граматичне явище, за яких умов засвоєння явищ відбувається більш результативно.

У «Тлумачному словнику української мови» [9] вказується, що явища, як і поняття являють собою форму мислення, що відображає предмети і явища оточуючої дійсності в їх істотних ознаках і взаємозв'язках.

М. Плющ [15] зауважує, що для граматичного явища, також, як і для будь-якого іншого, характерне відображення в узагальненому вигляді істотних ознак понять. Специфікою граматичного явища є своєрідність мовних явищ, тобто

змістовна сторона поняття. Мовним явищам, мовним категоріям притаманна більш висока ступінь абстрактності в порівнянні з біологічними і фізичними, де в якості вихідного матеріалу найчастіше виступають конкретні процеси та їхні ознаки, які можна систематизувати та узагальнювати.

І. Вихованець, К. Городенська, А. Загнітко та С. Соколова додають, що граматичне явище є результатом абстрагування і узагальнення істотних ознак, властивих словам, словосполученням, реченням, морфемам, фонемам тощо. Іншими словами, сам початковий матеріал, на основі якого побудоване граматичне явище, є досить абстрактним [3]. Саме граматичне явище є узагальненням над уже узагальненими [1, с. 119]. У зв'язку з цим вказана властивість граматичних явищ і є причиною труднощів, які виникають в учнів початкової школи при формуванні і засвоєнні явищ.

Для того, щоб оволодіти граматичним явищем, на думку Л. Проколієнко [17], необхідний певний рівень розвитку абстрактного мислення, який формується в процесі навчання і вимагає спеціальних вправ, які будуть спрямовані на вироблення цілком певних розумових умінь і комплексу лінгвістичних знань і уявлень. Учні початкової школи, які не можуть абстрагувати граматичне значення слова від його лексичного значення, не в змозі проводити порівняння слів і потім об'єднувати їх в певну групу за істотними ознаками [17]. Для успішного формування граматичного явища необхідно розвивати в дітей уміння абстрагуватися, відволікатися від конкретного лексичного значення слів й об'єднувати їх в одну певну групу, враховуючи тільки спільні граматичні ознаки, характерні для всіх слів цієї групи.

Дослідженнями, проведеними О. Савченко [18], доведено, що процес формування явищ є процесом оволодіння учнями початкових класів такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, абстракція, конкретизація. Ефективність їх сформованості прямо залежить від ступеня розвитку абстрактного мислення учнів початкової школи

Процес засвоєння граматичних явищ є тривалим і досить складним для учнів початкової школи. Цінна думка С. Дубовик та Д. Ріпи [6]. про те, що

організуючи в початкових класах роботу над формуванням граматичних явищ, вчитель має виходити з лінгвістичної сутності досліджуваного поняття, психолого-дидактичних особливостей процесу засвоєння знань дітьми, взаємозумовленості мовленнєвого і розумового розвитку учнів початкової школи, а також ролі граматичних знань в мовленнєвій практиці.

На сучасному етапі розвитку методичної науки вченими робляться спроби створити систему роботи з навчання мови і мовлення: визначити цілі навчання, обсяг знань; коло вмій і навичок, необхідних для оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності; запропонувати ефективні методи і прийоми навчання. У вітчизняній методичній системі взаємозв'язаного навчання мови і мовлення учнів початкових класів частково розроблено: теоретичні засади навчання продукувати висловлювання, що мають свої, специфічні, засоби мовного вираження; виділено сукупність елементарних відомостей, на основі яких мають формуватися вміння будувати усні і письмові висловлювання; визначено коло мовленнєвих умій і навичок, необхідних молодшим школярам для вільного спілкування в типових мовленнєвих ситуаціях; розроблено і перевірено ефективність методів і прийомів засвоєння знань, умій і навичок з мови і мовлення. Але потребують уточнення способи навчання мови і мовлення на компетентнісній основі.

Розглянемо методичні основи вивчення учнями початкової школи частин мови в процесі компетентнісного навчання.

Для діагностування рівня знань, умій і навичок учнів початкових класів використовувати мовні знання з розділу «Слово» у мовленнєвій практиці проводилося дослідження, в процесі якого було визначено рівні сформованості в учнів мовних знань, що стосувалися вивчення лексичних і граматичних ознак частин мови та мовленнєвих умій будувати усні та письмові тексти; проаналізовано причини наявних помилок і недоліків, визначено методичні шляхи й засоби запобігання їм. Експеримент проводився у четвертих класах Великомежирицького ліцею Корецького району (контрольні групи – 50 учнів) Рівненської області та Рівненської загальноосвітньої школи № 18

(експериментальні групи – 50 учнів) початкової школи.

Для того, щоб встановити якісні та кількісні показники сформованості мовних знань, що стосувалися вивчення лексичних і граматичних ознак частин мови проаналізовано знання й уміння учнів в такому обсязі – знання лексичних ознак частин мови; вміння правильно поставити до слова граматичні питання; уміння враховувати формально-граматичні показники кожної частини мови (характерні закінчення, суфікси, зв'язок з іншими частинами мови) у словосполученні і реченні.

У визначенні критеріїв аналізу знань мовного матеріалу враховувалися ті показники, які характеризують обізнаність учнів у межах вивчення ними частин мови: що ця частина мови означає; на яке питання відповідає; як (за чим змінюється); яким членом речення найчастіше виступає; з якою частиною мови вступає у зв'язок; як найчастіше утворюється.

Діагностичний аналіз стану сформованості знань лексичних і граматичних ознак частин мови відображено в таблиці 3.4.1.

