

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

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Формування фонетико-орфоепічної компетентності

Фонетико-орфоепічна компетенція – це система, одиницями якої є фонетичні знання, фонетичні навички (із членуванням на слухо-вимовні й акцентно-інтонаційні) й фонетичні вміння. Під *фонетичними знаннями* розуміємо передбачуване навчальною програмою засвоєння лінгвістичних понять, закономірностей, правил з курсу фонетики української мови, вивчення основних фонетичних одиниць, звукових явищ різного рівня – від звука до речення. Під *слухо-вимовними навичками* розуміємо фонемно-правильну вимову звуків у потоці мовлення й розуміння всіх звуків під час аудіювання й читання вголос. *Акцентно-інтонаційні навички* – це правильне наголошування слів і словоформ, коректне інтонаційно-ритмічне оформлення мовлення.

Необхідною передумовою для реалізації принципу свідомого вивчення фонетичного матеріалу й створення відповідної мотиваційної основи в процесі навчання учнів початкової школи є формування спеціальних *фонетичних умінь*, під якими розуміємо володіння прийомами педагогічної діяльності щодо організації навчання фонетичного аспекту української мови.

За стандартами початкової школи, розвиток звукового мовлення – першочергове завдання, яке, з-поміж іншого, реалізовує вчитель на уроках української мови. Вивчення мови у кожному класі початкової школи обов'язково передбачає опрацювання тем з фонетики та орфоепії, а у 3–4 класах ще і з морфонології: ознайомлення учнів зі звуками мови, формування розуміння, що таке звук і що слова складаються зі звуків; ознайомлення з артикуляційними органами, спостереження за їх роботою під час вимовляння різних звуків; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо); правопис слів типу *просьба*,

боротьба, кігті (слів з асиміляцією звуків, коли вимова не збігається з написанням); засвоєння правил української літературної вимови (їх вивчає орфоепія); практичне ознайомлення зі смислорозрізнявальною роллю звуків (це предмет вивчення фонології) спостереження за тим, як вставляння, пропуск, заміна одного зі звуків слова може призвести до появи іншого слова (*сон – слон, танк – так, сини – сани*); чергування голосних ([i] з [e], [o]) і приголосних ([г], [к], [х] на [ж], [ч], [ш] і [зг], [цг], [сг]) (питання морфонології), учень відображає ці звукові явища на письмі.

На фонетичних знаннях учнів базується навчання грамоти у початковій школі. Адже, як зазначено в Типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти, основний метод навчання грамоти – аналітико-синтетичний – передбачає реалізацію принципу «від звука до букви», тобто школярі спочатку навчаються виконувати різні аналітико-синтетичні дії зі звуками мовлення, що є базовим умінням для формування навичок читання і письма.

Як відомо, фонетичний принцип української орфографії охоплює близько 80 відсотків усіх написань. Дослідження низки науковців переконливо доводять, що правильна вимова є однією з найважливіших умов грамотності. Вважаємо, що якщо в учня добре сформувалася фонетико-орфоепічна компетентність у процесі навчання в 1–4 класах, то у майбутньому уміння і навички будуть удосконалюватись і розвиватись.

Отже, процес формування фонетико-орфоепічної компетентності як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками, а й спроможність школярів мобілізувати й реалізувати означені компоненти на практиці.

Зазначимо, що проблема формування фонетико-орфоепічної компетентності учнів не є новою в науці. Ученими досліджено: методику роботи над фонетичним матеріалом і вимовою (С. Бернштейн, Н. Босак, О. Трифонова, М. Успенський); явища інтерференції і транспозиції під час вивчення другої мови (О. Біляєв, А. Богуш, І. Луценко, І. Хом'як); проблему вимовної норми (М. Львов, А. Грищенко, М. Пентилюк); вікові особливості

засвоєння звукової сторони мовлення (В. Бадер, О. Гвоздєв, Н. Гез); формування орфоепічних навичок українського мовлення молодших школярів (М. Вашуленко, Н. Тоцька, О. Хорошковська).

Фонетична компетентність – правильна вимова всіх звуків мови, звукосполучень, згідно з орфоепічними нормами; наголосів; добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (тембр, темп, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Рівень сформованості фонетичної компетентності відіграє важливу роль у розвитку мовленнєвої діяльності.

На початкові класи припадає найважча, найоб'ємніша і найвідповідальніша робота вчителя з учнями над тим, щоб прищепити увагу до звукової сторони мовлення не тільки як засобу спілкування, але й показника високого естетичного і культурного рівня особистості.

Фонетична компетентність формується у процесі роботи з виховання культури мовлення. Основними завданнями щодо її виховання є: 1) розвиток артикуляційного апарату (м'язи мовленнєвого апарату); 2) ознайомлення дітей з будовою мовленнєвого апарату; 3) розвиток мовленнєвого дихання; 4) розвиток фонематичного слуху; 5) оволодіння правильною вимовою всіх звуків рідної мови; 6) удосконалення дикції; 7) розвиток інтонаційної виразності мовлення; 8) робота над усвідомленням школярами звукового складу української мови.

Вивчення фонетики, зокрема постановка правильної української літературної вимови, в школах починається ще в *добуквений період*. У перші дні занять, у бесідах і на прогулянках, під час ігор, учитель має передусім виявити загальний фонетичний розвиток своїх учнів (звукова готовність), стан їхньої вимови (звуковимова): чи звуки вимовляються чітко, чи всі звуки вимовляються, чи немає заміни одного звука іншим, чи немає діалектних відхилень тощо. Спостереження свідчать, що діти з нерозвиненим мовленням не можуть виділяти окремі слова з речення, порахувати, скільки звуків у слові,

неправильно добирають слова на заданий звук тощо. Вдумлива робота з дітьми в добуквений період може значною мірою запобігти труднощам, що виникають під час оволодіння грамотою.

Важливим завданням *буквеного періоду* є вивчення звуків і букв не за порядком алфавіту, а у згоді з науковими даними про частотність уживання їх у мовленні учнів і разом з тим за трудностю вимови звука в складі та в слові (оптимальна позиція). Найголовніше в цей період – проводити чітке розмежування звуків і букв, не забуваючи, що наша мова передусім звукова, тому на першому плані завжди стоїть звук, а потім уже його буквене позначення. Перш ніж говорити про букву, маємо домогтися бездоганної вимови звука, який вона позначає у всіх позиціях.

Уміння, які набули учні під час навчання грамоти є основою для формування фонетичної компетентності під час засвоєння розділу «Звуки і букви», що вивчається у 2 класі. Опрацюванням цього розділу передбачено формування найважливіших фонетичних знань, розкриття взаємозалежності між фонетичним та графічним складом мови, практичне оволодіння основними правилами письма (написання, що здійснюються за фонетичним принципом) і правилами літературної вимови.

