

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Н. М. Сіранчук

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА
УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ – 2017

УДК 373.3.091.32:811.161.2'373(07)

ББК 74.261.4

С 40

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол №6 від 25 травня 2017р.)*

Рецензенти:

Хом'як Іван Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія»;

Мельничайко Володимир Ярославович, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Богданець-Білоskalенко Наталія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: Монографія. / Н. М. Сіранчук. – К. : «Центр учбової літератури», 2017. – 288 с.

ISBN 978-617-673-633-2

У монографії проаналізовано психолого-педагогічні, психолінгвістичні і методичні передумови щодо вирішення важливих питань формування в молодших школярів лексичної компетентності; обґрунтовано принципи мовленнєвого розвитку учнів, зумовлені закономірностями засвоєння рідної мови, положеннями концепції розвивального навчання української мови; проаналізовано сучасний стан мовлення молодших школярів, виявлено рівні розвитку лексичної компетентності учня; відібрано дидактичний матеріал, обґрунтовано систему вправ, типологію уроків розвитку мовлення щодо формування лексичної компетентності; доведено ефективність авторської методики формування лексичної компетентності молодших школярів засобами української мови.

Для вчителів початкових класів та викладачів методики навчання української мови, студентів педагогічних навчальних закладів.

УДК 373.3.091.32:811.161.2'373(07)

ББК 74.261.4

ISBN 978-617-673-633-2

© Сіранчук Н. М., 2017.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	10
1.1. Обґрунтування поняття «лексичної компетентності молодшого школяра» у сучасній початковій освіті	10
1.2. Психологічні засади і методична стратегія формування лексичної компетентності молодшого школяра	17
1.3. Моделі породження мовленнєвого висловлювання (тексту) та їхній лексичний аспект	21
1.4. Психологічні основи формування лексичної компетентності в письмовому мовленні молодших школярів	30
1.5. Процес формування лексичної компетентності у структурі теорії мовленнєвої діяльності.	32
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИКИ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	38
2.1 Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання	38
2.2 Методичні системи навчання української мови молодших школярів в аспекті лексичного розвитку учнів	43
2.3 Закономірності засвоєння рідної мови і принципи методики лексичного розвитку учнів	48
2.3.1 Комунікативний принцип вивчення слова і тексту в процесі вивчення української мови в початковій школі.	55
2.3.2 Принцип градуальності як методичний принцип формування лексичної компетентності	58
2.3.3. Принцип наступності і перспективності в чинних програмах з української мови в початковій і основній школі	63
2.4. Лексичні знання і вміння учнів початкової школи	64
2.5. Сучасний стан методики розвитку мовлення молодших школярів.	73
2.5.1. Організація і проведення констатувального етапу експерименту	75
2.5.2. Результати анкетування вчителів щодо питань сформованості лексичної компетентності учнів.	85

РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ, ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ . . . 91

3.1. Мета і зміст експериментального навчання	95
3.2 Сучасні принципи і методи формування лексичної компетентності	97
3.3. Типологія вправ із формування лексичної будови мовлення учнів	104
3.4. Система вправ над словом і текстом за принципом ґрадуальності (методичні рівні).	107
3.4.1. Система вправ першого методичного рівня (на прикладі роботи над словом у 2 класі)	109
3.4.2 Система вправ першого методичного рівня (словникова робота у процесі вивчення словотвору)	140
3.4.3. Система вправ другого методичного рівня (на прикладі лексико-семантичної роботи над іменниками моральної тематики).	147
3.4.4. Система вправ третього методичного рівня над словом і текстом	158
3.4.5. Система творчих вправ четвертого методичного рівня.	162

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ФОРМИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ. 170

4.1. Типологія уроків, спрямованих на формування лексичної компетентності молодших школярів.	170
4.2. Навчальні засоби, спрямовані на формування лексичної компетентності молодших школярів.	176
4.3. Текстотека з методичними формулярами як посібник для вчителя, спрямований на формування лексичної компетентності молодших школярів	185
4.4. Робота із запобігання мовленнєвим помилкам як засіб формування лексичної компетентності молодших школярів	192
4.4.1. Класифікація мовленнєвих помилок і недоліків у методиці навчання української мови	194
4.4.2. Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок	202

РОЗДІЛ 5. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.	210
5.1. Організація навчального експерименту.	210
5.2. Експериментально-дослідне навчання та його результати	216
5.3. Експертна оцінка методичних засобів навчання.	220
5.4. Методична система формування лексичної компетентнос- ті молодшого школяра на уроках української мови як іннова- ційна педагогічна технологія.. . . .	227
ВИСНОВКИ	230
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.	235
ДОДАТКИ	274

ПЕРЕДМОВА

Мета державної освітньої політики полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж життя¹. Світові тенденції модернізації загальної середньої освіти характеризуються тим, що знання перестають бути головною метою навчання, натомість пріоритетного значення набуває формування в учнів здатності користуватися знаннями, застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Посилення діяльнісного компонента змісту освіти актуалізує необхідність формувати у молодших школярів ключові і предметні компетентності, необхідні для їхньої життєдіяльності.

Дослідження формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядають у контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме в цей період закладається основа життєтворчості.

Теорію освітніх компетенцій і компетентностей молодших школярів обґрунтовано в роботах Н. Бібік, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Методичні аспекти проблеми розкривають у власних публікаціях Т. Байбара, М. Вашуленко, К. Пономарьова, С. Дубовик, Н. Грона та ін.. Проблемі компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів російської мови в школах України присвятила дисертацне дослідження І. Гудзик.

Загальний аналіз сутності понять *компетенція* і *компетентність*, порівняльну характеристику ключових компетентностей у європейських освітніх системах здійснили О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина. Культурологічну концепцію змісту освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових і предметних компетенцій та компетентностей розроблено В. Краєвським і А. Хуторським. Теорію ключових компетенцій у шкільній освіті викладено в працях зарубіжних педагогів М. Алексєєвої, І. Зимньої, А. Маркової, І. Сергєєва, В. Серікова, С. Шишова та ін.

¹ Національна доктрина розвитку освіти – К. : Шкільний світ, 2001.

Предметні компетентності формуються у процесі засвоєння учнями змісту навчального предмета, зокрема української мови. Тобто їх розглядають як соціально закріплений результат навчання, репрезентований у Державному стандарті початкової загальної освіти і конкретизований у навчальних програмах.

Наукове бачення *мовленнєвої компетенції* як виявлення уміння використовувати мовні засоби для побудови і розуміння тексту за навчальних умов, що допускають абстрагування від тих чи інших особливостей, обов'язкових для комунікативного застосування мовлення², а також науковий погляд на *лексичну компетентність*, як один із важливих компонентів мовленнєвої компетенції, що передбачає певний запас слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів, уможливили ствердження того, що поняття *лексична компетентність* доцільно ввести до спеціально структурованої системи лексикологічних знань, умінь, навичок і ставлень, яких набуває учень у процесі вивчення української мови. Лексична компетентність – це актуальні прояви мовленнєвої компетенції у мовленнєвій творчій діяльності, суспільному житті тощо. Зміст поняття *компетентність* охоплює не лише когнітивний, технологічний компоненти, а й мотиваційний, етичний, поведінковий.

Отже, згадані вище аспекти створюють підґрунтя для формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, тобто тієї компетентності, що дасть можливість майбутньому поколінню підвищити рівень українського літературного мовлення.

Проблема формування лексичної компетентності була предметом дослідження О. Амацьєвої, Е. Белкіної, А. Богуш, Н. Ветлугіної, Н. Гавриш, О. Дронової, Т. Комарової, Т. Козакової, Л. Попової, Н. Сакуліної, О. Ушакової, Н. Фесюкової, В. Ягупкової та ін.

Теоретичними засадами формування лексичної компетентності в молодших школярів виступають: концептуальні моделі творчості зарубіжних (Дж. Гілфорд, Є. Торренс, Д. Рензулі, Г. Сміт та ін.), вітчизняних (І. Волошук, О. Дяченко, О. Матюшкін, В. Петровський, А. Шумилін та ін.) учених; технології різних видів навчання (проблем-

² Гудзик І. П. Компетентісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02 : / І. П. Гудзик. – К., 2008. – 39 с.

ного, розвивального, прямого й опосередкованого) у прогресивних особистісно-орієнтованих моделях взаємодії учасників освітнього процесу (Д. Белухін, І. Бех, В. Давидов, Т. Ільїна, Б. Коротяєв, Т. Куликова, І. Лернер, М. Махмутов, С. Подмазін, О. Усова); принципи організації мовленнєвої діяльності (М. Алексєєва, А. Богуш, Ф. Сохін, О. Ушакова, Л. Федоренко, В. Яшина); педагогічні умови розвитку і керівництва творчістю дітей (Є. Белкіна, Н. Ветлугіна, Н. Георгян, О. Дронова, Т. Казакова, В. Моляко, Н. Орланова, О. Пищухина, Т. Рубан, Л. Таніна, К. Тарасова, О. Ушакова, А. Шибицька та ін.).

Багатоаспектність і складність проблеми формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовили її розгалуженість: вивчення проблем мовної прагматики, аналіз цілей, мотивів, настанов учасників комунікації, які суттєво визначають особливості мовленнєвого продукту (Г. Богданович, В. Бондарко, А. Вежбицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров, В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, О. Шмельов та ін.); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); розроблення мовно-мовленнєвого компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, М. Стельмахович та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитком її мовлення, творчою самореалізацією.