Таблиця 3.4.1

**Діагностичний аналіз стану сформованості  
знань і вмінь виявляти лексичні та граматичні ознак частин мови  
в учнів 3-4 класів**

Кількість учнів ЕГ і КГ	Стан сформованості означених знань і вмінь				
	Знання лексичних ознак частин мови (іменник, прикметник, дієслово)	Уміння правильно поставити до слова граматичні питання	Знання характерних закінчень (іменник, прикметник, дієслово)	Знання характерних суфіксів і префіксів (іменник, прикметник, дієслово)	Уміння встановити зв'язок з іншими частинами мови (іменник, прикметник, дієслово)
ЕГ 50 учнів	84% (42 уч.)	78% (39 уч.)	69% (34 уч.)	52% (26 уч.)	68% (34 уч.)
КГ 50 учнів	82% (41 уч.)	80% (40уч.)	70% (35уч.)	53% (27 уч.)	68% (34 уч.)

Виявлено приблизно однаковий рівень сформованості знань лексичних і граматичних ознак частин мови в учнів 3–4 класів експериментальних і контрольних класів.

*Знання лексичних ознак частин мови (іменник, прикметник, дієслово)*



у експериментальних і контрольних класах виявила майже однакова кількість учнів. Недоліки стосувалися невміння учнів віднести до певної частини мови абстрактних понять, окремих географічних назв. У вмінні правильно поставити до слова граматичні питання учні припустилися помилок у тому випадку, коли слово не вживалося в початковій формі.

Щодо правильної постановки граматичних запитань і **знань характерних закінчень частин мови і вміння їх визначати**, то варто зазначити, що учні помилялися у визначенні відмінкових закінчень іменників і прикметників. Причини помилок: незрозуміння значення деяких відмінків (приналежність – родовий, місце дії – місцевий, знаряддя дії – орудний відмінок); незнання відмінкових закінчень іменника (-ом, -ем, -ою, -ею, -ю – орудний відмінок однини; -ам, -ям – давальний відмінок множини); неврахування наявності чи відсутності прийменника (не може бути з прийменником називного відмінка; прийменники без, біля, від, для, до, коло вживаються тільки з родовим відмінком); неправильне вживання закінчення прикметника при іменнику (правильно: -им, -ім, -ою в орудному відмінку; -у, -ю в знахідному відмінку); неврахування ролі іменника в реченні (підмет – лише в називному відмінку; другорядний член речення, подібний за формою – у знахідному відмінку); невміння підставити іменник іншого роду для розрізнення знахідного і родового відмінків іменників, що означають назви істот. Частина учнів не змогла справитися із завданням записати (назвати) підряд відмінкові закінчення поданого прикметника (*чорний колір – -ий, -ого, -ому, -ий, -им, -ому; синя ручка – -я, -ої, -ій, -я, -ою, -ій*); виявити відмінок прикметника за відмінком іменника. Значна частина учнів неправильно визначила особові закінчення дієслів. Не всім учням вдалося правильно поставити питання до неозначеної форми дієслова недоконаного і доконаного виду. Складність становив правопис ненаголошених особових закінчень дієслів теперішнього і майбутнього часу. Не всі учні навчилися визначати особу дієслів і ставити їх у певній особовій формі. Значна частина учнів не вміє розрізняти форми особових закінчень.

Із завданням на **визначення характерних суфіксів і префіксів** частин

мови (іменників, прикметників, дієслів) учні справилися найгірше. Причину великої кількості помилок у виконанні цього завдання вбачаємо у недостатньому використанні завдань на конструювання слів із готового словотворчого матеріалу під час вивчення частин мови.

Відповідно до виучуваних одиниць мови і мовлення було проаналізовано роботу з розвитку усного і писемного мовлення під час вивчення частин мови за такими напрямками:

- опанування лексико-стилістичних засобів української мови, усунення лексичних помилок із мовлення школярів;

- оволодіння словотворчими ресурсами, пропедевтичне ознайомлення зі словотворчими засобами стилістики;

- засвоєння морфологічних засобів мови (оволодіння вміннями і навичками цілеспрямовано використовувати частини мови та їх граматичні форми в мовленні);

- практичне засвоєння синтаксичних засобів мовлення (уміння користуватися такими одиницями, як словосполучення і речення);

Діагностичний аналіз якісних показників сформованості усного і писемного мовлення учнів початкових класів під час вивчення частин мови відображено в таблиці 3.4.2.

Таблиця 3.4.2

**Показники сформованості усного і писемного мовлення  
в учнів 3–4 класів під час вивчення частин мови**

Групи	Показники сформованості усного і писемного мовлення учнів				
	Опанування лексико-стилістичних засобів української мови	Оволодіння словотворчими ресурсами	Оволодіння вміннями і навичками доцільного використання частини мови	Оволодіння вміннями і навичками використання граматичних форм частин мови в мовленні	Уміння будувати усні і писемні висловлювання
ЕГ 50 уч.	60% 30 уч.	45% 22 уч.	56% 28 уч.	52% 26 уч.	78% 39 уч.
КГ 50 уч.	58% 29 уч.	46% 23 уч.	60% 30 уч.	56% 28 уч.	76% 38 уч.

Щоб встановити якісні і кількісні показники усного і писемного мовлення молодших школярів, проаналізовано учнівські твори усної і писемної форм різних стилів. За загальноприйнятою методикою проведення комбінованого типу уроків учням послідовно пропонувалося скласти усні і письмові висловлювання (тексти).

Аналіз здобутих результатів свідчить, що в молодших школярів є певні вміння добирати мовностилістичні одиниці для характеристики предметів. Однак частина учнів припустилася помилок використавши в художньому стилі елементи наукового, а саме: вживання слів без пестливих суфіксів у тому випадку, де вони явно були потрібні. Типовим недоліком була наявність у художніх текстах словосполучень, характерних для наукового стилю. Усе це свідчить про недостатній рівень умінь добирати потрібні мовні засоби з урахуванням адресата, мети, умов і завдань спілкування.