У 3 класі учні закріплюють відомості про теоретичну і графічну системи рідної мови впродовж усього навчального року, зокрема, в процесі вивчення розділу «Будова слова», де опрацьовують різноманітні звукові перетворення в морфемних частинах слів – коренях, префіксах, суфіксах.

Хоча в 4 класі учні й не вивчають окремо розділів «Звуки і букви», «Будова слова», однак у процесі опрацювання частин мови відомості, здобуті ними в попередніх класах зі згаданих розділів, стають предметом удосконалення, узагальнення й закріплюються на новому мовному та мовленнєвому матеріалах.

На завершальному етапі вивчення української мови молодші школярі мають систематизувати й закріпити такі знання і вміння з фонетики та графіки: розрізнявати мовні й немовні звуки, голосні й приголосні, тверді й м'які

приголосні, дзвінки й глухі (парні і непарні), розуміти і пояснювати на прикладах смислорозрізняльну роль звуків, складотворчу функцію голосних, визначати наголошений звук у слові, пояснювати роль наголосу для розрізнення значень слів (граматичних форм), на основі аналізу співвідносити звуковий і графічний (буквений) склади слів. Важливо, щоб ці знання і вміння з фонетики та графіки учні могли активно застосовувати для вдосконалення вимовних і правописних умінь і навичок.

Систематичні спостереження за діяльністю вчителя й учнів на уроках української мови, бесіди з учителями й учнями, анкетування та результати контрольних зрізів знань, умінь і навичок на різних етапах навчання – дав матеріал для об'єктивної оцінки ефективності організації навчального процесу, надав можливість зробити об'єктивний висновок про те, що формування фонетичної компетентності молодших школярів виявилось однією з складних ланок у роботі вчителя.

З метою вивчення стану проблеми формування фонетичної компетентності учнів початкових шкіл Рівненської області, з'ясування, як вчителі працюють над удосконаленням фонетичних умінь і навичок школярів, які методичні прийоми вони використовують, адже не тільки школярі, але і дорослі не вміють правильно висловити свої думки. В анкетуванні брало участь 160 учителів початкових класів. Провівши анкетування, ми змогли виявити позиції вчителів за такими питаннями:

1. Які фонетичні засоби, на Вашу думку, значною мірою впливають на вираження усного мовлення молодших школярів?

2. Окресліть коло знань та умінь з фонетики, якими мають оволодіти учні початкових класів.

3. Як здійснюється принцип перспективності та наступності у вивченні фонетичного матеріалу на уроках навчання грамоти та на уроках української мови? Наведіть приклад.

4. Назвіть орфоепічні норми, якими мають оволодівати учні в початкових класах.

5. Які, на Вашу думку, методичні прийоми є найбільш ефективними у виробленні орфоепічної вимови, запобіганні орфоепічних помилок?

6. На які аспекти усного мовлення впливають знання з фонетики?

Отож, отримані результати анкетування дали нам підстави для певних висновків. Слід визначити, що з опитаних 160 осіб лише 75 (46,9%) учителів змогли дати відповіді на всі питання. 128 (80%) учителів окреслили коло знань та вмінь з фонетики (друге питання), однак на перше питання анкети про фонетичні засоби вираження усного мовлення школярів більш-менш зрозумілу відповідь дало лише 88 (55%) вчителів. На третє питання про поступове нарощування труднощів у вивченні фонетичного матеріалу школярами змогли чітко відповісти, на жаль, лише 56 (35%) учителів (наводили конкретні приклади), хоч в цілому усвідомлювали завдання про нарощування труднощів всі, однак на практичному рівні пояснити це не змогли. Орфоепічні норми (четверте питання анкети), з якими мають ознайомлюватися в 2–3 класах і вдосконалювати оволодіння в 3–4 класах, змогли визначити 92 (57,5%) опитаних. Найбільш ефективні методичні прийоми у виробленні орфоепічної вимови, запобіганні орфоепічних помилок змогли визначити 140 (87,5%) учителів – 3 прийоми (артикуляційна робота, фонетична зарядка та наслідування вимови вчителя), 109 (68,1%) учителів вказали 4 методичних прийоми (ті самі та опрацювання норм вимови певних звукосполучень), 76 (47,5%) учителів назвали 5 методичних прийомів (ті самі та робота над елементами партитури), 56 (35%) учителів визначили 6 методичних прийомів. На жаль, поза увагою вчителя залишилися такі дієві методичні прийоми, як: застосування засобів евфоніки у мовленні школярів та використання голосових властивостей. Про що свідчить незнання або ж неволодіння всіма зазначеними методичними прийомами? Про відсутність належної роботи над вираженням усного мовлення школярів фонетичними засобами, а це – цілий перелік певних знань та вмінь з фонетики, якими не оволоділи учні.

Метою шостого запитання було з'ясувати, на які аспекти усного мовлення впливають знання з фонетики. Більшість опитаних, а це 128 осіб

(80%), вбачало в ньому тільки чіткість артикуляції та розвиток фонематичного слуху. На думку багатьох учителів, розвивати мовлення учнів означає формувати звукову культуру мовлення – чітко, правильно вимовляти всі звуки рідної мови, вдосконалювати артикуляційний апарат, розвивати фонематичний слух. На жаль, ніхто з опитаних не вказав на виразність, емоційність, засоби евфоніки. 32 (20%) учителів взагалі не дали відповіді на це питання.

Це в свою чергу свідчить про те, що вчителі не можуть чітко визначити напрямки роботи у формуванні усного мовлення: формування фонематичного слуху (вміння чути та розрізняти звуки), чіткість вимови (артикуляційна робота), правильність (орфоепічна робота), інтонаційність (логічність, емоційність, милозвучність).

Відсутність належної роботи над раніше описаними аспектами в навчанні школярів дає підстави виявити прогалини, резерви в роботі над фонетичними засобами, які є важливою складовою усного мовлення молодших школярів.

Другий висновок випливає з першого: формування культури усного мовлення не формується належним чином, що протирічить модернізації початкового курсу шкільної мовної освіти відповідно до нових завдань, що поставило перед школярами сучасне суспільство, яке, поступово набуваючи помітних рис демократичного, надає виняткового значення культурі мовлення і спілкуванню підростаючого покоління.

Отже, внаслідок аналізу відповідей учителів на питання анкет ми дійшли висновку про те, що вчителі недостатньо приділяють уваги формуванню фонетичної компетентності учнів початкової школи. Тому, до зазначених недоліків роботи фонетичного характеру з молодшими школярами можна додати і те, що вчителі не усвідомлюють в повній мірі всі складники такої роботи.

Проведене анкетування вчителів початкових класів переконало, що вони не усвідомлюють у повній мірі всі складові роботи з фонетики, не можуть чітко визначити (конкретизувати) основні напрямки роботи над удосконаленням

усного мовлення школярів. Учителі приділяють недостатньо уваги формуванню фонетичної компетентності.