Отже, актуальність дослідження «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» обумовлено потребою подальшого розроблення шкільного мовного курсу відповідно до :

- нової мовної ситуації, що склалася в Україні, та потребою розвитку особистості з перших років навчання як основи майбутньої життєвості;
- змін ціннісних орієнтирів в освіті, основною метою яких має стати формування в учнів лексичної компетентності, необхідної для успішного розв'язання комунікативних проблем;
- сучасних лінгвістичних досліджень, спрямованих на вивчення когнітивного і прагматичного рівнів мовної особистості, принципово важливих для загального мовленнєвого розвитку учнів.

РОЗДІЛ 1.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Обґрунтування поняття «лексичної компетентності молодшого школяра» у сучасній початковій освіті

Модернізація мовної освіти в Україні передбачає орієнтацію на компетентнісно орієнтоване навчання української мови в початкових класах. У Концепції загальної середньої освіти в 12-річній школі – є «розвивальна, культуроутворювальна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, уміє критично мислити, аналізувати різноманітну інформацію, використовуючи здобуті знання й уміння для творчого розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [252].

У тлумаченні поняття *компетентність* і *компетенція* розрізняють два основні підходи.

Американський підхід спрямований на визначення особистісних якостей людини, які будуть визначати успіх діяльності. *Компетентність* розуміють як «базовий поведінковий аспект або характеристику людини, яка може виявитися в ефективній та успішній (superior) діяльності, і яка залежить від змісту цієї діяльності, організаційних чинників та впливу середовища, а також характеристик професійної діяльності» [543].

Британський підхід спрямований на аналіз характеристик самої діяльності, тих її елементів, виконання яких свідчить про досягнення певного результату, її відповідності зазначеним стандартам, і – відповідно – про компетенції.

На думку І. Гудзик, у першому випадку тлумачення сконцентроване на компетентності людей, які виконують діяльність, в іншому – на вивчення характеристик діяльності і компетенцій, необхідних для її виконання. Таке протиставлення умовне, оскільки обидва ці аспекти (характеристика того, хто виконує дію і характеристика діяльності, яка ним виконується) взаємопов’язані і розглядаються в сукупності. Зрозуміло, що визначення компетенції повинно враховувати не лише зовнішню діяльність, але й особистісні якості того, хто виконує цю діяльність, а визначення компетентності – описує зовнішню діяльність, вказуючи на

реальні ситуації матеріального світу, у яких ця компетентність є необхідною [127].

Загальний аналіз сутності поняття *компетентність*, порівняльну характеристику ключових компетентностей у європейських освітніх системах здійснили О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина. Культурологічну концепцію змісту освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових і предметних компетенцій та компетентностей розроблено В. Краєвським і А. Хуторським. Теорію ключових компетенцій у шкільній освіті викладено в працях зарубіжних педагогів М. Алексєєвої, І. Зимньої, А. Маркової, І. Сергєєва, В. Серікова, С. Шишова та ін.

Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати результати професійної діяльності, використовувати інформацію» [119, 149].

Міжнародний експерт проф. О. Крисан презентує систему компетентностей на різних рівнях змісту освіти.

Систему становлять:

- *надпредметні* («транс», «міжпредметні») *компетентності* – вони можуть бути подані у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання, саме їх часто називають «ключовими», «базовими»;

- *загальнопредметні компетентності* – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета освітньої галузі в усіх класах середньої школи; - *спеціальнопредметні* – ті, що їх набуває учень, коли вивчає певний предмет протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

Спеціальнопредметні компетентності визначають для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями набуття їх [250, 22- 24].

О. Пометун під *компетентністю* людини розуміє спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і вирішувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. *Компетентність*, на її думку, – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижчий щабель рівня компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [400, 66].

Г. Селевко зазначає, що компетентності – це діяльнісні характеристики людини, тому їхня класифікація насамперед має бути адекватною класифікації діяльностей. У загальному плані це трудова, навчальна, іг-

рова й комунікативна компетентності. Компетентності є також знанневими характеристиками й класифікуються за сферами суспільного знання, за галузями суспільного виробництва. Як психологічна характеристика поняття *компетентність* містить не тільки когнітивний (знання) й операційно-технологічний (діяльнісний) складники, а також мотиваційний (емоційний), етичний, соціальний і поведінковий [437, 138].

Функціонує твердження, що компетентності неможливо навчити; вона виявляється у здібності учня накопичувати, інтегрувати знання, уміння та досвід використання їх щодо розв'язання навчальних і життєвих проблем так, що вони стають продуктом його соціального досвіду [111, 22].

Компетентність «виводить метарівень, універсальний рівень, в інтегрованому вигляді, який презентує результати освіти, що досягаються не лише засобами змісту, але й засобами соціальної взаємодії, як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [37, 48].

У багатьох визначеннях компетентність співвідносять зі знаннями, уміннями та навичками. Її (Spenser & Spenser) у вигляді айсберга, де знання і навички, яких легко навчити, становлять видиму частину. Але особистісні якості, мотиви і Я-концепція приховані «під рівнем моря», їхній розвиток у процесі навчання важкий, але необхідний [543]. Зауважимо, що детальне перелічування конкретних знань і вмінь, необхідних для тієї або іншої діяльності, залишає поза увагою освіти процес формування вміння бачити ціле, діяти в реальних життєвих ситуаціях.

Компетентність (*competence* - pl. *competences*) співвідносять [535] із грецьким поняттям «арете» і латинським «*virtus*», які описують якості особистості, що поцінуються в суспільстві. Це не лише вміння, але і гідність, відмінні риси, які відповідають завданням, що ставить життя [164]. Поняття *компетенції* (*competency* - pl. *competencies*) вужче, воно співвідноситься з конкретними видами діяльності і використовується для позначення серії знань та вмінь, які необхідні для ефективного виконання діяльності. Передбачено, що компетентність сформовано з окремих компетенцій, але зовсім не зведено до них. Більшість учених погоджуються з тим, що поняття *компетенція* ближче до понятійного поля «знаю як», аніж до поля «знаю, що» [209, 38].

Термін (*competence*) запропонований Н. Хомським, щоб розрізнити знання мови від її використання (*performance*), а теорію освітніх компетенцій і компетентностей молодших школярів обґрунтовано в роботах українських дидактів Н. Бібік, О. Савченко, С. Трубаچهвої та ін. Методичні аспекти проблеми обґрунтовують у власних публікаціях: Т. Байбара, М. Вашуленко, І. Гудзик, К. Пономарьова.

І. Осмоловська зазначає: «Ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності, окремо взяті, компетенцією не є. Розглянуті в єдності, вони є ядром компетенції. Але до структури компетенції, окрім знань, умінь, досвіду діяльності, входить позитивне ставлення до сфери, що охоплюється компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному вирішенню певних проблем» [378, 93].

Аналіз лінгвістичної, лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури доводить, що **лексична компетентність – здатність особистості швидко і якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб з можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови).**

Отже, лексична компетентність – це внутрішньомовленнєва підготовка людини до комунікативної діяльності. Вважаємо, лексичну і комунікативну компетентність взаємопов'язаними та взаємозалежними. Оскільки зовнішнє мовлення залежить від внутрішнього мовлення і навпаки, внутрішнє мовлення залежить від зовнішнього, то і комунікативна компетентність залежить від лексичної компетентності.

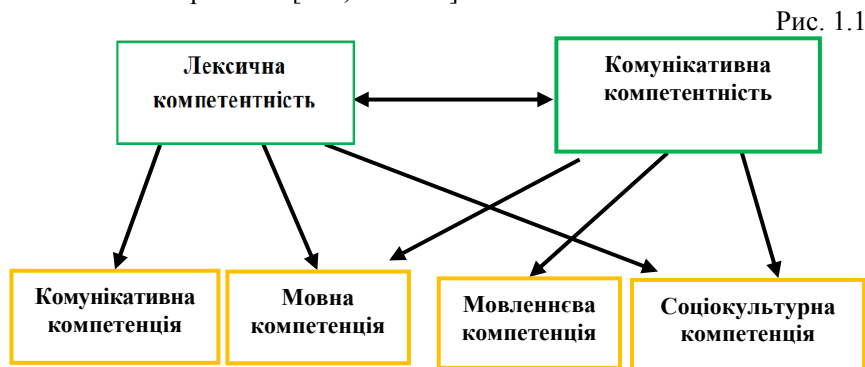
Ураховуючи логіку проаналізованих наукових понять, підсумовуємо, що лексична компетентність складається із низки компетенцій, які співвідносяться з конкретними видами лексичної діяльності і використовуються для позначення серії знань та умінь, необхідних для ефективного виконання лексичної діяльності.

У докторському дослідженні І. Гудзик глибоко обґрунтовано визначення *комунікативної компетенції*, що розглядається як здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації. У роботі виокремлено складники поняття *комунікативна компетенція* – мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції [127, 12]. Такий інноваційний науковий підхід уможливило окреслення і визначення *лексичної компетентності*, яка є внутрішньомовленнєвою підготовкою людини до здійснення комунікативної діяльності.

Отже, до складу лексичної компетентності входить *мовна, комунікативна та соціокультурна компетентності* (див. рис. 1.1).

Є різні підходи до визначення поняття *мовна компетенція* [47; 227]. У методиці навчання мови до мовної компетенції відносять «розуміння значень великої кількості слів (тих, які формують лексичну основу мови) і знання правил їхнього поєднання та деривації, уміння складати речення (повідомлення) різних семантичних і структурних типів. Ці знання та вміння уможливають побудову принаймні простих дискур-

сів і текстів» [32]. Аналогічний підхід до визначення цього поняття запропоновано в Загальноєвропейських рекомендаціях щодо мовної освіти (там повідомляється про «лінгвістичні компетенції», пов'язані з різними мовними рівнями [164, 108-109].