Аналіз синтаксичної організації усного і писемного мовлення учнів показує, що в усних і письмових висловлюваннях художнього стилю вони використовують однорідні члени речення з описовою функцією. Але, незважаючи на специфіку продукування письмових текстів (є час на обдумування), учні використовують в обох формах майже однакову кількість однорідних означень і додатків. Вони майже не використовують окличні й питальні речення з метою створення експресії в художньому тексті.

Кількість ужитих простих і складних речень у текстах художнього і наукового стилів свідчить, що в усному мовленні школярів переважають прості речення. Типовою помилкою в побудові речень обох форм мовлення є розривання простих речень з однорідними членами, з'єднаними сполучником і.

У визначенні критеріїв аналізу інтонаційних умінь урахувалися ті якості усного мовлення, які характеризують цю форму як окремий вид мовленнєвої діяльності: вміння дотримуватися пауз, виділяти логічно наголошені слова, користуватися силою голосу, темпом мовлення.

Як свідчать результати аналізу прослуханих текстів, у цілому більшість учнів уміє робити паузи між реченнями та в межах речення.

Учні початкової школи мають досить низький рівень умінь робити логічний наголос. Певна частина школярів говорить занадто тихо або, навпаки, дуже голосно. Не всі школярі розповідають у відповідному темпі. Більшість учнів оформили розповіді без будь-якого емоційного забарвлення.

Результати аналізу показали, що показник використання синонімів, антонімів, слів з переносним значенням є досить низьким.

Отже, аналіз монологічного усного і писемного мовлення учнів початкової школи виявив низку недоліків. Так, учні не вміють враховувати особливості ситуації спілкування в усному й писемному мовленні, порушують зв'язність, логічність та структурно-композиційну цілісність висловлювань обох форм. У результаті недоречного використання мовних засобів у їхньому мовленні виникає стилістичний дисонанс. Невміння користуватися інтонаційними засобами негативно позначається на писемному мовленні школярів.

Враховуючи визначені знання і вміння учнів початкових класів оволодіння мовно-мовленнєвою компетентністю, можемо зазначити, що не всі вони мають однаковий рівень їх сформованості.

Учні з *низькою результативністю* сформованості мовних знань і мовленнєвих умінь не завжди розрізняють частини мови за визначенням, не вміють добирати слова близькі і протилежні за значенням у межах однієї частини мови, відповідно їм не завжди вдається згрупувати слова за ознаками частин мови і за спорідненістю та близькістю за значенням; не вміють добирати спільнокореневі слова різних частин мови; припускаються великої кількості помилок у правописі вивчених частин мови; будують прості речення одноманітні за метою висловлювання; не використовують особливостей вживання різних частин мови у власному мовленні. Учні, вивчаючи мовний та мовленнєвий матеріал не ставлять запитань під час роботи на уроці, важко переживають невдачі під час навчання, в результаті знижується їхня пізнавальна активність.

Учні з *середньою результативністю* сформованості мовних знань і мовленнєвих умінь роблять незначні помилки у розрізненні частини мови за визначенням, можуть добирати слова близькі та протилежні за значенням у межах однієї частини мови, відповідно їм вдається згрупувати слова за ознаками частин мови і за спорідненістю та близькістю за значенням із невеликою мірою допомоги з боку вчителя; здебільшого вміють добирати спільнокореневі слова різних частин мови; припускаються помилок у правописі складних випадків орфограм вивчених частин мови; конструюють речення за поданими словами, різні за метою висловлювання; можуть використовувати особливості вживання різних частин мови у власному мовленні. Учням подобається виконувати завдання прикладного характеру, тобто їх цікавить результат. Учні намагаються осмислити навчальний матеріал, знайти відповіді на поставлені запитання. В школярів цієї групи переважає зацікавленість результатом навчання.

Учні з *високою результативністю* сформованості мовних знань і мовленнєвих умінь розрізняють частини мови за визначеннями, вміють добирати слова близькі і протилежні за значенням у межах однієї частини мови, відповідно їм вдається згрупувати слова за ознаками частин мови і за спорідненістю та близькістю за значенням; вміють добирати спільнокореневі слова різних частин мови; не припускаються (або самостійно виправляють) помилок у правописі вивчених частин мови; будують прості речення, речення з однорідними членами, складні речення за поданими словами, різні за метою висловлювання; використовують особливості вживання різних частин мови у власному мовленні. Школярі виявляють інтерес до причинно-наслідкових зв'язків. Розумова діяльність учнів характеризується високим почуттям відповідальності, сформованими вміннями самоорганізації, планування роботи, оцінювання одержаних результатів. Вони отримують задоволення від навчальної діяльності.

Рівні оволодіння мовними знаннями і мовленнєвими вміннями учнями 3 – 4 класів відображено в таблиці 3.4.3.

**Рівні оволодіння мовними знаннями і мовленнєвими вміннями  
учнями 3–4 класів**

Кількість учнів у ЕГ і КГ	оволодіння мовними знаннями і мовленнєвими вміннями учнями 3–4 класів		
	на низькому рівні	на середньому рівні	на високому рівні
ЕГ 50	18% 9 уч.	60% 30 уч.	22% 11 уч.
КГ 50	16% 8 уч.	64% 32 уч.	20% 10 уч.

На основі аналізу матеріалів констатувальної частини експерименту був розроблений зміст частини компетентнісного навчання.