Глибокий аналіз відвіданих уроків з точки зору досліджуваної проблеми засвідчив необхідність конкретизувати ряд зазначених недоліків – виявити, класифікувати та встановити причини їх виникнення, що в свою чергу стає надійним підґрунтям, необхідною умовою для роботи над формуванням фонетико-орфоепічної компетентності учнів початкової школи.

Отже, можемо констатувати, що на уроках, які відзначаються належним рівнем майстерності проведення, все ж таки мають місце такі недоліки роботи фонетичного характеру.

Так, у першому класі *недостатньо опрацьовано артикуляцію звуків*, яка проявляється у надто спрощеному, примітивному, схематичному поясненні місця утворення кожного звука та способу проходження повітряного струменя під час видиху через ротову порожнину. А це, в свою чергу, неминуче призводить до того, що учні недооцінюють значимість роботи над звуком, не усвідомлюють природу кожного звука.

Як наслідок такої неувagi до артикуляційної роботи – відсутність ототожнення і розрізнення звуків дітьми. На початковому етапі під час опанування кожним новим звуком дуже важливим є, щоб школяр зміг відповісти сам собі на питання: ототожнюється новий звук з уже відомими, вивченими чи ні? Чим цей звук відрізняється від інших звуків, на нього не подібних? Які нові звукосполучення можна утворити за допомогою нового вивченого звука? Які нові звукові комплекси (слова, речення) тепер можна утворити?

Недооцінювання вчителем засвоєння дітьми природи виучуваного звука позбавляє творчого смислу учнівське навчання, що протирічить дитячій природі світосприйняття, стає перешкодою в успішному опануванні дітьми звуками, основною умовою механічного (неосмисленого) відтворення звуків.

Несистематично звертається вчитель і до чуттєвої сторони дитячого сприйняття. Тут ідеться про всім відомі існуючі в методиці навчання прийоми

розрізнення глухих і дзвінких приголосних: прикладання пальців до гортані, закривання вушних отворів вказівними пальцями. Несистематичне використання їх під час розрізнення дзвінких і глухих приголосних не сприяє виробленню стійких учнівських умінь визначати свідомо пари за дзвінкістю-глухістю, учнівському самоконтролю за вимовлянням звуків у словах.

Не завжди вчитель зосереджує увагу і на злитій вимові учнями звуків-африкат $[\widehat{дж}]$, $[\widehat{дз}]$, $[\widehat{дз'}]$. В багатьох випадках вони вимовляються як два окремих звуку через те, що вчитель не застосовує прийом опису артикуляції утворення цих звуків, а також прийом зіставлення африкат зі звуками-елементами їх творення окремо (кукуру $[\widehat{дз}]$ а – кукуру $[\widehat{дз}]$ а) та в словах (кукуру $\widehat{дз}$ а – вода), $[\widehat{дз}]$ – [з] (дзеркало-земля), $[\widehat{дз'}]$ – [з'] (дзьоб-зір); $[\widehat{дж}]$ – [д] (джем – день), $[\widehat{дж}]$ – [ж] (джерело – жертва).

Спостереження за практичним засвоєнням і вдосконаленням нормативної вимови слів із апострофом перед я, ю, є, ї показали, що саме тут учитель мало контролює вимову твердих приголосних звуків [б], [п], [в], [м], [н], [ф], [р] перед сполученнями [йа], [йу], [йе], [йі]), не відпрацьовує їх правильне звучання.

Спостереження також показали, що в першому класі під час навчання грамоти вчитель не в повній мірі використовує *можливості колонок слів для проведення пропедевтичної роботи фонетичного характеру*, обмежуючись роботою над реалізацією основного дидактичного призначення слів у колонках – кількаразового повторення слів з новою літерою в різних позиціях. Роботу фонетичного характеру не можна випускати з поля зору, адже це і правильна вимова дзвінких приголосних на початку слова ([б]рід, [з]уб, [г]рак, [т]рунт), і правильна вимова дзвінких приголосних всередині перед наступним глухим (ни[з']ко, ву[з']ко, ри[б]ка, сму[ж]ка, і[д']те) та в кінці слова (гри[б], ві[з], хлі[б], Куї[й], клу[б]).

Сформовані фонетичні навички, тобто автоматизовані вміння, найбільш активно актуалізуються в таких видах мовленнєвої діяльності, як слухання і говоріння – двох важливих сторонах процесу мовленнєвої діяльності.

Отже, всі виділені нами недоліки фонетичного характеру мають місце у практиці навчання першокласників під час формування усного мовлення.

Не зовсім втішні результати, отримані нами в дослідженні викладання елементів фонетики в другому класі.

Перш за все, ми зосередили увагу на виконанні однієї з основних програмних вимог для другого класу. Нас цікавило, на якому рівні проходить робота над спостереженнями за мовленнєвими органами під час промовляння голосних і приголосних звуків. На який якісно новий рівень піднімається ця робота в наступному, другому класі, тобто, як реалізується принцип нарощування труднощів у навчанні молодших школярів у роботі над органами мовлення.

Роботу над мовленнєвим апаратом, зокрема, над артикуляторами, резонаторами, дихальним циклом учителі в цілому недостатньо проводять (однак, це не стосується малочисельної групи вчителів, які, надаючи великого значення навчанню виразності, цим займаються). Так, вочевидь, вони цю роботу або ототожнюють із роботою наслідування учнів зразка вчителя або ж не можуть творчо підійти до виконання вправ, не враховують їх характер, обмежуються однією з умов вправи. Наприклад, 1) «Прочитай речення»; 2) «Постав питання до виділених слів. Які з них називають дії, а які – предмети?»; 3) «Випиши виділені слова разом з тими, з якими вони зв'язані в реченні». На перший погляд навчальних завдань достатньо. Однак, учитель, який формує усне мовлення другокласника, не може не звернути увагу на звукове оформлення речення, мелодійну окрасу якого створює чітка вимова дзвінких та глухих приголосних, твердих шиплячих (Ді[д] Моро[з], [ч]ервоний ні[с], по[д]арунки дітям ні[с]).

Ще, наприклад, умова вправи така: 1) «Запиши слова, в яких пропущені букви. Усно добери перевірні слова»; 2) «Спиши речення, в якому є звертання до жайворонків. Яке це речення?»; 3) «Усно поділи на склади слово **жайворонки**. Підкресли склад з наголошеним голосним». Учитель звертає увагу учнів на вимову ненаголошених звуків [e^u] та [u^e] і контролює це у вимові дітей. Однак випускає з поля зору, не акцентує увагу на подовженій вимові приголосних у

словах (*вважали, повернення*); дзвінкій вимові приголосних в середині слова перед глухим і в кінці слова (*пре[д]ки, голу[б]ків, гусе[й], прихі[д], що[б]*); твердій вимові шиплячих (*соня[ч]не, [шч]об, поба[ч]иш, пу[ч]ок*); повнозвучній вимові голосних (*д[о]г[о]ри, с[о]л[о]ми*) і т. д. Переконаємося, що вчителі недооцінюють того, що такі і подібні вправи, вміщені в підручниках з української мови для другого класу є благодатним ґрунтом для відпрацювання вимови голосних та приголосних і спостережень за місцем розміщення мовних органів у промовлянні.