Мовна компетентність охоплює такий важливий показник, як володіння синонімічними засобами мови (лексичними, граматичними), уміння висловити певний зміст «різними способами» [79, 13]. Зазначимо, що в процесі розроблення лінгвістичної моделі переходу від смислу до тексту [337] було сформульовано, що феномен володіння мовою виявляється в таких операціях: 1) висловлювати певний запропонований смисл багатьма різними способами, тобто будувати безліч синонімічних речень (синтез); 2) визначати смисл поданого речення, а також розпізнавати синонімію зовні різних і омонімію зовні однакових речень; 3) розрізнити правильні, з погляду знання про мову, речення від неправильних [519, 309]. Цю концепцію володіння мовою доцільно використовувати у шкільному навчанні мови, оскільки вона створює можливість детальніше визначити завдання формування лексичної компетенції.

Комунікативна компетенція є здатністю успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації, впливу. Формуючи лексичну та комунікативну компетентності, шкільне навчання мови покликане розвивати вміння розуміти не лише зміст, але й смисл усних і письмових текстів; навчати складати повноцінні висловлювання, які відображають знання адресанта про предмет мовлення та його думки, почуття. Рівень сформованості лексичної та комунікативної компетентностей відображають уміння налагоджувати взаємодію з оточенням, будуючи власні висловлювання відповідним чином.

Ще одним важливим складником лексичної компетентності є *соціокультурна компетенція*. Вона передбачає знання, пов'язані з соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, особливостями соціальних ролей, які людина виконує в різноманітних життєвих ситуаціях. Соціокультурна компетенція проявляється в умінні орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості комунікантів, відповідним чином поводитися щодо них [158; 7; 114], а також розуміти соціокультурний контекст літературного твору.

Так, лексична компетентність, як і комунікативна компетентність, виявляється в умінні зрозуміти партнера в спілкуванні, подивитися на себе його очима і взаємно скоригувати поведінку, допомогти йому виявити власний сильний бік, що вкрай важливо для спільної діяльності [90; 127].

Вважаємо, що до родового поняття *лексична компетентність* входять види: *лексична компетентність рідної мови, лексична компетентність української мови, лексична компетентність польської мови, лексична компетентність російської мови, лексична компетентність англійської мови* та інше.

Формування будь-якої компетентності реалізується у процесі діяльності, підкріпленої особистісними якостями людини для успішного виконання цієї діяльності.

Отже, формування лексичної компетентності обумовлює:

- виконання мотиваційної лексичної діяльності, яка забезпечить позитивне ставлення до сфери роботи над лексикою;

- використання когнітивної лексичної діяльності, яка забезпечить оволодіння знаннями лексичного матеріалу, що сприятимуть ефективному виконанню діяльності;

- використання практичної лексичної діяльності, яка забезпечить оволодіння вміннями користуватися здобутими знаннями для ефективного виконання діяльності;

- використання поведінкової лексичної діяльності, яка забезпечить набуття навичок лексичної діяльності і застосування цих навичок у повсякденному житті (соціокультурний складник) на основі знань, умінь та позитивного ставлення до сфери роботи над лексикою;

- використання рефлексивної лексичної діяльності, яка створює можливість виявити особистісні якості людини, що сприяють ефективній лексичній діяльності (висловлювати один і той самий заданий смисл багатьма різними способами, тобто будувати безліч синонімічних речень (синтез); визначати смисл поданого речення, а також розпізнавати синонімію зовні різних і омонімію зовні однакових речень; розрізняти правильні, з погляду знання про мову, речення від неправильних).

Рис. 1.2

Модель формування лексичної компетентності молодшого школяра

<i>Мотиваційна лексична діяльність</i>	<i>Когнітивна лексична діяльність</i>
<p><i>Безсередньо-спонукальна мотиваційна діяльність</i> базується на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях: ясність, новизна лексичного матеріалу, цікаве викладання лексичного матеріалу, привабливість особистості вчителя; бажання отримати похвалу, нагороду (за виконане завдання); побощання отримати негативну оцінку, небажання бути об'єктом обговорення в класі й такє ін.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>збагачення словника</i>, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі; - <i>уточнення словника</i>, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності; - <i>активізація словника</i>, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті; - <i>виучення нелітературних слів</i>, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів.
<p><i>Перспективно-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на розумінні значущості лексичних знань, української мови як навчального предмета; усвідомлення того, що від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватися залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми (вступ до інституту, вибір професії і такє ін.); сподівання на отримання в перспективі нагород; розвинуте пошуття обов'язку, відповідальності.</p>	<p><i>Інтелектуально-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на отриманні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до лексичних знань, допитливість, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти лексичними уміннями і навичками, заохоченість самим процесом розв'язання навчально-пізнавальних завдань.</p>

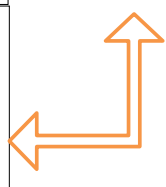
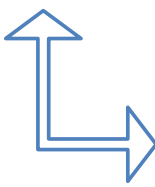


Рефлексивно-поведінкова лексична діяльність

<p><i>Рефлексивна</i>: - самостійне знаходження своїх лексичних помилок і знаходження лексичних помилок у текстах товаришів;</p> <ul style="list-style-type: none"> - критична самооцінка лексики власного мовлення й оцінка мовлення інших учнів; - інтерпретація власного мовлення й інтерпретація інших зразків мовлення. 	<p><i>Поведінкова</i>: - формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати слова для побудови речень і текстів, а також слідування за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, колективом;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.
--	---

Практична лексична діяльність

<ul style="list-style-type: none"> - накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їхнього значення та експресивного забарвлення; - робота над переносним значенням слів; - робота з багатозначними словами; - робота над синонімами; - вивчення антонімів; - засвоєння явища омонімії; - розвиток образного мовлення; - засвоєння елементів фразеології; - <i>словотворча робота, як засіб збагачення лексичного запасу.</i>
--



Отже, під формуванням лексичної компетентності молодшого школяра розуміємо правильну організацію мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів (див. рис. 1.2).

Поняття *лексична компетентність молодшого школяра* значно ширше за поняття *знання, уміння та навички з лексики* оскільки *зосереджує* в собі спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири та ін.), її здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, гнучкість мислення; характер – самостійність, цілеспрямованість, волеволі якості. Лексична компетентність молодшого школяра є однією з інтегрувальних якостей особистості учня, яка уможливорює свідомо і творчо визначати і здійснювати власне життя, розвивати власну індивідуальність, досягати успішної, оптимальної життєдіяльності.

За умови успішного впровадження в практику навчання початкової школи зазначених видів лексичної діяльності, лексична компетентність учнів початкової школи зростає, і результати навчальної діяльності школярів створюють можливість визначити з-поміж них лінгвістично обдарованих, здатних опанувати декілька мов одночасно. Тобто тих учнів, які на базі швидкого оперування семантичними полями рідної мови, зможуть паралельно оволодівати семантичними полями інших мов, а, отже, здатні набути, наприклад, лексичної компетентності польської, російської, англійської мов одночасно.

1.2. Психологічні засади і методична стратегія формування лексичної компетентності молодшого школяра

Вітчизняні психологи та лінгвісти у теоретичних та експериментальних поглядах, що стосуються породження мовлення, покликаються на вчення Л. Виготського про мислення і мовлення [73]. Значний вплив його робіт відчутно і в працях зарубіжних педагогів [120]. Отже, проаналізуємо основні погляди вченого, які спробуємо використати при обґрунтуванні методичної стратегії формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Основою сучасної психолінгвістики є концепція Л. Виготського про мислення і мовлення, згідно з якою думка і слово є єдністю, але не тождністю. Єдність мислення і мовлення міститься в значення слова. «Значення слова є такою неподільною єдністю обох процесів, про яку неможливо сказати, що воно являє собою: феномен мовлення чи феномен мислення. Слово, позбавлене значення, не є словом, воно – порожній звук, отже, значення є необхідною ознакою самого слова. Воно є саме слово, що розглядається із внутрішнього боку. Таким чином, можемо розглядати його як феномен мовлення. Але значення слова із психологічного боку – це узагальнення, або поняття. *Узагальнення і значення* слова – це синоніми. Будь-яке узагальнення, будь-яке утворення поняття – специфічний, справжній й безперечний акт думки. Отже, розглядаємо значення слова як феномен мислення» [79, 297-298]. Розглядаючи детально взаємозв'язок думки і слова, вчений наголошує, що «значення слова виявляється одночасно мовленнєвим і інтелектуальним феноменом воно є єдність слова і думки» [79, 298].

Звуковий і смисловий бік мовлення в поєднанні не збігаються (це два особливі боки мовлення). У дітей «цей складний процес переходу від значень до звуків розвивається, утворюючи одну з основних ліній удосконалення мовленнєвого мислення. Це розчленування мовлення на семантику і фонологію відбувається поступово, виникає лише в процесі розвитку: дитина повинна диференціювати обидва боки мовлення, усвідомити їхню відмінність і природу кожної з них. Один із найважливіших напрямів мовленнєвого розвитку дитини полягає в тому, що ця єдність починає диференціюватися й усвідомлюватися» [72, 312-313]. Підтвердження думки про несформованість писемного мовлення в молодшому шкільному віці знаходимо у працях І. Синиці. Цей вік репрезентує писемне мовлення лише в стадії формування. Це ще не писемне мовлення, а усне мовлення в писемному, графічному виявленні. Воно лише зовні схоже на писемне мовлення, але за своєю внутрішньою структурою є мовленням усним.

Безумовно, молодший шкільний вік є лише початковою сходинкою у формуванні механізму писемного мовлення, але сходинкою дуже важливою. Л. Виготський детально виокремив особливості мовлення усного і писемного (зовнішнього мовлення), порівнюючи його із внутрішнім. Кожен із цих видів мовленнєвої діяльності має свою специфічну будову і характеристики.