Добір дидактичного матеріалу, методів і прийомів його засвоєння, організацію навчального процесу зумовлювали відібрані принципи навчання. В основу експериментального вивчення частин мови в умовах використання елементів проблемного навчання було покладено використання таких загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів: науковості; систематичності і послідовності; індивідуалізації та диференціації у навчанні; розвивального навчання; наочний; комунікативної спрямованості; мотивації мовленнєвої діяльності; органічного поєднання системи мовленнєвої роботи з вивченням лексичного-граматичного матеріалу; взаємозв'язку в розвитку мовлення і мислення. Важливого значення надавали виділеному нами принципу мотивації мовленнєвої діяльності. Формування позитивних мотивів у мовленнєвій діяльності здійснювалося шляхом стимулювання інтересу до засвоєння знань з мови і мовлення: добирався дидактичний матеріал, який збагачував молодших школярів новими відомостями про навколишній світ, викликав нові враження, природну допитливість, створювалися мовленнєві ситуації, які були цікавими і спонукали школярів творчо підходити до побудови власних висловлювань.

Ці принципи навчання визначили зміст, методи і прийоми формування мовно-мовленнєвої компетентності учнів початкових класів, сприяли ефективній організації всього процесу навчання.

Оскільки зміст вивчення учнями початкових класів розділу «Слово»

становить сукупність знань з мови і мовлення та мовленнєвих умінь і навичок, ми вважали за доцільне взяти за основу запропонований М. Успенським поділ методів на пізнавальні й тренувальні, які використовували у процесі впровадження елементів проблемного навчання на уроках української мови. У процесі експериментально-дослідного навчання *пізнавальні методи* (пояснювально-ілюстративний, частково проблемний) використовувалися з метою набуття учнями знань про ознаки частин мови, роль окремих мовностилістичних засобів, мовних засобів культури спілкування.

До *пояснювально-ілюстративного методу* вдавалися, коли в учнів були відсутні будь-які знання з виучуваної теми. Цьому методу відповідали такі прийоми, як пояснення вчителя, робота з підручником, використання унаочнення. Методом пояснення користувалися також з метою формування поняття про ситуацію спілкування.

*Частково-проблемний, або метод евристичної бесіди* застосовувався у процесі засвоєнні відомостей про особливості використання різних частин мови в мовленні, в удосконаленні змісту й форми складених учнями висловлювань, засвоєнні елементарних знань про стилістичну роль виучуваних частин мови та їхніх окремих категорій у текстах різних стилів.

У процесі експериментально-дослідного навчання *проблемний метод* застосовувався під час аналізу мовних і мовленнєвих помилок, ознайомлення з інтонаційними засобами, їх роллю в текстах різних стилів, функцією частин мови (іменник, прикметник, займенник, дієслово, прислівник).

*Тренувальні, або практичні, методи* використовувалися на етапі формування в школярів умінь і навичок застосовувати набуті знання у самостійній мовленнєвій діяльності. До них належать *імітаційний, репродуктивний, оперативний та комунікативний методи*. Кожен із цих методів знайшов вираження в тренувальних вправах, дидактичною метою яких було закріплення набутих мовних знань та формування мовленнєвих умінь.

Під час експериментального навчання значна увага приділялася навчальній діяльності учнів на дослідницькій основі. Для цього

застосовувалися вправи для розвитку дослідницьких умінь та інтеграція навчального матеріалу з краєзнавчим матеріалом.

Характеристику вправ для розвитку дослідницьких умінь учнів початкових класів подано в таблиці 3.4.4.

Таблиця 3.4.4

### Характеристика вправ для розвитку дослідницьких умінь учнів початкових класів

Вправи на вміння	Характеристика вправ
бачити проблему	Розвиваються вміння оглянути об'єкт дослідження з різних боків (на добір різних частин мови і вміння вживати їх у мовленні).
висувати гіпотезу	Створюється можливість ставити реальні й уявні експерименти; проблемні запитання; висловлювати припущення (використання слів: може бути, припустимо, можливо, якщо ...).
ставити запитання	Прищеплюється звичка ставити запитання що є частиною процесу мислення (розвиток діалогічного мовлення; уяви і фантазії; формувати вмінь критично мислити).
класифікувати	Розвиваються вміння розподілу (операція комбінаторика), підвищення продуктивності мислення. Формування творчих умінь.
спостерігати	Формується вміння визначати істотні ознаки предметів і явищ (формування вмінь зв'язно висловлюватися; спостерігати й аналізувати; спостерігати за ознаками понять).
Давати визначення поняттям	Формується вміння користуватися прийомом порівняння, що дає можливість виявити схожість і відмінність між предметами, явищами за їхніми істотними ознаками (використовувати для тренування вмінь працювати з поняттями).
приймати рішення	Відбувається навчання приймати продумані рішення на основі вибору, порівняння варіантів і врахування необхідних чинників (розвиток умінь передбачати результати або наслідки прийнятого рішення; формування вмінь зв'язно висловлюватися).
мислити асоціативно	Розвивається асоціативне мислення, що уможлиблює розширення творчого потенціалу особистості учня.
мислити критично	Розвиваються уміння аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.
мислити логічно	Відбувається навчання встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати складні ситуації, шукати шляхи їх вирішення і змінювати види діяльності без втрати концентрації уваги та ефективності роботи.

У початкових класах проблемне навчання потребує підготовки учнів до нього і, отже, буде виправданим у вивченні лише певного кола граматичних



тем, в основі яких приховані суперечності і з'ясування яких доступне молодшим школярам [19, с. 659–668].

Під час дослідного навчання ми намагалися створювати в межах уроку евристичну освітню ситуацію [19, с. 659–668]. Евристична освітня ситуація – ситуація актуальної активізації незнання, що є своєрідною альтернативою традиційного уроку. Її метою є забезпечення створення учнями особистого результату (ідей, проблем, гіпотез, версій, схем, досвіду, текстів тощо) в ході спеціально організованої діяльності.