Характерним недоліком у навчанні школярів третіх, четвертих класів усного мовлення є те, що вчитель «не бачить», *не враховує специфіку текстів кожної вправи, механічно, нетворчо підходить до їх виконання учнями.*

Насамперед слід визнати як прикрий факт, що під час виконання вправ з підручників вчителі *не зосереджують увагу на читанні завдань учнями кожної вправи вголос.* А це, на думку дослідників, свідчить про те, що в практиці навчання не застосовуються, не інтегруються набуті дітьми теоретичні знання про обов'язкову чітку вимову – дикцію, а також про правильну вимову звукосполучень – орфоепію. А саме: дзвінку вимову приголосних у кінці слова та перед глухими; відсутність асиміляції за м'якістю; вимову африкативних звуків $[\widehat{дж}], [\widehat{дз}], [\widehat{дз'}]$; вимову глухого перед дзвінком у середині слова; вимову дієслів 2-ї особи однини на –шся як $[с':а]$, 3-ї особи однини і множини на –ться як $[ц':а]$.

Звуковій мелодійності віршованих і прозових текстів деякі вчителі приділяють недостатньо уваги, внаслідок чого упускається з поля зору робота над евфонічними засобами виразності, завчасна підготовка до виконання вправ такого характеру, а саме виявлення та спосіб виділення букв на позначення звуків, потрібних для підкресленого вимовляння їх у звукових повторах – асонансі та алітерації. Здійснення роботи над милозвучністю забезпечило б певною мірою комплексний підхід до вивчення слова на уроці з усіх сторін, формування орфоепічних умінь і навичок. *Відсутні спостереження учнів за фонемами у віршованих і прозових текстах не тільки не сприяють закріпленню*

знань про фонетичні одиниці мови, а й виробленню вмінь помічати, відчувати інтонаційно-звукові особливості звучного слова.

Щоб перевірити ефективність результатів запропонованого експериментального навчання, нами було визначено завдання, які забезпечили б розвиток зазначених мовленнєвих умінь, недостатньо сформованих в учнів, дали б змогу підвищити рівень звукового мовлення молодших школярів.

Для забезпечення ефективності методики формування фонетичної компетентності учнів початкових класів визначено (див. рис. 2) такі напрямки:

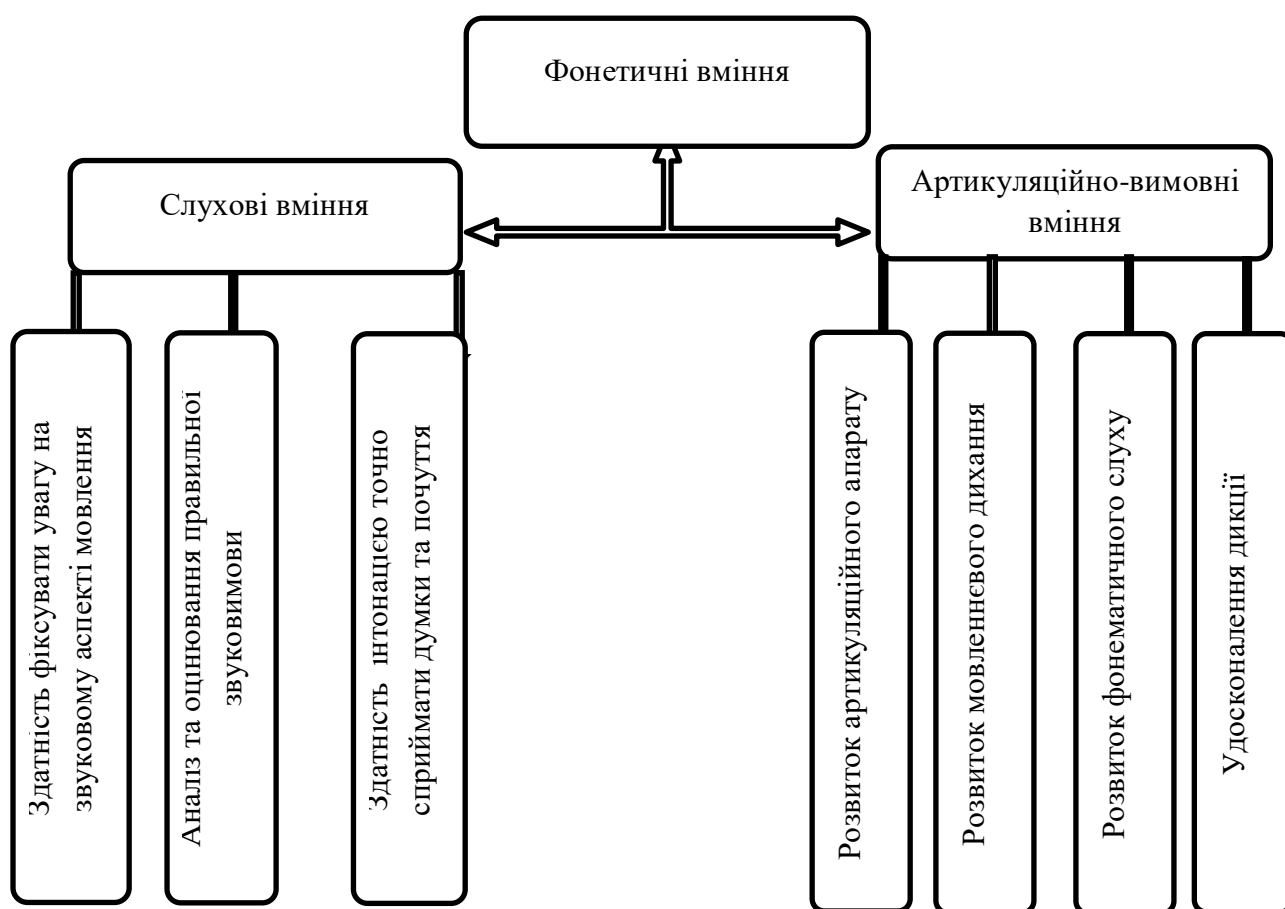


Рис. 2. Основні напрямки формування фонетичної компетентності учнів початкових класів

Згідно з метою формувального експерименту було визначено по класах характер фонетичної роботи, яка сприяла б успішному формуванню фонетичної компетентності.