Розуміння Л. Виготським внутрішнього мовлення уможливило розгляд його як процес, протилежний зовнішньому мовленню (за своєю спрямованістю і структурою). Якщо «зовнішнє мовлення є процесом перетворення думки в слова, її матеріалізація й об'єктивація», то внутрішнє мовлення – це «процес проникнення мови в думку» [92, 317]. Л. Виготський, виокремлюючи три плани мовленнєвого мислення – слово, думку і внутрішнє мовлення, аналізує різноплановість одиниць мислення і одиниць мовлення: «Одиниці думки і одиниці мовлення не збігаються. Обидва процеси виявляють єдність, але не тотожність» [92, 354]. У цих словах міститься вказівка на функціонування такого важливого етапу в породженні мовлення, як перехід від думки до слова, до мовлення. Наголошуючи на цьому процесі, Л. Виготський окреслює, що «перехід від внутрішнього до зовнішнього мовлення є складна динамічна трансформація» [92, 353]. З огляду на це для нас важливим є звернути увагу на те, що «думка не складається з окремих слів – так, як мовлення. Думка завжди є чимось цілим, значно більшим за свою тривалість й обсягом, аніж окреме слово...» [92, 356]. Розвиток і експериментальне підтвердження цього положення знаходимо в працях вітчизняних психологів і психолінгвістів [146; 236; 306]. З огляду на зазначене заслуговує на увагу твердження Л. Виготського, яке є методично важливе в аспекті проблеми формування лексичної компетентності, що розглядається, на основі виявлення алгоритму породження висловлювання : «Саме тому, що думка не збігається не лише зі словом, але й зі значеннями слів, у яких вона виражена, шлях від думки до слова лежить через значення, прямий перехід від думки до слова неможливий...» [92, 356]. Тому такою важливою є необхідність у визначенні методики роботи над значенням слова. З одного боку, необхідно формувати алгоритм пошуку слова, виходячи з його значень. З іншого боку, важливо формувати творче ставлення до слова, мовленнєві творчі здібності учнів, коли після алгоритмізованого пошуку слова настає творче осмислення його значення.

Педагогічна стратегія формування лексичної компетентності на комунікативній основі потребує кращого опрацювання методики навчання мови та розвитку лексико-граматичної будови мовлення дітей з урахуванням сучасних поглядів на структуру мовленнєвого акту, на виокремлення тих його етапів, які зумовлені, з одного боку, смыслом всього висловлювання в цілому, а з іншого – зумовлюють значення слів, з яких будується вислов-

лювання. Механізм переходу думки в слово і реалізації всього задуму за допомогою слова, його конкретного значення в контексті, і наштовхує на пошуки формування лексичної компетентності, саме у сфері смислових, смислоутворювальних одиниць мовлення – слова і тексту. При цьому зосередимо увагу саме на слові, на його значенні з кількох причин. По-перше, цілком погоджуємося з думкою Л. Виготського, що єдність думки і слова покладено у сфері значення слова. Робота над значенням слова набуває в методиці формування лексичної компетентності особливої ролі – як основи розвитку мовленнєвої творчої діяльності, мислення, інтелекту, емоцій. По-друге, слово – це основна одиниця мови, яка виконує номінативну і когнітивну функцію, воно є первинною одиницею у процесі побудови висловлювання. Це знакова одиниця, яка має форму і зміст, проте, абстрагуючись від формального (звукового, фонологічного) боку слова, акцентуємо особливу увагу на змістовому, смисловому боці цієї одиниці мови і мовлення, оскільки значення слова в контексті впливає на смисл всього висловлювання в цілому. Щодо проблеми формування вмінь висловити власну думку співрозмовникові, максимально реалізувати мету й прагматичну настанову висловлювання і таким чином вирішити проблему розуміння (взаєморозуміння) в мовленнєвому, вербальному спілкуванні – це наразі важливе питання не лише методики навчання мови і мовлення, не лише лінгвістики, але й лінгвістичної герменевтики та теорії спілкування.

Першочергове завдання формування лексичної компетентності учнів передбачає формування і розвиток умінь творення висловлювання (якщо мовленнєва діяльність спрямована на висловлення власної думки або відчуття – говоріння, письмо) і в сприйнятті висловлювань (слухання та читання). Ефективне розв'язання цього завдання неможливе без урахування природи мовленнєвих творчих здібностей школяра (індивідуально-психологічних особливостей особистості, які є умовою успішного виконання мовленнєвої творчої діяльності).

Згідно з переконаннями Л. Виготського, діяльність дитини щодо створення висловлювання проходить **два етапи**: діяльність відтворювальна (репродуктивна) і комбінувальна (творча). Важливість **першого етапу** полягає у відтворенні висловлювання створеного іншими (наприклад, написання учнями переказу). У цьому випадку мовленнєва діяльність дитини не створює нічого нового і, як пише Л. Виготський, «основою її є більш-менш точне повторення того, що було» [92, 3]. Результатом комбінувальної (творчої) діяль-

ності «є не відтворення вражень або дій, що були присутні в досвіді дитини, а створення нових образів або дій» на основі елементів колишнього досвіду [93, 5]. Тому учням слід пропонувати спочатку засвоїти перший вид діяльності для того, щоб успішно оволодіти другим, творчим.

1.3. Моделі породження мовленнєвого висловлювання (тексту) та їхній лексичний аспект

Послідовниками Л. Виготського щодо психологічного аналізу суті процесу формування висловлювання стали О. Леонт'єв і О. Лурія. О. Лурія розробив вчення про внутрішню динамічну схему висловлювання, вважаючи центральною проблемою формування висловлювання проблему «переходу від суб'єктивного, ще словесно не оформленого і зрозумілого лише самому суб'єкту смислу до словесно оформленої і зрозумілої будь-якому слухачеві системи значень, яка формулюється в мовленнєвому висловлюванні» [306, 193].

У процесі вирішення проблеми створення штучного інтелекту психолінгвісти отримали цікаві практичні і теоретичні результати. Наприклад, упродовж психолінгвістичного експерименту, мета якого – досліджувати іманентне розчленування письмового тексту, Ю.Красіковим було виокремлено й описано нові одиниці смислу, тобто одиниці суб'єктивного смислового розчленування письмового тексту, що породжувався, а також одиниці граматики тексту. Об'єктивні дані свідчать про функціонування жорсткої структури в окресленні смислових одиниць. Як стверджує автор, «само смисл є центральною і нерозв'язаною проблемою у моделюванні систем із розпізнавання і синтезу мовлення. Експериментальні дані продукують нові і достатньо надійні орієнтири у процесі виявлення одиниць смислу» [265, 3]. У роботі описано арсенал смислових одиниць, які представлені в експериментальних творах. Особливо підкреслено послідовність породжуваних смислових одиниць, наявність їхнього алгоритму. На відміну від нормативної граматики (граматики мови, прийнятої в мовознавстві), граматика породження – «це ієрархізована система взаємопідлеглих якісно своєрідних обмежень. Уся система обмежень єдина й містить однакові способи оперування на кожному рівні, хоча характер оперування на кожному рівні індивідуалізований» [265, 4]. Видаються важливими, такі виснов-

ки з психолінгвістичних експериментів і теоретичних концепцій: породження і усного, і писемного мовлення орієнтоване не на формально-граматичну систему конкретної мови, а на логіко-семантичні закономірності членування породжуваного тексту. Відрізки логіко-семантичного членування не збігаються з нормативними одиницями тексту – одиницями, прийнятими в лінгвістиці [265, 4].

Актуалізуємо увагу на деяких аспектах процесу породження мовлення та існуючі в лінгвістиці, психології й психолінгвістиці його моделі. Погляди вітчизняних лінгвістів і психологів розвиваються в контексті ідей Л. Виготського. Лінгвістів цікавить, зокрема, семантика тексту та її формалізація [363], увагу психолінгвістів зосереджено на дослідженнях мовленнєвого мислення [224], психологи вивчають механізми породження та сприйняття тексту [92].

Процес виникнення та продукування мовлення, за Л. Виготським, це процес об'ємний і багатогранний. Послідовники Л. Виготського, сучасні вітчизняні вчені, розподіляють смисловий і граматичний компоненти породження мовленнєвого висловлювання і виокремлюють низку рівнів, або планів породження. Так, М. Новіков розрізняє у Л. Виготського три основні рівні породження мовлення : 1) думка, або синтаксис словесних знаків; 2) словесний синтаксис і граматику слів; 3) мовлення, що звучить за фазами [363, 48]. За Т. Ахутіною, у концепції Л. Виготського можна окреслити п'ять послідовних планів: 1) мотив (породження); 2) думка (оформлення думки); 3) внутрішнє мовлення (зосередження думки у внутрішньому слові); 4) семантичний план (зосередження в значеннях зовнішніх слів); 5) зовнішній, пофазовий план (видозміна структури та її втілення в словах, перехід від синтаксису значень до словесного синтаксису, зовнішнє мовлення) [21, 102].

Спрощено схему породження мовленнєвого висловлювання зображають як лінійний процес, проте, на розрізнення лінійного і нелінійного етапів у породженні мовлення вказують багато авторів, що дослідили цей складний процес (О. Леонтьєв, С. Шаумян і П. Соболева, Д. Уорт, Г. Каррі, Б. Норман, Ю. Красіков). Прихильники діяльнісного підходу до навчання мови і розвитку мовлення з-поміж методистів зазвичай спираються на модель породження мовленнєвого висловлювання, що належить О. Леонтьєву, який описує такі фази: 1) мотивація; 2) формування мовної інтенції (наміри); 3) внутрішнє програмування; 4) реалізація програми; 5) контроль [286, 158].