Створенню евристичної ситуації передують штучно чи природно створена освітня напруженість. Є такі способи її створення: планове створення напруженості учителем, виникнення непередбачуваних протиріч чи проблем, порушення звичних норм освітньої діяльності, невідповідність одержаних результатів очікуванню тощо. Роль діяльності вчителя та учня у створенні проблемної ситуації, відображено це у таблиці 3.4.5.

Таблиця 3.4.5

**Роль діяльності вчителя та учня у створенні проблемної ситуації**

Елемент ситуації	Діяльність учителя	Діяльність учня
Освітня напруженість	Фіксація чи створення освітньої напруженості. Формулювання проблеми, пов'язаної з виучуваними об'єктами, які не мають відомого рішення	Усвідомлення ситуації, що виникла. Визначення мети діяльності у відношенні до пізнання об'єкта чи рішення проблеми
Уточнення освітнього об'єкта	Позначення освітнього об'єкта у вигляді явища, поняття, предмета	Виявлення особистого досвіду і проблематики у відношенні до означеного об'єкта (Що для мене цей об'єкт?)
Конкретизація завдання	Формулювання навчального завдання у такому вигляді, щоб була можливість кожному учневі розв'язувати освітню ситуацію	Чому чи відповідно чого я повинен діяти? Чи знаю я, як мені діяти? Чи маю я способи і правила діяльності?
Розв'язання ситуації	Супровід учителем процесу створення учнями освітньої ситуації	Особисте розв'язання евристичної ситуації кожним учнем за допомогою евристичних методів. Індивідуальна, парна, групова діяльність учнів
Демонстрація освітньої продукції	Організація обговорення, дискусії, рецензування. Зіставлення чи зміни у початкових позиціях, думках, та інших результатах учнів	Демонстрація своїх освітніх продуктів: віршів, визначень, символів, творів, ідей тощо. Переформулювання обговорюваних проблем, народження нових.

Систематизація одержаної продукції	Систематизація одержаних видів продукції, їх фіксація і презентація в якості колективного освітнього продукту. Виявлення мети застосування одержаних продуктів	Зміна визначень освітньої продукції на якісно новому рівні. (У чому мій результат, яка його роль і місце в загальних результатах)
Робота з культурно-історичними аналогами	Введення культурно-історичних аналогів до створених учнями освітніх продуктів, разом з тим і внесення в освітній простір уявлень самого учителя	Зіставлення різних типів продукції, самовизначення у відношенні до розмаїття точок зору і способів рішення. Розвиток евристичної ситуації на новому рівні
Рефлексія	Організація індивідуальної і колективної рефлексії діяльності. Позначення й оцінка досягнутих результатів. Осмислення евристичної діяльності окремих учнів та всіх разом. Формулювання кінцевого чи відкритого рішення освітньої ситуації	Індивідуальна рефлексія діяльності, що відбувається. Засвоєння використаних методів пізнання, способів вирішення проблем. (Чи досягнуто моєї первинної мети? Які зміни відбулися в мені?)

У практиці роботи було використано такі прийоми створення проблемних ситуацій з метою розвитку пізнавальних інтересів, активізації пізнавальної діяльності:

- зіткнення учнів із суперечливими фактами;
- створення проблемного питання на основі дискусії;
- створення ситуації, в якій школярі переконуються в недостатності знань і потребують нових.

Під час розв'язання проблемної ситуації важливу роль відіграє розумова діяльність, яка полягає у вмінні аналізувати, систематизувати та узагальнювати.

*Оперативний метод* застосовували з метою засвоєння теоретичних відомостей з мови і мовлення, а також формування мовленнєвих умінь і навичок. Він виявлявся у комплексних вправах аналітичного, конструктивного та аналітико-конструктивного характеру. Визначено вихідний принцип конструювання комплексних вправ – принцип єдності на всіх етапах пізнання двох взаємопов'язаних процесів: засвоєння мовних знань; оволодіння вміннями використовувати мовні засоби для вираження власної думки. Цим вихідним принципом взаємопов'язаного оволодіння мовою й мовленням як єдиним цілим зумовлюються зміст і засоби навчання. Зміст комплексних вправ та методи включав матеріал краєзнавчого характеру. Виконання учнями розроблених

вправ і завдань сприяло активізації творчого потенціалу учнів, підвищенню якості мовної освіти. В експериментальному навчанні застосовувалися елементи проблемного навчання під час поєднання предметного навчання з інтегрованими курсами; використання внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; доцільний добір компетентнісних і комплексних вправ у навчанні української мови; використання засобів краєзнавчого матеріалу на уроках української мови; впровадження в урок інноваційних методів і прийомів навчання.

Визначальним у методиці виконання комплексних вправ є те, що будуються вони на основі зв'язних текстів та програмують таку постановку завдань, яка спонукає дітей до словесної творчості й одночасно націлює на виконання лексичних, граматичних, правописних завдань [3].

Наведемо приклад опрацювання комплексної вправи під час вивчення морфологічного матеріалу на уроці української мови в четвертому класі.

Істотно новим в опрацюванні морфологічного матеріалу у третіх-четвертих класах є те, що змінюється сам зміст первинного блоку знань про частини мови: він вводиться у процес пізнання – у взаємозв'язках із зовні схожими поняттями – спільнокореновими словами, омонімами, синонімами, антонімами.

Розглядаючи ту чи ту частину мови та її граматичні категорії і форми, наголошуємо на мовленнєвих функціях морфологічних форм: для чого вони слугують у мовленні, їх виражальних можливостях, на розкритті синтаксичної ролі.

Проілюструємо сутність цього методичного підходу фрагментом уроку в четвертому класі.

*Завдання уроку:* з'ясувати, за якими ознаками розрізняємо частини мови.