Так, в першому класі основну увагу приділено виділенню виучуваного звука зі слова, опрацюванню артикуляції звуків (спостереженню та активному вимовлянню), встановленню місця звука в пропонованому вчителем слові, аналізу та побудові звукових моделей слів, самостійному доборі слів з виучуваним звуком у різних позиціях.

У другому класі посилювалась, удосконалювалась робота над мовленнєвим апаратом школярів, їх вмінням правильно артикулювати звуки; фонетична робота спрямовувалась на активне сприймання на слух рядів, які складаються з кількох звуків, складів, слів, словосполучень; систематичне застосування як звукового, так і звукобуквеного аналізів; на поступове засвоєння основних орфоепічних норм.

У третьому класі проведено роботу над поступовим нарощуванням знань у засвоєнні орфоепічних норм; належну увагу зосереджено на вмінні школярів виконувати звукобуквений аналіз; ретельно опрацьовувалась правильна вимова слів, передбачених програмою як для третього, так і для першого та другого класів; певної уваги надано спостереженню учнів за звуковою мелодійністю – звуковими повторами голосних та приголосних звуків у текстах.

У четвертому класі навчання учнів спрямовано на швидке (автоматичне) сприйняття й розрізнення голосних і приголосних звуків, твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних, правильну вимову звуків у словах, у процесі зв'язного мовлення; визначення наголосу в словах навчальних текстів; сприймання на слух і відтворення після одного прослуховування рядів звуків, слів, речень (3–4). Увага відводилась вмінню учнів помічати в прослуханому мовному матеріалі слово, вимовлене двічі, слово з іншої мови або діалектне, не літературне.

Важливу роль у засвоєнні вимовних норм відіграє початкова школа. На початкові класи припадає найважча, найоб'ємніша і найвідповідальніша робота вчителя з учнями над тим, щоб прищепити учням увагу до звукової сторони мовлення не тільки як засобу спілкування, але й показника високого естетичного і культурного рівня громадянина. Виховання звукової культури

мовлення має на меті розвиток фонематичного слуху, формування правильного промовляння звуків, чіткої дикції та дотримання правил орфоєпії.

Упродовж багатьох років нами проведено спостереження щодо стану роботи над увиразненням усного мовлення молодших школярів фонетичними засобами. Внаслідок спостережень було виявлено два підходи до вивчення цієї проблеми: в певній групі вчителів розвиток усного мовлення – одне з основних завдань на уроці, а в інших – це епізодична робота. Кращі вчителі постійно дбають на уроках про правильну вимову учнів, у них не лишається непомітним жодне неправильно вимовлене слово, до виправлення помилок вони залучають весь клас. Мовленнєві помилки учнів учитель виправляє на кожному уроці, у процесі позакласної та позашкільної роботи, під час перерви тощо. Почувши від учня неправильне мовлення, він спокійно, тактовно виправляє його. Виправляти мовленнєві помилки учня потрібно після відповіді, якщо вона коротка, або під час логічних інтервалів, оскільки часті зауваження вчителя переривають хід думки школяра.

Навчити учнів правильної вимови – складне завдання. Учитель, перш, ніж ставити правильну вимову учнів, має навчитися сам відтворювати будь-яку мовну артикуляцію, а також навчитися слухати й визначати на слух артикуляційні причини будь-якого вимовного відхилення [10, с. 106].

Увесь фонетичний матеріал у початкових класах маємо вивчати на основі спостережень за звуковими явищами живого мовлення (слово вимовляємо за орфоєпічними нормами).

Формуванню фонетико-орфоєпічної компетентності сприяють вправи на заучування чистомовок, скоромовок, лічилок, прислів'їв, приказок, розучування діалогів, ігор, відгадування загадок. Звичайно, всі ці вправи є ефективними лише за умови системної роботи в цьому напрямі.

Метою орфоєпічної роботи на уроках української мови в початкових класах є свідоме засвоєння учнями основних орфоєпічних норм, а також практичне володіння ними в мовній практиці.

Учитель має враховувати той незаперечний факт, що усна форма українського літературного мовлення школярів підпадає під *вплив діалектних форм*, що створює у мовленні носіїв означеного регіону появу так званого акценту, тобто «своєрідне вимовляння звуків нерідної мови, зумовлене артикуляційною базою рідної мови (іншомовний акцент), або сукупність особливостей вимови, характерних для певного діалекту і не властивих літературній мові, зумовлена недосконалим володінням її нормами (діалектний акцент)» [11, с. 16]. Діалектний акцент – це мимовільне спотворення звуків під впливом місцевої говірки при вимові. М. Наконечний детально розглядає вимовні покручі в українському мовленні під впливом діалектів: «акцентні (суто вимовні помилки) – це помилки у варіантах (відтінках) фонем, із заміною однієї фонемі іншою, бо при заміні одного, правильного для даної системи відтінку іншим, не властивим їй (у цій позиції чи взагалі) відтінком, під впливом іншої мови чи діалекту – фонемний склад слова не змінюється» [7, с. 14]. Під час спілкування з учнями ми відразу помічаємо помилку у вимові слова, якщо замість однієї фонемі буде вимовлено іншу.

У зв'язку із посиленням уваги до культури усного мовлення учнів питання теорії і практики вивчення української мови в умовах місцевих говорів набуває особливої уваги. Неправильна вимова звуків негативно впливає на орфоепію школярів. Помилки, які виникають під впливом місцевих говорів, є досить стійкими. Помилки діалектного характеру привертають до себе увагу вчених і вчителів-практиків. Вперше в 1953 р. О. Текучов у своєму дослідженні «Основи методики орфографії в умовах місцевого діалекту» чітко окреслив групи помилок такого характеру. Питанням впливу діалектів на літературне мовлення займалися вченні О. Пархоменко, Н. Тоцька, Л. Симоненкова та ін.

Діалекти української мови відрізняються один від одного перш за все лексичним складом, фонетикою, стилістикою. Східноукраїнські діалекти зазнали значного впливу російської мови, північноукраїнські – білоруської мови, західноукраїнські – польської, румунської та інших. Діалектне розмежування може бути досить значним.

Діалекти *фонетичного відхилення* відрізняються від літературної норми вимовою певних звуків: *кирниця* – криниця, *вашко* – важко, *зора, зор'я* – зоря, *дієд* – дід, *куень, кунь* – кінь. Тому, вже в добуквений період засвоєння учнями навичок правильної літературної вимови потребує активного втручання вчителя. Головне завдання вчителя – зрушити звичний артикуляційний уклад, зорієнтувати його на правильну артикуляцію, доки така вимова повністю автоматизується.