Проблема моделювання процесу породження мовлення у вітчизняній лінгвістиці, психолінгвістиці, психології є предметом наукових пошуків багатьох учених – О. Леонт'єв, М. Жинкін, Т. Рябова, С. Кацнельсон, Т. Ахутіна, О. Лурія, І. Зимня. Праці вчених розвивають ідеї, висловлені Л. Виготським, і характеризуються багатоаспектністю, «об'ємністю» підходів. Найбільш продуктивними і близькими за своїм підходом для нас є трансформаційна модель Аврама Ноама Хомського в межах генеративної граматики [494, 23] і моделі, розроблені в генеративній семантиці (Дж. Катц, Дж. Фодор, Ч. Філлмор).

Таким чином, цікава думка представників трансформаційної граматики щодо ролі плану висловлювання у структурі мовленнєвого акту: «Звичайне висловлювання-речення є мовленнєвою навичкою, яка виробляється багаторічною практикою. Як будь-яка навичка, вона повинна керуватися планом, тобто повинен бути окремий точний план для кожного окремого речення, яке ми висловлюємо» [265, 26]. Система «відмінків» Ч. Філлмора [484, 20], (вона посіла чільне місце в моделі Т. Ахутіної), ефективна власною ідеєю предиката й аргументів, оскільки наголошує на дієслові як на центральному елементі висловлювання. Проте, як зазначав О. Леонт'єв, трансформаційна модель не враховує комунікативних умов і мотиваційного етапу породження [286]. Однак поняття, вироблені означеними напрямами, орієнтуються на логічні схеми і дещо менше на етапі контролю.

Для сучасної вітчизняної психолінгвістичної школи, що базується на ідеях Л. С. Виготського, які розвинулись у працях О. Леонт'єва, М. Жинкіна, Т. Ахутіної, О. Шахнаровича, Ю. Красікова та ін., характерна орієнтація на психофізіологічні особливості людини, а не на логіко-математичні схеми. Однак не варто «ні повністю відокремлювати граматику від семантики, ні приймати однакові правила для опису все ж таки різних процесів» [265, 20].

Методично важливими є питання внутрішнього програмування конкретного висловлювання. Опис основних рис цього етапу мовленнєвого акту, відображено в працях О. Леонт'єва, Т. Ахутіної, Ю. Красікова. «Програмування може бути двох видів: а) програмування конкретного висловлювання; б) програмування мовленнєвого цілого. Перше здійснюється на одне висловлювання вперед, друге – на більш тривалий термін. Чи є друге продовженням, розвитком, узагальненням першого? – це вимагає спеціального дослідження» [285, 7]. «Одиниці програми за

своєю семантичною природою є «смислами», а не «значеннями». Смысл, за О. Леонтьевим, розуміють як віддзеркалення фрагмента дійсності у свідомості через призму того місця, яке цей «фрагмент дійсності» обіймає в діяльності певного суб'єкта» [286, 9]. Програму (мала програма) складено зі своєрідних смислових «віх» таких, як суб'єкт, предикат або об'єкт» [286, 9].

Отже, проблеми породження семантики і граматики тексту стали об'єктом пильної уваги вчених-психолінгвістів. У дослідженні спираємося на психолінгвістичну модель механізму породження мовленнєвого висловлювання М. Жинкіна, а також на модель, обґрунтовану в останні десятиліття в роботах Ю. Красікова [265, 9]. Зокрема, експериментальне дослідження Ю. Красікова, присвячене вивченню алгоритмів породження мовлення, виявило функціонування жорсткої структуризації невловимого раніше смислу. Автором доведено, що є послідовність, тобто наявність алгоритму породження смислових одиниць. На експериментальному матеріалі були виокремлені нові смислові одиниці розчленування тексту, які не співпадають з одиницями, описаними в традиційній лінгвістиці, а також одиниці граматикалізації тексту (рівні граматичного його оформлення). Автор, описуючи весь набір смислових одиниць, виявлених в експерименті, виявив спільність процесів семантизації та граматикалізації висловлювання, що виникає. На відміну від традиційної, лінгвістичної, нормативної, як її називає автор, граматики, граматика породження – це абсолютно особлива, ієрархізована система функціональних рівнів породження висловлювання. Їх сім : фонетичний, морфологічний, функціонально-граматичний, ядерно-граматичний, логіко-семантичний, рівень смислових (семантичних) акцентів – рівень семантичної телеології, емоційний рівень породження [265, 200].

На кожному рівні породження способи оперування матеріалом виявляють загальні закономірності, хоча сам характер оперування індивідуалізувався (якість одиниць кожного рівня різна). Продукція перших трьох рівнів майже зберігається нормативною (автор використовує ще термін «зовнішньою») граматиною [265, 173]. Це виявилось і в самих назвах перших трьох рівнів. Ієрархічна структура граматикалізації породження не співвідноситься з формальною (нормативною) граматиною, прийнятою в лінгвістиці.

При формуванні висловлювання відбувається рух від нижчого рівня реалізації висловлювання до вищого. Автор визнає можливість одночасного оформлення на різних функціональних рівнях породження різних функціональних одиниць. Два процеси в структурі породження висловлювання зливаються в один – процес семантизації та процес граматикизації (формалізації) породжуваного тексту. У більш традиційній термінології це означає, що процеси семантичної і граматичної структуризації тексту відбуваються одночасно, причому в окресленому дослідженні доведена спільність генезису обох процесів [265, 204].

Головним фактом є висновок про те, що *«під час породження висловлювання зміна форми висловлювання при тих самих лексичних одиницях незмінно призведе до зміни смислу»* [265, 176]. Смысл висловлювання диктує ту чи іншу форму висловлювання. Проте смислові, семантичні варіанти оформлюються вже всередині окреслених формальних обмежень. Тобто, спочатку реалізується загальна теза, потім відбувається її конкретизація. Коли першочергово реалізуються загальні положення варіанта висловлювання, то тут виявляється семантичний бік процесу формалізації; це семантизація загального, логічного порядку. Коли реалізуються часткові положення варіанта висловлювання, вони діють вже в жорсткій, незмінній формальній структурі [265, 204].

Рациональне зерно у висновках ученого в наступному: при членуванні тексту виокремлюються відрізки із закінченою смисловою структурою. Ці відрізки групуються за характером семантичної інформації, що запропонована в них (описані відрізки в роботі називаються ще семантичними блоками). Доведений факт членування породжуваного мовлення відрізками іманентного (внутрішнього, властивого самій природі) членування, які розгортаються в певному порядку, виявляючи структурні одиниці смислу висловлювання. *«Безперечна також матеріалізація загального генезису смислоутворювальної і формоутворювальної систем породження в ідентичних, але таких, що матеріалізуються в кожній системі якісно інших закономірностях, одна з яких – реалізація спочатку загального положення, а потім – конкретизація цього положення»* [265, 205].

Зміна граматичної схеми змінює і *лексичне* наповнення морфологічних (граматичних) одиниць : наприклад, замість *«знаходжуся серед»* вжито *«мене оточують»*. Але вибір і заміна відбуваються в окреслених функціонально-семантичних обмеженнях [265, 181]. У процесі поро-

дження варіантів висловлювання діє закон конкретизації висловлювання, згідно якого і відбувається вибір варіанта, проте тенденція уточнення конкретного висловлювання діє на всіх рівнях.

Факти свідчать про блоковий характер породження мовлення [265, 178]. Потужніші в семантичному плані (інформаційно більш значущі) частини висловлювання пригнічують при породженні попередні їм слабкіші, тобто менш інформаційно важливі частини. Ця інформаційна важливість визначається логіко-семантичною схемою висловлювання [265, 184]. В дослідженнях представлено докази «нелінійного, гніздового порядку оформлення функціонально-граматичних частин висловлювання в механізмі породження» [265, 184].

Цікаві дані, що свідчать про реальну наявність у свідомості людини *сховища семантичної інформації*, що зіставляється з фразою; поза сумнівом і оперування на одному з рівнів породження стійкими семантичними одиницями, що зіставляється з фразою [265, 180]. Про подібні «стереотипні об'єднання» в «структурі мовної особистості» наголошував і С. Дорошенко [169]. Про певний методично важливий факт стверджує і Т. Ладиженська, покликаючись на В. Звєгінцева: «В процесі комунікації можливі дві типові ситуації : говоріння «про звичайні речі, що не вимагають глибоких роздумів», і говоріння про речі, що «вимагають мінімальних творчих роздумів». У першому випадку, відзначає М. Пентилюк, мовець використовує мовленнєві шаблони, «які кожна людина має в своєму розпорядженні у певних життєвих ситуаціях», в другому – *«людина на рівні програми оперує не словами, а семантичними полями, зі складу яких вона й обирає потрібне слово, щоб з можливою точністю виразити в мовленні власну думку»* [383]. Ю. Красіков встановив на основі експериментальних даних (власних і інших учених) положення про те, що в механізмі породження висловлювання представлений набір типових семантичних одиниць, що зіставляються з окремим висловлюванням, фразою. Це *систематичний лексичний запас*, який утворюється внаслідок повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються у мисленні. Певний набір семантичних одиниць тісно пов'язаний з граматичними структурами, набором типових граматичних схем [265, 179-180]. Наведені факти активізації стійких, звичних мовленнєвих зворотів, що, на думку автора, підтверджує наявність сховища цих зворотів. Означена наукова позиція дозволяє стверджувати, що методично важливим напрямом у формуванні лекси-

чної компетентності школяра не лише збагачення словника дитини, але й збагачення лексико-граматичної будови мовлення в цілому.