Перед читанням тексту учитель повідомляє про уявну екскурсію рідним містом. Демонструє ілюстрації чи фотографії сучасної вулиці Симона Петлюри. У ході бесіди діти відповідають на питання:

– Які колишні та сучасні будівлі є на вулиці Симона Петлюри? Розкажи про одну з них.

– Прочитай текст. Добери до нього заголовок. Визнач в тексті зачин, основну частину і кінцівку.

*Сучасний рівнянин, мабуть, вже не пам'ятає такого закладу, як театр Зафрана. Це й не дивно. Давно його зруйнували.*

*Театр Зафрана, що потім став кінотеатром, урочисто відкрився 2 лютого 1908 року. Тоді це була найкрасивіша споруда міста. Знаходилася будівля на вулиці Гоголівській. Це – сучасна вулиця Симона Петлюри. У залі театру легко могла розміститися доволі значна кількість глядачів. Адже він мав сімнадцять лож, вісімнадцять рядів крісел, два ряди балконів і три ряди галереї. Як зазначає у своїй книзі «Вулицями Рівного» дослідник Олена Прищеп, театр користувався великою популярністю серед рівнян, оскільки на його сцені успішно виступали відомі на той час актори. У багатьох виставах грав рівненський художник та викладач Георгій Косміаді. У театрі Зафрана урочисто відзначались і головні міські події.*

*Саме з будинку на тогочасній вулиці Гоголівській розпочалася історія рівненських кінотеатрів. Відомо, що згодом на місці театру побудували Народний дім.*

За Л. Леоновою

*Довідка:*

ложа – відділені перегородками місця для кількох глядачів у театральній залі;

галерея – самий верхній ярус театру з дешевими місцями.

– Зі складів утвори слова. До яких частин мови належать ці слова?

*По пу ляр ність, по пу ляр ний, по пу ля ри зу ва ти, по пу ляр но.*

– Як ти це визначив?

– Простежимо за «життям» частин мови у тексті.

• Визнач речення, у яких є іменники, вжиті в місцевому відмінку однини. Як змінюються іменники? Яка частина слова служить для зв'язку слів у реченні?

• Знайди в тексті прикметники із закінченням -а, -і. Самостійно добери до них іменники. Чи увійшли до групи прикметників слова: (у) залі, доволі, була? Чому?

• Постав на місце всі дієслова.

*Сучасний рівнянин вже ... театр Зафрана. Давно його ... .*

*Колись це ... найкрасивіша споруда міста. ... будівля на сучасній вулиці Симона Петлюри. Театр ... великою популярністю серед рівнян. На його сцені ... відомі на той час актори. У театрі Зафрана ... і головні міські події.*

*(не пам'ятає, зруйнували, була, знаходилася, користувався, виступали, відзначались)*

У якому часі вживаються дієслова? Визнач рід дієслів минулого часу. Чи можна це зробити у дієсловах теперішнього часу

- Знайди у тексті *прислівники*.

На які питання відповідають прислівники? З якою частиною мови найчастіше пов'язуються прислівники?

Випиши з тексту дієслова з прислівниками. Постав питання до прислівників.

З якою частиною мови найчастіше пов'язуються прикметники? Наведи приклади з тексту.

Добери до прислівників споріднені прикметники, а до прикметників споріднені прислівники. Познач основу в усіх словах.

– Зроби висновок, за якими ознаками розрізняються частини мови.

- Склади речення за такими вказівками:

- перше слово – Народний;

- друге слово має рід, число, змінюється за відмінками, споріднене до слова *домовий*;

- третє – змінюється за часами, числами, споріднене до слова *будівля*;

- четверте – має рід, число, змінюється за відмінками, споріднене до слова *місцевий*;

- п'яте – змінюється за родами, числами, відмінками, споріднене до слова *відати*;

- шосте – має рід, число, змінюється за відмінками, споріднене до слова *театральний*.

*(Народний дім побудували на місці відомого театру.)*

Склади речення. Сам зашифруй слова так, як у попередньому завданні до тексту. Перевір, чи зможе твій товариш записати речення.

- Поспостерігай за спорудами у нашому місті. Які з них, на твою думку, особливо привабливі? Чому?

Для молодших школярів посильними і цікавими є не лише спостереження за вільно обраними краєзнавчими об'єктами і розповіді про них, а й залучення учнів до самостійного пошуку і добору особистісно-значущої краєзнавчої інформації.

Запропоновані вправи – це лише орієнтир, який учитель, використовуючи потенціал учнів, може застосовувати і в подальшому будувати інтегровані уроки проблемного характеру.

Узагальнені матеріали можуть бути використані вчителями початкової школи в процесі планування заходів із формування мовної та мовленнєвої

компетентностей учнів початкових класів.

У процесі експериментальної перевірки розробленої системи застосування елементів проблемного навчання виявилось, що ефективність процесу формування мовних знань і мовленнєвих умінь учнів початкових класів підвищувалася за умови застосування комунікативно-діяльнісного підходу в навчанні мови; формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів в процесі виконання ними дослідницьких завдань, вирішення проблемних ситуацій, виконання вправ цікавого змісту.

Наводимо нижче результати порівняльного аналізу сформованості мовних знань і мовленнєвих умінь учнів експериментальних і контрольних груп у таблицях 3.4.6, 3.4.7.