У процесі дослідного навчання нами були виявлені вимовні помилки учнів, що виникають під впливом різних місцевих говорів. Зокрема, помилки в складах з наголошеними голосними: вимова звука [i] замість [u] у словах *кіслий, хітрий, лихий, відно, пташкі*; вимова звука [y] замість [i] у словах *кунь, вун, стул*; вимова звука [o] замість [i] у словах *кот, двор*. У переважній більшості південно-західних говорів ненаголошений [o] перед складом з наголошеним голосним переходить в [y]: [туб'і], [гулубка], [курова] і т. д. Отже, коли ж ненаголошений [o] зовсім перейшов у [y], потрібно просто замінити звук [y] на [o], спочатку підкреслюючи його в мовному потоці, доки вимова автоматизується. У деяких північних говорах ненаголошений [o] замінюється звуком [a]: [кажух], [карова], [таб'і]. Тому вчитель має дібрати слова, вимовляючи замість діалектного [a] літературний звук [o] (*сова, ходила, мороз, молоко, побіг*).

У північних говорах поширені звукосполучення [g'], [k'], [x'], поряд з [g], [k], [x]: ([рок'і], [мурах'і], [ног'і]та ін.) Часто наголошений звук [a] після м'яких і шиплячих приголосних переходить в [e]: [вз'еў], [д'екувати], [т'ежко]. У більшій частині говорів зустрічається поширеність приставних приголосних [v], [z] [го'вєс], [гоко], [в'улиц'а] та ін.

До часто фіксованих діалектів фонетичного відхилення належать словоформи з відмінними від літературної мови чергуваннями [o], [e], з [i], [o] з нулем звука, [e] з [o] ([война], [кр'ів'ю], [хт'іти], [мейї], [свейї]), збереження [o] у словах [богатий], [гор'ачий], заміна [ф] на [x], [хв] [арихметика] – [арифметика], [кохта] – [кофта], [шахва] – [шафа], [хвокус] – [фокус]), а

також використання слівформ з лексикалізованою звуковою структурою ([*мат'унка*] – матінка, [*кождий*] – кожний).

Нерідко в практиці зустрічаються помилки у вимові, коли *уподібнюються* дзвінки приголосні з глухими під впливом діалектного оточення. Дзвінки приголосні в середині слів перед глухими і в кінці слова втрачають повністю або частково свою дзвінкість. Наприклад, у кінці слова [*сус'ім*], [*об'ім*], [*дун*], [*поб'іх*]; у середині слів [*в'іткрутити*], [*дор'ішка*], [*р'іште*], [*солотко*].

Негативний вплив на усне мовлення молодших школярів спричиняє і *фонетико-орфоепічна інтерференція* (учень сприймає і відтворює звуки однієї мови з точки зору звуків іншої), тобто вплив однієї звукової системи на іншу, внаслідок чого виникає гіпертрофія одних рис і нівеляція інших при використанні другої мови.

Інтерференція виникає в тих випадках, коли двомовний індивід ототожнює фонему вторинної системи з фонемою первинної системи і, артикулюючи відповідний звук, підпорядковує його фонетичним законам первинної мови. На цій підставі виділяється чотири типи фонологічної інтерференції: а) недостатня диференціація фонем; б) надмірна диференціація фонем; в) неправильна інтерпретація фонем; г) підміна фонем вторинної системи більш або менш схожими (подібними) фонемами первинної системи».

У мовленнєвій практиці нерідко звукосполучення [*шч*] у словах [*ш'ч'авель*], [*дош'ч'*], [*ш'ч'ука*] вимовляється м'яко, тобто, під впливом м'якого звука [*ч'*] набуває м'якості й шиплячий звук [*ш'*]. Звідси вимова звукосполучення [*шч*] не відповідає літературній вимові, тому слід вимовляти [*шч*] твердо [*шчавель*], [*дошч*], [*шчука*].

Не всі учні слідкують за правильністю проговорювання слів зі звуком [*р*]. Часто можна почути [*л'ікар'*], [*буквар'*], [*писар'*]. Вимова твердого звука [*р*] і м'якого [*р'*] у різних говорах інша [*радок*], [*расний*], [*порадок*], [*ве^нчера*], [*зора*]. У південно-західних говорах після звука [*р*] перед голосним з'являється звук [*й*]: [*бурйа*], [*рйасний*], [*порйадок*].

У деяких говорах можна почути твердий приголосний звук [ц] в кінці слова, а також перед голосними [а], [о], [у], наприклад: [ол'івец], [гостинец], [праца].

Для усунення діалектних відхилень учитель виготовляє картки з потрібними словами або орфоепічними таблицями із звуками, які в певній місцевості відмінні від літературної норми, і пропонує учням їх вимовити. Після активного тренування неправильна вимова виправляється. Корекція автоматизованих неправильних навичок вимагає від того, хто навчається, неймовірного напруження й додаткової розумової енергії, спрямованої на руйнування некоректної вимови та вироблення правильної фонетичної навички на місці зруйнованої.

На правильне літературне мовлення впливає і наголошення слів. Діалектний наголос – особливості наголошування в українській діалектній мові порівняно з літературною. Наявність таких особливостей зумовлена, з одного боку, своєрідністю розвитку наголосу в різних говорах української мови (найчастіше відмінностями в напрямках дії аналогії), а з другого, зовнішніми впливами (наприклад, наголос на передостанньому складі в західнокарпатських говорах виник під впливом польської мови). Наведемо лише деякі акцентні особливості південно-західних говорів української мови: відсутність у двоскладових іменників чоловічого і середнього родів з кореневим наголосом акцентної опозиції форм однини і множини: [гóлуб] – [гóлуби], [йáвир] – [йáвори], [óзе^{ро}] – [óзе^{ра}], [дéре^{во}] – [дéре^{ва}] та ін.; початкове наголошення присвійних займенників жіночого та середнього роду [мóйа], [мóйе]; [твóйа], [твóйе]; [свóйа], [свóйе]; відтягнення наголосу на корінь в інфінітиві [нéсти], [вéзти], [вéсти], [плéсти] та ін.; відтягнення наголосу на корінь у 1-й особі однини теперішнього часу [хóджу], [нóшу], [пíшу], [кáжу] та ін.

Необхідність активізації роботи формування акцентуаційних умінь та навичок підкреслювали Р. Аванесов, С. Бернштейн, Ф. Буслаєв, Г. Винокур, Д. Ушаков, К. Ушинський, Л. Щерба та інші дослідники. Питаннями методики

навчання акцентуаційних навичок займалися багато лінгводидактів (І. Баранников, Н. Бакеева, Б. Гулакян, А. Текучов, Г. Фірсов).

Формуванню акцентуаційних умінь і навичок сприяє виявлення ефективних методів прийомів навчання. Правильне наголошення визначається комунікативною функцією. Від акцентуаційної грамотності, як відомо, залежить не тільки естетична сторона мовлення, але і його семантика, бо відхилення від норм наголошення спричиняє нерозуміння мовлення, викликає порушення процесу усного обміну думками.