Це спонукало нас простежити в експериментальному навчанні і зробити висновки про ефективність розвитку лексико-граматичної будови мовлення учнів за рахунок збагачення їх словами, словосполученнями, реченнями різної граматичної віднесеності, але що належать до одного семантичного поля. Дослідне навчання підтвердило ефективність збагачення мовлення дітей різними словами і мовленнєвими зворотами (словосполученнями і реченнями) для вираження одного і того самого смислу. Лексична синонімія, на нашу думку, є важливим складником формування лексичної компетентності молодшого школяра.

За словами О. Леонтєва, процес мовлення є процесом переходу від «мовленнєвого задуму» [289] до його втілення в значеннях тієї чи іншої мови і далі до реалізації в зовнішньому мовленні – усному чи писемному. Тому істотним для формування лексичної компетентності школяра є питання про планування мовлення, про задум. Ми співвідносимо план (задум) з його еталоном (досвідом, образами в пам'яті), реалізуємо і знову співвідносимо на етапі контролю те, що вийшло. З цього постулату психолінгвістики випливає методичний висновок: як засіб збагачення еталону пропонуємо тексти-зразки і приклади вживання слів, словосполучень, речень для вираження однієї і тієї самої думки; пропонувати учням різноманітні однотемні або однотипні тексти, щоб накопичувати в пам'яті дитини еталони.

Механізми контролю також потребують відпрацювання, а тому потрібно пропонувати дитині створювати за поданим планом свій текст, а потім порівнювати його з текстом іншого автора (у методиці це прийом стилізації).

Робота над еталонами лексичного рівня – це робота над значенням слова, його вживанням відповідно до норм мови. Це робота над реченнями, як можливість реалізації одного і того самого смислу різними граматичними формами. Навчання вибору слів залежно від: а) смислу, б) присутніх у мові для реалізації цього смислу граматичних конструкцій.

Особливо активно в експериментально-дослідному навчанні використовуємо модель М. Жинкіна, згідно з якою в основу механізму породження мовлення покладено задум, пов'язаний із «предметно-схемним кодом» [187], який не пов'язаний зі словами, але може бути розкритий у мовленнєвому повідомленні. «Смисл і значення (у цьому

М. Жинкін наслідує Р. Фреге) на цьому рівні не розрізняють і розуміють так: смисл – як спосіб назвати денотат, значення – сам денотат, предмет дійсності. Відокремлення смислу та значення відбувається в завершеному тексті, де вже відшукані і відібрані їхні звукові послідовності. Щодо процесу розкриття задуму в тексті, то відбір конкретних слів здійснюється на рівні їхніх значень, тобто денотатів» [265, 12]. «Підтема визначається як певне інформаційне утворення, що обмежує зміст, але уможливорює продовження смислового ряду» [186]. М. Жинкін вважає, що лексика первинна щодо граматики [191]. І. Зимня виокремлює одночасність процесів смислоутворення та формоутворення [210]. Очевидним є те, що необхідно сконцентрувати роботу на смислоутворенні – з одного боку, і на формоутворенні (реалізації смислу за допомогою лексико-граматичних одиниць – слів, словосполучень, речень, тексту) – з іншого.

«У процесі відбору здійснюється контроль за надходженням в інтелект лише осмислених поєднань слів» [363], або смислових рядів. Вони «розташовані, ймовірно, в багатовимірному просторі та поступають не лише лінійно в одному напрямі, але й від кожного члена пари може бути почато новий бічний ряд, так, що від його пар відійдуть нові парні ряди» [186].

«Однакові слова, що входять у різні ряди, можуть мати різні значення. Переходи між рядами дискретні, і тому у відборі всього повинна бути якась закономірність переходу від одного ряду до іншого або продовження цих рядів. Після того, як необхідні елементи відібрано і між ними встановлено смисловий зв'язок, здійснюється граматичне синтаксування» [363, 49].

Основою процесу, що породжує висловлювання, за М. Жинкіним, є слово, воно зберігається в пам'яті у зредукованому вигляді, неповній формі у вигляді фонемної решітки, над якою надбудовується морфемна решітка. Повне слово формується тільки в процесі складання повідомлення в результаті застосування того чи іншого синтаксичного правила, яке виникає відразу, як деяка закінчена схема поєднання слів [191, 48].

Механізм випереджувального синтезу (за М. Жинкіним) відіграє значну роль у процесі породження мовлення, його покладено в основу побудови, наприклад, методичної теорії формування синтаксичної будови мовлення учнів [187]. Цей процес важливий і для формування лексичної компетентності молодшого школяра. «У результаті утримуван-

ня в оперативній пам'яті одних елементів і випередження інших з'являється можливість одночасного синтезу послідовності повних слів. При цьому такий сполучний синтетичний зв'язок не залежить ні від звукової характеристики слів, ні від їхнього значення, тобто він формальний, а тому дає змогу використовувати будь-які слова» [363, 48].

Цей рівень формальних граматичних схем, коли відомо, для якого конкретного слова (слів) потрібна певна схема, настає після відбору конкретного слова (фонемні, морфемні решітки), до відбору конкретного слова відбувається смисловий етап породження [265, 13].

М. Жинкін розрізняє довільне і мимовільне управління процесом породження. Мимовільне управління – це автоматизовані операції типу вимовляння звука, з'єднання звуків, зв'язок слів у реченні. Довільне управління – це складання програми висловлювання (задум), що пере-
дує смислового етапу породження [187].

В усіх описаних нами моделях присутня однакова сходинка: після смислового етапу слідує відбір лексичних одиниць. В узагальненій моделі І. Зимньої [210, 90-91] окреслено три основні рівні: спонукальний, формувальний та реалізаційний. Перший рівень – мотиваційний, другий – формування думки за допомогою мови, де розрізняють дві фази, що одночасно відбуваються: смислоутворювальна і та, що формує (інакше – формоутворювальна, або граматикалізація) – фаза внутрішнього програмування (за О. Леонтьєвим). Третій рівень – що реалізує – це власне лексичне наповнення граматичної схеми.

Психофізіологічна модель Т. Ушакової [475] виокремлює три рівні мовленнєвих механізмів. Один з них, другий, – рівень «вербальних тенет», у якому об'єднано базові елементи за допомогою нервових зв'язків, що відображають реальну картину використання мовлення. Найтісніше пов'язані функціональні структури, відповідними близькими за значенням та звучанням словами. Сюди також додаються (зв'язок слова з сенсорним образом) минулі враження, досвід людини [475]. Ідея про обов'язкове функціонування в лексикці людини, як мінімум, пар слів (синонім-паронім) уже виникала в науці [265, 15]. Вважаємо цю думку актуальною, оскільки вона наголошує на методично закономірній і виправданій спеціальній роботі над синонімами і паронімами в аспекті розвитку мовленнєвих механізмів – у цілому, і формування лексичної компетентності школяра – зокрема.

1.4. Психологічні основи формування лексичної компетентності в писемному мовленні молодших школярів

Проблема становлення лексичної компетентності писемного мовлення молодших школярів розглядалася психологами В. Ляудіс та І. Негуре у напрямі її розвитку щодо роботи над побудовою семантично цілісних текстів [321]. Зокрема, в процесі дослідження було встановлено дії, що забезпечують функціонування писемного мовлення як особливої форми мовленнєвої діяльності, виявлені умови формування писемного мовлення як специфічного засобу спілкування й узагальнення мовленнєвого досвіду молодшого школяра.

Оскільки, розглядаючи проблему формування лексичної компетентності писемного мовлення молодших школярів, маємо на увазі методичні проблеми формування писемного мовлення, то для нашого дослідження важливими результатами є такі висновки психологів :

1. Учнів початкових класів потрібно навчати не лише вмінню вербально виражати *поданий* смисловий зміст, але й генерувати його. Для цього потрібно навчити дітей послуговуватися прийомами письменництва – діяльністю щодо породження задуму та діяльністю щодо втілення цього задуму в тексті.

2. Формувати лексичну компетентність молодшого школяра необхідно на творах оригінальних текстів – казок, історій. У дітей молодшого віку «основна психічна структура, яка породжує смисл (у психологічному розумінні цього слова, тобто думка, намір, почуття, потреба і таке ін. – усе, про що можна говорити), – це уява, фантазія» [321, 5]. Молодший шкільний вік є сензитивним, найбільш сприятливим для розвитку творчої уяви.

3. Формування лексичної компетентності писемного монологічного мовлення молодших школярів можливе лише за умови творчого навчання з перевагою продуктивних методів, оскільки «ті відношення, які функціонують в умовах репродуктивного навчання (імітація, наслідування моделей), педагогічно не виправдовуються ні в системі «учень-учитель», ні в системі «учень-учень» [321, 5].

4. Такі види мовленнєвої діяльності, як переказ і твір, що переважають у традиційному навчанні, не сприяють формуванню всіх операцій щодо породження мовлення (зокрема, дій щодо породження задуму і

змісту тексту). Такі репродуктивні види діяльності не забезпечують достатньої мотивації для мовленнєвої діяльності учнів [321, 95].

5. За традиційного навчання процес формування лексичної компетентності писемного мовлення передбачає написання творів, тобто навчання породжувати тексти *на запропоновану тему*. Однак за межами навчання залишається досить важливий етап щодо породження мовлення – етап смислоутворення та цілеутворення. Тому на традиційно організованих уроках української мови і читання постійно виникає проблема мотивації мовленнєвої діяльності. Хоча смислоутворення та цілеутворення, згідно з положенням, що пропагує О. Леонтьєв, є провідними функціями свідомості особистості [292, 68]. Ідея важливості врахування етапу смислоутворення та цілеутворення у процесі породження мовлення є для нас істотною, оскільки дає змогу навчати спеціально двох основних видів діяльності – діяльності щодо формування мовленнєвого задуму та діяльності щодо втілення цього задуму в тексті.