Таблиця 3.4.6

**Стан сформованості знань і вмінь виявляти лексичні та граматичні ознаки частин мови в учнів 4 класів**

Кільк. учнів ЕГ і КГ	Стан сформованості означених знань і вмінь									
	Знання лексичних ознак частин мови (іменник, прикметник, дієслово)		Уміння правильно поставити до слова граматичі питання		Знання характерних закінчень (іменник, прикметник, дієслово)		Знання характерних суфіксів і префіксів (іменник, прикметник, дієслово)		Уміння встановити зв'язок з іншими частинами мови (іменник, прикметник, дієслово)	
	до експ	після експ.	до експ	після експ.	до експ	після експ.	до експ	після експ.	до експ	після експ.
ЕГ 50 учнів	84% 42 уч.	92% 46 уч.	78% 39 уч.	90% 45 уч.	69% 34 уч.	82% 41 уч.	52% 26 уч.	64% 32 уч.	68% 34 уч.	80% 40 уч.
КГ 50 учнів	82% 41 уч.	82% 41 уч.	80% 40 уч.	83% 42 уч.	70% 35 уч.	75% 37 уч.	53% 27 уч.	55% 28 уч.	68% 34 уч.	74% 37 уч.

Як свідчать результати аналізу сформованості мовних знань і вмінь виявляти лексичні і граматичні ознаки частин мови в учнів 4 класів під час вивчення частин мови у першому випадку, де навчання здійснювалося за загальноприйнятою методикою, рівень означених знань і вмінь порівняно нижчий.

Так, учні експериментальних класів розширили уявлення про лексичне значення частин мови, виявили кращі вміння вживання різних частин мови у прямому і переносному значеннях, точному і влучному вживанні із групи синонімів тих слів, які найбільше відповідають тексту ( експериментальні – 92%, контрольні – 82%). Учні експериментальних класів навчилися спостерігати за закінченнями іменників, що належать до різних відмін у тому самому відмінку; за явищами чергування кореневих [i] з [e], [o] в окремих іменниках жіночого роду на приголосний та ін.; правильно вживати форми іменників у процесі виконання навчальних вправ; перевіряти за словником правильне написання закінчень; виявили уміння правильно використовувати прийменники з іменниками в різних відмінках. Учні експериментальних класів навчилися безпомилково змінювати прикметники за родами та числами у сполученні з іменниками; відмінювати прикметники у сполученні з іменниками в однині та множині, ставити граматичне питання до прикметника у сполученні з іменником; визначати відмінки прикметників за відмінками іменників та ін.; будувати речення з однорідними членами, вираженими прикметниками, складні речення за зразком, за схемами з поданими сполучниками, вводити їх у текст (експериментальні – 80%, контрольні – 74%). У вивченні дієслова учні експериментальних класів виявили уміння будувати сполучення слів зі спільнокореновими та синонімічними дієсловами різних семантичних груп, вводити їх у речення, текст; спостерігати за роллю дієслів у текстах розповідного та описового характеру; змінювати дієслова за особами і числами в теперішньому і майбутньому часі; переконструювати навчальні тексти шляхом зміни дієслівних форм відповідно до поставленого завдання (експериментальні – 64%, контрольні – 55%); засвоїли правила правопису краще, ніж учні контрольних класів.

Як свідчать результати аналізу сформованості усного і писемного мовлення, в учнів 4 класів під час вивчення частин мови у першому випадку, де навчання здійснювалося за загальноприйнятою методикою, рівень загальних текстотворчих умінь порівняно нижчий.

**Показники сформованості усного і писемного мовлення  
в учнів 4 класів під час вивчення частин мови**

Групи	Показники сформованості усного і писемного мовлення учнів									
	Опанування лексико-стилістичних засобів української мови		Оволодіння словотворчим і ресурсами		Оволодіння вміннями і навичками доцільного використання частини мови		Оволодіння вміннями і навичками використання граматичних форм частин мови в усному і писемному мовленні		Уміння грамотно будувати усні і писемні висловлювання	
	до експ	після експ.	до експ	після експ.	до експ	після експ.	до експ	після експ.	до експ	після експ.
ЕГ 50 учнів	60% 30 уч.	72% 36 уч.	45% 22 уч.	60% 30 уч.	72% 36 уч.	82% 41 уч.	62% 31 уч.	80% 40 уч.	56% 28 уч.	72% 36 уч.
КГ 50 учнів	58% 29 уч.	64% 32 уч.	46% 23 уч.	50% 25 уч.	70% 35 уч.	74% 37 уч.	62% 31 уч.	70% 35 уч.	58% 29 уч.	63% 31 уч.

Отже, як свідчать результати експериментального навчання, вся робота з формування мовленнєвих умінь в процесі засвоєння знань з мови може бути значно ефективнішою, якщо спрямовуватиметься на засвоєння особливостей функціонування мовних засобів у текстах та на вироблення в учнів уміння мотивовано використовувати виучувані мовні одиниці в усному і писемному мовленні.

Рівні оволодіння мовними знаннями і мовленнєвими вміннями учнями 4 класів відображено в таблиці 3.4.8.

Таблиця 3.4.8

**Рівні оволодіння мовними знаннями і мовленнєвими вміннями  
учнями 4 класів**

Кількість учнів у ЕГ і КГ	Оволодіння мовними знаннями і мовленнєвими вміннями учнями 4 класів					
	на низькому рівні		на середньому рівні		на високому рівні	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ 50	18% 9 уч.	8% 4 уч.	60% 30 уч.	56% 28 уч.	22% 11 уч.	36% 18 уч.
КГ 50	16% 8 уч.	14% 7 уч.	64% 32 уч.	62% 34 уч.	20% 10 уч.	24% 12 уч.



Результати свідчать, що після експериментального навчання відбулися позитивні зміни й у вивченні мовного матеріалу учнями, й у вмінні застосовувати мовні знання. Якщо на констатувальному етапі в експериментальних групах учнів, що оволоділи мовними знаннями і мовленнєвими вміннями було 22%, то за результатами прикінцевого зрізу їх стало – 36%, кількість учнів середнього рівня засвоєння знань зменшилася з 60% до 56%; у групі учнів з низьким рівнем засвоєння мовних знань і вмінням використовувати їх у мовленні – з 18% до 8%.