У ході формування акцентуаційних умінь та навичок (як й інших орфоепічних) може використовуватися відкрите та скрите порівняння. Відкрите, вважають методисти, найбільш доречно на етапі демонстрації матеріалу, виявлення артикуляції звуків, скрите – у процесі тренувальних робіт. Порівняння «нормативне – ненормативне» допомагає практично оволодіти окремими елементами звукової системи української мови. Таке порівняння особливо необхідне в умовах українсько-російської двомовності при відпрацюванні акцентологічних норм слів, що мають просторічний варіант. Наприклад:

Вимовляй правильно	Так неможна
Під ^у	Пі ^д у
Зробл ^ю	Зр ^о блю
Візьм ^у	Ві ^з ьму
Каж ^у	К ^а жу
Лиш ^е	Лише
Соб ^і	С ^о бі
Тоб ^і	Т ^о бі

Порівняння реалізується в таких діях:

– слухове сприйняття вимовної одиниці, що відповідає нормам української літературної мови;

– вимова;

- слухове сприйняття ідентичної нелітературної норми, обмеження її на основі аналізу від взірця-норми;
- залучення зразка у тренуванні;
- прослуховування;
- виділення ненормативної вимови у мовленні учнів класу.

Акцентуаційні норми є складними для засвоєння, а відтак досить важливою ланкою у вивченні мови. На думку сучасних методистів, ці норми вироблено в процесі мовленнєвої діяльності. Отже, дотримання норм наголошування й вимови є одним із неабияких показників культури усного мовлення. На думку науковців, культура мови (мовлення) пов'язана, з одного боку, із правильністю мови, відповідністю її орфоепічним, акцентуаційним, граматичним, лексичним, словотвірним нормам, а з іншого – із мовною майстерністю використовувати ці мовні форми.

Експериментальна методика формування акцентуаційних умінь молодших школярів базувалася на такій системі вправ: засвоєння учнями нормативного наголосу у вживаних словах, обов'язкових словах передбачених навчальною програмою для вимовляння, правопису, розуміння значення; вироблення умінь і навичок швидко й безпомилково визначати в будь-якому слові наголошений склад; навчання школярів сприймати мовлення на слух, розуміти чітку логічну побудову не лише кожної фрази, а й висловлювання в цілому.

Указані вправи переслідували і суто орфоепічну мету, тобто були спрямовані на формування в учнів початкових класів культури усного мовлення, і слугували важливою і обов'язковою основою для розв'язання учнями орфографічних завдань, пов'язаних із правописом слів з ненаголошеними голосними.

Нашу роботу було спрямовано на забезпечення поетапності у формуванні акцентуаційних умінь учнів початкової школи, корекції й удосконалення вмінь молодших школярів орфоепічно правильно оформляти своє мовлення, 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 різних типів наголосу для усвідомлення учнями функціонального їх значення доцільним було спостереження над мовним матеріалом, раціональними прийоми зіставлення, порівняння. З'ясування функцій наголошення слів та їх форм сприяло формуванню вмінь свідомо ставитись до вживання як словесного, так і логічного наголосів.

У процесі формування акцентуаційних 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 акцентуаційних умінь молодших школярів у процесі вивчення граматичного матеріалу має ґрунтуватися на знаннях про семантичні особливості слів та їх форм;

б) представлення слів та їх форм має здійснюватися шляхом розкриття функціональної ролі у мовленні;

в) вивчення різних типів наголошення має відбуватися у зв'язку з багатоспектним процесом мовленнєвого спілкування;

г) формування й удосконалення умінь орфоепічного правильного, точного, комунікативно доцільного вживання різних типів наголосів повинно здійснюватися у процесі продукування зв'язних висловлювань в усній формі.

Прикро, що практика навчання мови в школі нерідко засвідчує епізодичність, фрагментарність, безсистемність роботи з вироблення умінь користуватися різними видами наголосу. Вироблення, формування й закріплення умінь і навичок наголошення в учнів вимагає того, щоб ці процеси були дидактично спланованими. Акцентуаційна робота має проводитись упродовж вивчення всього курсу української мови. Урок треба будувати так, щоб види вправ з акцентології стали систематичними, впліталися в зміст кожного уроку і виконували свою роль у формуванні певного акцентуаційного

вміння, щоб учні успішно оволодівали і словесним, і логічним, і фразовим, і емфатичним наголосами.

Отже, відхилення від літературної вимови спричинено місцевим діалектом, впливом контактуючої мови, що особливо виявляється в умовах двомовності.

Неправильне промовляння не сприяє розумінню сказаного. Все це вимагає від учителя вивчення всіх особливостей мовного оточення і добору таких методичних прийомів, які були б найдоцільнішими у процесі вивчення кожної теми з фонетики. І тому, завдання вчителя – сформувати в учнів навички артикуляції кожного окремо взятого звука відповідно до встановлених норм їх промовляння. Для виправлення діалектних відхилень від літературної норми вчитель має застосовувати різноманітні тренувальні вправи. Вони можуть полягати у вимовлянні окремих слів із допущеними помилками або ж у читанні спеціально дібраних уривків художньої літератури.

Методика усунення зазначених недоліків у вимові школярів потребує цілеспрямованих методичних прийомів. Щоб допомогти учням почути відмінність між власною та зразковою літературною мовою, корисно використовувати записи мовлення майстрів слова, радіо. Учні чують недоліки власного мовлення, намагаються наблизити свою вимову до прослуханого зразка. Необхідно зосередити увагу на виробленні *навички чіткого проговорювання (артикулювання) кожного звука*, а також потребі в роботі, спрямованій на усунення з їхньої артикуляційної бази ненормативної вимови, спричиненої діалектним оточенням чи невиправданим перенесенням артикуляції звуків іншої мови, якою мовець користується в повсякденному вжитку.

Отож, під час формування фонетико-орфоепічної компетентності молодших школярів зосереджено увагу на виправленні помилок діалектного характеру, а саме: в складах з наголошеними голосними звуками, поширених звукосполюках, словоформах з відмінними від літературної вимови

чергуваннями, словоформами з лексикалізованою звуковою структурою, уподібненні дзвінких і глухих звуків, інтерференційного характеру тощо.

Формування фонетико-орфоепічної компетентності у кожному з початкових класів має свою специфіку, що виражається в цілому таким чином: в першому класі – це навчання правильної вимови за зразком вчителя; у другому – поступове ознайомлення з основними орфоепічними нормами; у третьому – систематична робота над практичним засвоєнням основних орфоепічних норм; у четвертому – удосконалення та систематизація набутих знань та вмінь з літературної вимови.

Успішний процес формування фонетико-орфоепічної компетентності молодшого школяра спирається на такі теоретичні засади: адекватність усного мовлення орфоепічним нормам з наступним свідомим їх засвоєнням, розуміння причин виникнення мовних відхилень від літературних норм вимови, виявлення шляхів їх подолання. Лише невинний контроль і виправлення різноманітних помилок, у тому числі й орфоепічних, забезпечить умови для формування орфоепічної компетентності учнів, що стане гарантом не лише літературного усного, а й писемного мовлення.