Визначення змісту роботи щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра обумовило особливе місце проблеми введення в систему навчання в початковій школі узагальнених мовленнєвознавчих понять (таких передусім, як *текст, типи тексту* та ін.) і на їхній основі – формування і розвиток найважливіших мовленнєвих умінь (наприклад, умінь аналізувати готовий текст, визначати його структуру, приналежність до функціонально-смиислового типу – як вимагає функціонально-семантичний підхід до навчання мовлення, – відтворювати, тобто викладати текст в усній та / або письмовій формі, створювати текст на запропоновану тему і запропонованого типу).

Аналіз сучасних психологічних і дидактичних теорій розвивального навчання (Л. Занкова, Д. Ельконіна – В. Давидова, П. Гальперіна, Н. Талізінної) щодо вирішення окресленої проблеми свідчить про необхідність будувати методику формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі **принципу зіставлення та диференціації мовних одиниць**. Висновок про необхідність навчання зіставляти і диференціювати одиниці мови у процесі мовленнєвого вибору співвідноситься із психологічною теорією поетапного формування понять і розумових дій (П. Гальперин – Н. Талізінна) та з теорією розвивального навчання на основі формування узагальнених понять (В. Давидов). Істотним є той факт, що *первинна діяльність* молодшого школяра вхо-

дить у діяльність навчання як *предмет засвоєння* (тобто учень повинен її засвоїти). Потім, коли *первинна діяльність* увійде до складу пізнавальної діяльності учня, вона може використовуватися як засіб засвоєння нових дій [460, 56]. Наприклад, поняття *слово* спочатку є *предметом засвоєння*, а після того, як молодші школярі навчаться бачити цю одиницю в тексті, усвідомлять її роль у мовленні, навчаться конструювати зі слів словосполучення і речення – складніші одиниці, тоді можемо пропонувати їм для аналізу багатозначні слова, які по-різному реалізують власні значення в різних контекстах (словосполученні, реченні, тексті). У цьому випадку поняття *слово* вже буде використано як засіб засвоєння нових понять.

Так, загальне поняття *мовлення* і конкретні – *текст, висловлювання, частини мови, речення, слово* вводяться на початку курсу «Скарбничка рідного слова». Потім уже поняття *текст* виступає в ролі загального поняття щодо одиничних: *типи тексту, тема і основна думка тексту, заголовок*. Поняття *мовлення* конкретизується за допомогою понять *монолог і діалог*. Поняття *текст* – за допомогою понять *переказ і твір*. Поняття ж *слово* стає загальним щодо понять *значення слова, корінь слова, спільнокореневі (споріднені) слова, словосполучення* та ін.

1.5. Процес формування лексичної компетентності у структурі теорії мовленнєвої діяльності

Досягнення останніх десятиліть у лінгвістиці, прагмалінгвістиці, семіотиці й особливо – у психолінгвістиці (О. Леонтьєв, М. Жинкін, О. Шахнарович, Ю. Красіков та ін.) зумовлюють для методики викладання української мови величезні можливості, які, на жаль, мало використовують в початковій школі. Вивчення особливостей породження мовлення (текстотворення), засноване на виключно науковій основі, з опорою на основні мовленнєвознавчі одиниці, уможливує не лише формувати й розвивати лексичну компетентність учнів, але й позитивно позначається на формуванні лексичних, граматичних, орфографічних, загальних мовленнєвих умінь.

Відомо, що мовна здібність – одне з ключових понять психолінгвістики, введене О. Леонтьєвим, розглядається як *функціональна система, що формується у процесі онтогенетичного розвитку в*

діяльності спілкування [295]. Психолінгвісти вважають, що рівні мовної здібності відповідають рівням системи мови, зокрема, виокремлюють фонетичний, лексичний, граматичний, семантичний рівні в механізмі мовленнєвої діяльності. Головна психолінгвістична закономірність формування лексичної компетентності полягає в тому, що дитяче мовлення, а саме мовна здібність, **розвиваються на основі формування граматичних і семантичних узагальнень** у процесі предметної діяльності і спілкування. Мовну здібність розглядають як ієрархічно організовану систему одиниць і правил їхнього функціонального використання [511].

В основу мовної здібності покладено семантичний компонент, що зумовлює визначення одного з найважливіших у побудові методики формування лексичної компетентності молодших школярів **семантичного принципу навчання**. Також, це передбачає окреслення найважливішого напряму в методиці формування лексичної компетентності в початковій школі – роботу над словом у єдності його значення (лексичного та граматичного), форми і функції. Вказівка Л. Виготського на особливість значення слова у формуванні мислення учнів підтвердила нашу гіпотезу про те, що головною проблемою формування лексичного запасу і граматичної будови мовлення молодших школярів є проблема створення методики роботи над значенням слова з огляду на закономірності засвоєння рідної мови. Отже, поділяємо лексикоцентричну позицію у психолінгвістичній теорії М. Жинкіна та його моделі щодо породження мовлення.

Видається важливим те, що мовна здібність як ієрархічно організована система елементів і правил їхнього функціонального використання розвивається у процесі навчання мови. Її компоненти – фонетичний, лексичний, граматичний, семантичний – відповідають певним рівням мови, але не тотожні їм і є «результатом відображення й узагальнення відповідних одиниць мови і правил їхнього функціонування» [511, 132]. Формування компонентів мовної здібності у процесі розвитку лексичної компетентності доцільно будувати на основі навчання номінативних і комунікативних одиниць мови – *слова, словосполучення, речення та тексту* – за умови провідної ролі слова та тексту. Це відповідає, провідному в лінгвістиці, функціональному підходу до вивчення одиниць мови. Інтеграційною категорією, що об'єднує вивчення названих одиниць, є, відповідно до

структури мовної здібності, *семантика* зазначених одиниць мови [511].

Запас теоретичних знань молодших школярів повинен охоплювати знання деяких мовленнєвознавчих понять і вміння оперувати ними. Швидкий розвиток наукових досліджень у певній галузі теорії тексту вимагає мінімізувати з навчальною метою теоретичний матеріал у даній галузі (з урахуванням вікових особливостей учнів початкової школи, на основі принципу наступності та перспективності навчання) і створити науково обґрунтовану та методично виправдану систему вправ і засобів навчання щодо формування лексичної компетентності молодших школярів.

Одним із найважливіших питань методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра є питання про одиниці навчання. За умови вибору основних одиниць навчання ми послуговувалися розглянутою вище психолінгвістичною моделлю породження мовленнєвого висловлювання, а також брали до уваги лінгвістичні погляди акад. В. Виноградова, а саме – вчення про *слово, словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле*, оскільки це лінгвістична база для виокремлення окреслених одиниць і обрання їх у розробленій нами методичній системі. Важливо те, що «в теорії Виноградова у центрі вивчення мови наголошено, з одного боку, на слові як на головній одиниці мовної системи, а з іншого боку, – на тексті, в усій його складності...» [87].

Лінгвістичні школи виокремлюють різні типи мовних одиниць, але питання про статус складного синтаксичного цілого (ССЦ) як одиниці мови поки що залишається недослідженим. У нашому дослідженні покликаємось на функціональну класифікацію, згідно з якою виокремлюємо номінативні, комунікативні й одиниці будови мови [508].

З методичною метою, відповідно до таких функцій мови, як комунікативна та номінативна, обираємо як основні дидактичні одиниці навчання – *слово* і *словосполучення* (номінативні), *речення* та *текст* (комунікативні). Поділяємо думки тих сучасних авторів, які вважають текст вищою комунікативною одиницею мови, і, слідом за ними, використовуємо терміни *складне синтаксичне ціле, надфразова єдність, текст* як синоніми [508].

Термін *висловлювання* вживаємо для позначення усного тексту, покликаючись на те, що «за функціонального підходу висловлювання визначається як мовленнєва одиниця, яка може дорівнювати *реченню*, але розглядається в мовленні у безпосередньому співвідношенні з ситуацією» [103].

Вважаємо, що методично доцільним є введення у зміст навчання таких мовленнєвознавчих понять, як *текст, смислові типи тексту, тема і основна думка тексту*, а також детальніше, ніж у традиційній методиці, вивчення поняття *слово, словосполучення, речення, мовлення, висловлювання* (з урахуванням їхніх функцій). Певні поняття вводяться на основі визначень, які не можуть бути ідентичними запропонованим у теоретичних дослідженнях із лінгвістики, оскільки їхня спрямованість дещо інша. Для початкової школи необхідно адаптувати визначення відповідно до вікових особливостей учнів, а також дотримуючись принципу градуальності (поступового ускладнення відомостей про поняття від класу до класу, залежно від етапу навчання).

Жорстка система породження граматичних одиниць дала поштовх для досліджень граматичної будови мовлення, а, отже, і методичних шляхів його формування і розвитку (М. Львов, Г. Фомічова). Але *про словник, про лексичний запас у методиці прийнято стверджувати як про систему, суміжну з поняттям лексичної системи в лінгвістиці*, у деякому розумінні абстрактну. Зокрема, дані психолінгвістичних досліджень, свідчать про жорстку структуру породження і в смислових одиницях, наприклад, *лексичних* [265]. Відомості про функціонування сховища семантичної інформації у свідомості людини, стійких семантичних одиниць у механізмі породження мовлення представлено в багатьох дослідженнях [486].

Певні узагальнення уможливили введення до методичної термінології поняття *«лексико-граматична будова мовлення»* замість багатослівного вислову *«лексичний запас і граматична будова мовлення»*. Розмежування цих двох понять, прийняте в методичній науці, пояснюється підвищеною увагою, спрямованою на вивчення окремих сторін методики мовленнєвої роботи, проте цей процес має бути єдиним процесом формування лексико-граматичної будови мовлення, як і об'єктивно єдині два процеси породження мовлення – семантизація і граматиалізація, смислоутворення і формоутворення.