Бесіди, проведені з учнями контрольної групи, дають підстави стверджувати, що допущені помилки зумовлені не стільки недосконалим знанням мовних правил, скільки одноманітністю навчальних вправ, поданих у підручнику, які мають швидше тренувальне значення, є однаковими за видами навчальної діяльності; відсутністю знань про практичне використання матеріалу, що вивчається. В результаті дітям нецікаво вивчати частини мови. Тому і кількість правильних відповідей у них нижча.

Експериментальним навчанням доведено, що учні початкових класів ефективно оволодівають мовними знаннями і мовленнєвими вміннями за умов компетентнісного навчання. Важливим у ньому є адаптація змісту і методів навчання до можливостей різних категорій учнів; виявлення рівнів складності навчального матеріалу; застосування чітко продуманих дослідницьких завдань, проблемних ситуацій, доцільної інтеграції змісту навчальних предметів.

**Висновки.** Оскільки формування національно свідомої мовної особистості спрямовується на розвиток умінь вільно володіти нормами усної і писемної форм української літературної мови, цілеспрямовано і вправно використовувати мовні засоби у різноманітних комунікативних ситуаціях, проблема формування мовно-мовленнєвої компетентності не може бути розв'язана без належної організації процесу взаємозв'язаного навчання мови і мовлення учнів початкових класів.

Формування та розвиток мовно-мовленнєвих знань і вмінь учнів початкової школи відбувається в процесі вивчення мовного матеріалу і

навчання школярів застосовувати всі види мовленнєвої діяльності. Усвідомлення мотивів видів мовленнєвої діяльності, врахування ситуації спілкування в кожному конкретному випадку, підпорядкування мовних засобів мотивам, меті, завданням спілкування, відпрацювання механізмів сприймання, розуміння і продукування усних і письмових зв'язних висловлювань – необхідні умови формування мовної і мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Поєднання системно-описового, комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів у навчанні мови і мовлення дозволяє організувати діяльність учнів початкових класів на якісно новому рівні. Опанування норм української літературної мови, практичне засвоєння лексичних і граматичних функцій мовних засобів дає можливість засвоювати мову як діяльність, спрямовану на вироблення вмінь орієнтуватися в умовах, завданнях, ситуації спілкування, правильно обирати стиль майбутнього висловлювання, мотивовано використовувати мовні засоби.

#### Список використаних джерел

1. Бібік Н., Вашуленко М., Мартиненко В. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : Педагогічна думка. 2014. 346 с.
2. Варзацька Л. О. Українська мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах: навч.-метод. посіб. Тернопіль : Богдан, 2012. 360 с.
3. Вихованець І. Р., Городенська К. Г., Загнітко А. П., Соколова С. О. Граматика сучасної української літературної мови. Морфологія / за ред. К. Г. Городенська. Київ : ВД Дмитра Бураго, 2017. 749 с.
4. Вовк О. І. Сучасна стратегія формування англomовної граматичної компетенції у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. № 27. С. 5–10.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. URL : <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novvi-derzhstandart-pochatkovoyi-osvitv-dokument/>
6. Дубовик С. Г., Ріпа Д. С. Організаційно-методичні основи формування граматичних умінь учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2021. №5 (93). Травень. С. 202–206
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання наук. ред. укр. Видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва; пер. з англ. О. М. Шерстюк. Київ : Ленвіт, 2003. С. 273, С. 112–113.
8. Зіядінова Р. І. Особливості формування лінгвістичних понять у молодших школярів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2014. № 9 (43). С. 168–174.

9. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. 8-ме вид., стер. Харків : Фоліо, 2005. 540 с.
10. Каньоса П. С. Увиразнення мовлення молодших школярів у процесі вивчення граматичних одиниць української мови. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2011. Вип. 9. С. 120–124.
11. Левицька М. М. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2014. №10 (Трав.). С. 22-32.
12. Лук'яник Л. В. Методичний аспект формування граматичної компетенції учнів початкових класів західного регіону України. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2016. Вип. 10(2). С. 118-123.
13. Люріна Т. І. Системний підхід до формування мовленнєвої компетенції молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка*. 2012. 2 (9). С. 162–169.
14. Нова українська школа : poradnik для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
15. Плющ М. Я. Граматика української мови : у 2 ч. : Підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. Київ : Вища школа, 2005. Ч. 1 : Морфеміка. Словотвір. Морфологія. 288 с.
16. Пономарьова К. І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови. *Початкова школа*. 2010. № 12. С. 49-52.
17. Проколієнко Л. Психологія привласнення учнями граматичних знань. *Психологія і суспільство*. 2007. №3. С. 7–34.
18. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
19. Селевко Г. . Енциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006, 818 с.
20. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Т. О. Стеченко. Київ, 2004. 200 с.

## **Лінгводидактичні засади формування основних понять з морфеміки в учнів початкових класів**

Важливе місце в чинних програмах з української мови для 1–4 класів Нової української школи відводиться вивченню учнями морфемної структури слова та елементів словотвору. Засвоєння цього матеріалу необхідне для збагачення школярів певною сумою знань про мову, для осмислення ними закономірностей правопису, а також розвитку логічного мислення і мовлення. Засвоєння теми «Будова слова» впливає на виховання інтересу до уроків мови, на розвиток лінгвістичних здібностей учнів.

Тема «Будова слова» є для учнів початкових класів складною і водночас надзвичайно важливою. Складна вона тому, що успішне і дієве засвоєння понять морфем передбачає наявність у школярів достатньо розвиненого