Чи не найважливішим чинником успішного навчання є мотивація, чітке уявлення про те, для чого знадобляться ті чи інші знання та вміння. Вкрай важливо сформувати в учнів розуміння того, що знання з фонетики й орфоєпії, інших розділів лінгвістики – для них не стільки теоретичні знання про розділи мовознавства, які описують певні аспекти мови, скільки знання, які мають важливе практичне значення у їхній мовленнєвій діяльності, й належне оволодіння ними сприяє удосконаленню формування мовлення. Окрім цього, школярі мають усвідомлювати, що мова – це стала і водночас змінна система, в якій усі елементи взаємопов'язані і взаємообумовлені, адже кожен мовний рівень (фонетика, лексика, морфологія тощо), як цеглини, формують стійку чітку конструкцію – мову. І звуки як найменші компоненти мовної структури постають у вищих одиницях мови: складах, морфемах, лексемах, реченнях. Обмежена система фонем української мови створює безліч звукосполучуваних

комбінацій, які, об'єднані у слова, словоформи, текст, у поєднанні з суперсегментними фонетичними одиницями (інтонацією, паузою, наголосом) не тільки передають безмежжя вербальної інформації, але й виражають внутрішній світ дитини, його сприйняття світу.

Висновки. У початковій школі основне завдання уроків української мови – розвиток фонетико-орфоепічної компетентності молодших школярів, адже це основний засіб формування грамотного письма учнів, основа для вдосконалення орфографічних знань, умінь і навичок, а також для розвитку уміння спілкуватися. Під час вивчення фонетики найбільш ефективний – звуковий аналітико-синтетичний метод, в основі якого лежить звук, а провідними видами роботи є аналіз і синтез. Для правильної артикуляції звуків необхідно навчити учнів: 1) відчувати роботу мовленнєвого апарату й аналізувати роботу органів вимови, контролювати її при утворенні звуків; 2) на слух розрізняти складний звук; 3) порівнювати і знаходити різницю між звуками, що вивчаються; 4) помічати різницю артикуляції у звуковому оточенні. Вищезазначені умови є актуальними для методики навчання правильній вимові та наголошенню на уроках української мови.

У 1–4 класах навчання фонетики, орфоєпії та графіки має здійснюватись взаємопов'язано на науково-практичній основі, спрямовуватись на встановлення співвідношення між звуками і буквами, чітку відмінність звукового та графічного складу слова, що особливо важливо під час письма (проведення звукового аналізу слова в буквеній період навчання), що сприяє розвитку орфографічної пильності в дітей. Вирішальним у процесі навчання в початкових класах є розвиток фонематичного слуху – уміння чути окремі звуки у слові, відтворювати звукову форму слів. Для того, щоб навчити учня чути звуки і позначати їх на письмі відповідними буквами, необхідно здійснювати спеціально організоване навчання, яке потребує особливої уваги вчителя до звукового аналізу слів, визначає завдання формувати в дитини звуковимовні уміння, навички визначати звукову послідовність слова. Основними принципами навчання звукової системи української мови є наступність і

перспективність. Досконале оволодіння орфографічним правилом неможливе без належних фонетико-орфоепічних граматичних знань.

Отже, формування фонетико-орфоепічної компетентності молодших школярів досягнуто за допомогою посилення уваги до засобів навчання: артикуляційної роботи, розвитку фонематичного слуху, опрацювання системи творчих завдань із фонетики, засвоєння орфоепічних норм вимови, акцентологічних умінь, опанування звуковими засобами милозвучності, правильним добром учителем форм і методів навчання.

Рекомендації. Увесь фонетичний матеріал у початкових класах необхідно вивчати на основі спостережень за звуковими явищами живого мовлення (слово вимовляємо за орфоепічними нормами). Володіння цими нормами допоможе мовцям висловлювати свої думки чітко і зрозуміло для всіх, хто користується українською мовою. Як неграмотне письмо ускладнює розуміння думки, висловленої в письмовій формі, так і відхилення від літературної вимови заважають мовному спілкуванню, що відбувається в усній формі.

З метою створення умов для розгортання навчальної діяльності на уроках української мови необхідно значну увагу приділяти добуквеному періодові. Впродовж добуквеного періоду учні мають справу винятково з явищами усного мовлення, насамперед зі звуками. У цей період формуються початкові уявлення учнів про звуки мовлення – мовні й немовні, голосні та приголосні звуки, приголосні – тверді й м'які, склад, наголос; аналізуються слова за їхньою звуковою та складовою будовою, створюються звукові та звуко-складові моделі слів.

На етапі вироблення вмінь правильної вимови окремих звуків доцільні такі прийоми, як імітація (наслідування), пояснення (розповідь про особливості артикуляції звуків), зіставлення (порівняння).

Пояснення артикуляції допомагає досягти усвідомленого артикулювання того чи іншого звука. Для цього учневі необхідно навчитися керувати своїми мовними органами, мускульно відчувати зміни в їх положенні.

Навчання вимови звуків вимагає від учителя максимального володіння літературними нормами вимовляння, що є важливим для спостереження, аналізу й наслідування. І тому вже в добуквений період, крім фонетичних, слід починати формувати орфоепічні знання та навички.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. Київ, 2014. 187 с.
2. Босак Н. Ф. Етапи і стадії формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічного фаху. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 39–42.
3. Босак Н. Ф. Формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів південно-східного регіону України: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 (теорія і методика навчання (українська мова). Одеса, 2003. 15 с.
4. Коваль Г. П. Звукобуквений аналіз на уроках української мови у початкових класах. Спецкурс з методики викладання української мови. Навч. посіб. для студ. пед. фак-ту. Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. 80 с.
5. Коваль Г. П. Методика викладання української мови. Рекомендації до виконання науково-дослідної тематики: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 368 с.
6. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
7. Наконечний М. Ф. Орфоепічні норми та їх значення. *Українська мова і література в школі* 1958. № 1. С. 3–16.
8. Ткачук О. С. Сутність фонетико-орфоепічної компетентності молодших школярів. *Наукові записки. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти РДГУ*. Випуск 15 (58), 2017. С. 14–17.
9. Ткачук О. С. Формування фонетико-графічної компетентності молодших школярів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 177–180.
10. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоепія, графіка, орфографія. Навчальний посібник для філол. фак. ун-тів. Київ : Вища школа. Голов. вид-во, 1981. 189 с.
11. Сосницька Н. Формування фонетичної та орфоепічної компетентності учнів. *Початкова освіта*. 2005. №3. С. 6–8.
12. Українська мова : енциклопедія. За ред. В. М. Русанівського, О. О. Тараненка та ін. Київ, 2000. 752 с.