Одним із етапів породження мовлення є етап лексичної і граматичної структуризації висловлювання у внутрішньому мовленні. Він є головним у структурі мовленнєвого акту. Його механізм забезпечує процеси, що відбуваються одночасно (за О. Леонтьєвим, М. Жинкіним), – вибір слів для побудови висловлювання і становлення їх у межах граматичних структур (граматичне оформлення висловлювання, у психолінгвістиці – граматикалізація). Збагачення лексико-граматичної будови мовлення молодших школярів розглядаємо з позицій психолінгвістики, а саме, де алгоритми породження виступають постулатом. Ю. Красіков виокремлює їх п'ять [265]. Основними одиницями побудови є *слово*, *словосполучення*, *речення* та *текст*. Основою теорії формування лексико-граматичної будови мовлення, на нашу думку, слугують одиниці мови, які забезпечують породження висловлювань і є смислоутворювальними одиницями мовлення.

Актуальним видається питання про мовленнєві лексичні і граматичні помилки. Розвиток психолінгвістики уможливив уточнити ставлення до мовленнєвих помилок як до необхідного і важливого складника мовленнєвої діяльності: підтримуючи гомеостаз мовної системи, вони відіграють позитивну роль у функціонуванні мови [266, 111]. За породженням мовленнєвого висловлювання, оскільки це процес творчий, помилки завжди можливі, їхнє функціонування є завжди. Методична проблема полягає у їхньому зменшенні та запобіганні щодо акту виявлення, і виправленні після усного висловлювання, а також в усуненні шляхом редагування письмового тексту. Домогтися абсолютно безпомилкового мовлення – завдання нереальне, оскільки помилки властиві людській діяльності взагалі і мовленнєвій – зокрема.

Дидактичний принцип відповідності змісту навчання віковим можливостям учнів, принцип доступності і посиленості реалізуються нами при створенні системи формування лексичної компетентності молодшого школяра у специфічному принципі *градуальності*. Цей принцип розуміємо як той, що найбільш відповідає одній із закономірностей мовленнєвого розвитку учнів (за Л. Федоренко), а саме – зоні актуального і зоні найближчого розвитку дітей (Л. Виготський), які створюють малу і велику перспективи в системі навчання. Лексична компетентність формується за умови, якщо зміст навчання,

його методи і прийоми враховують градацію між зоною найближчого і зоною актуального розвитку дитини. Урахування вікових можливостей, етапу навчання і міри розвиненості мовлення дітей – усе це входить у поняття *принципу градуальності*, який ми поклали в основу формування лексичної компетентності молодших школярів.

Принцип градуальності є важливим чинником розвитку мовлення школярів в умовах різноманітності програм з української мови в початковій школі, він створює підґрунтя для реалізації дидактичного принципу наступності і перспективності між дошкільним вихованням, початковим навчанням і навчанням у середній школі.

РОЗДІЛ 2.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИКИ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1 Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання

Поняття розвивального навчання в останні десятиліття набуло особливої актуальності. Його досліджують у психологічній, педагогічній і методичній літературі. Проблема розвивального навчання постала об'єктом пильної уваги вчених і практиків згідно вчення Л. Виготського про зони найближчого і актуального розвитку дитини.

Про взаємозв'язок процесів навчання і розвитку, їхню співвіднесеність зауважував ще в тридцять роки Л. Виготський і виокремив це як проблему психологічну, проте вона отримала свою конкретизацію в другій половині ХХ ст. (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, І. Якиманська, Н. Чупрікова).

Теорія формування знань і умінь на основі поетапного засвоєння розумових дій і теорія управління пізнавальною діяльністю учнів (П. Гальперін, Н. Талізін) істотно вплинули на лінгводидактику і методику викладання української мови. Щодо освітніх систем у початковій школі – системи Ельконіна-Давидова і системи Занкова, – то вони відображають два підходи до вирішення питань розвивального навчання. Саме ці два напрями у психології розвитку, представниками яких є Д. Ельконін і В. Давидов – з одного боку, і Л. Занков та його послідовники – з іншого [150; 153; 204; 205], є показниками стратегічних напрямів щодо вдосконалення початкової освіти. Створені ними системи навчання містять істотні відмінності в розробці ідей розвивального навчання, передбачають різні шляхи досягнення певної мети. Проте діяльнісний підхід є визначальним щодо питань навчання і розвитку, а, отже, ідеї цих двох напрямів є актуальними для методики навчання української мови також. Для вирішення методичних проблем оновлення змісту освіти, а також організації процесу навчання рідної мови, визначаємо ті загальні моменти, які притаманні обома системам. Такі загальні ланки у процесі розвитку вважаються доведеними психолого-педагогічними закономірностями, на основі яких формуємо принципи і обґрунтовуємо методи мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Дослідження, що впроваджувалось під керівництвом Ельконіна-Давидова, було психологічним і спрямованим передусім на те, щоб «встановити, які психологічні новоутворення можуть виникнути в період молодшого шкільного віку» [152]. Дидактична основа теорії Л. Занкова та його послідовників, уможлиблює наближення її висновків до методичного вирішення проблем визначення змісту, методів і форм організації розвивального навчання рідної мови. Щодо вивчення української мови, то теорія Ельконіна-Давидова реалізована в програмі та підручниках для початкової школи І. Старагіної, Н. Сосницької, О. Перепелициної [416], а теорія Л. Занкова – у працях П. Зінченко, В. Репкіна, Г. Середи.

Для з'ясування методичних аспектів формування лексичної компетентності, зумовленої названими двома системами, звернемося до аналізу праць за системою розвивального навчання (П. Зінченко, В. Репкіна, Г. Середи), яку скорочено будемо називати далі як *теорія Занкова*.

Головним завданням у системі навчання Занкова проголошено загальний розвиток, який розуміємо як розвиток розуму, волі, почуттів учнів, що є психологічною основою засвоєння ними знань, умінь і навичок. Характерною рисою такого розвитку є збільшення ваги теоретичних знань, навчання на високому рівні труднощів. Окреслимо, що в теорії Занкова мовний курс в початкових класах розглядають не як пропедевтичний, а як **початковий ступінь збагачення школярів знаннями**, що передбачає системне формування знань, умінь і навичок.

Позитивним є введення таких понять, як *мовлення, речення, текст, слово, словосполучення*. Проте акцентуємо увагу на тому, що важливіми є і такі граматичні поняття: *прислівник, другорядні члени речення* (означення, додаток, обставина), *види зв'язку в словосполученні, складносурядне і складнопідрядне речення* тощо. Таким чином, накопичення теоретичних знань відбувається шляхом засвоєння граматичних понять. Вважаємо, що необхідно збільшити частину мовленнєвознавчих понять і на їхній основі формувати лексичну компетентність молодших школярів.

Як було зазначено, вимоги до знань і умінь у програмах з рідної мови в теорії Л. Занкова не перелічено і немає їхнього розподілу за роками. Цитата про те, що «робота з розвитку мовлення не має бути штучною і формальною» безперечна, але практичний досвід виявляє, що вчитель не має чіткого формулювання мети щодо мовленнєвого, лексичного розвитку. Наголошуючи про важливість формування лексичної компетентності, автори постійно спираються на декларативність: *пот-*

рібно прагнути; важливо проводити роботу; важливо виявити творчу ініціативу тощо. В експериментальних матеріалах не акцентовано увагу на роботі щодо культури мовлення. Але головне заперечення, звичайно, викликає теза про те, що перед написанням твору «не повинно бути підготовчої роботи» (плану, переказу, зачитування зразків тощо.). Безперечно, на практиці все значно складніше, учителі проводять іноді підготовчу роботу на інших уроках, але тут постає інша проблема – проблема уроку, його типу – навчального або контрольного.

У викладенні теоретичних понять відповідно до теорії Л. Занкова вкажемо на непослідовність. Так, поняття *мовлення, текст, речення* на початку висвітлено, але упродовж трьох років навчання до них (відповідно до програми) не повертаються. Таким чином, зауважимо про відсутність системи формування лексичної компетентності у змісті навчання за експериментальними матеріалами Л. Занкова. Граматикоцентричний підхід до навчання мови спричинив посилення ролі граматичних відомостей і зашкодив відомостям щодо формування лексичної компетентності. Семантику мовних одиниць практично не вивчають. За всіх позитивних моментів, закладених в експериментальних матеріалах В. Репкіна, Г. Середи, констатуємо відсутність системи розвитку мовлення, що адекватно відповідала б завданням розвивального навчання.

Програма з української мови за системою розвивального навчання Ельконіна-Давидова 1-4 класи (І. Старагіна, Н. Сосницька, О. Перепелицина), згідно з якою зміст розвивального навчання становить система наукових понять, надає, в нашому розумінні, більше можливостей для формування лексичної компетентності й мовленнєвознавчих понять, засвоєння яких дало б можливість учням самостійно й усвідомлено знаходити способи розв'язання пізнавальних і практичних мовленнєвих завдань щодо слова, речення, тексту [415].

Методична інтерпретація психологічного підходу Ельконіна-Давидова видається нам складною, особливо щодо питання формування лексичної компетентності молодшого школяра, оскільки першочерговою вважається проблема формування орфографічної грамотності, а це суперечить комунікативному підходу до навчання рідної мови, який останнім часом став важливим у методиці навчання української мови. Ціла низка запитань, розділів і тем курсу залишається поза увагою авторів програми. Позитивним для нас аспектом є виокремлення слова як особливого об'єкта дії та вивчення. Учні знайомляться з номінативною функцією слова, вчать виокремлювати його з потоку мовлення, опановують звукову і графічну модель, з'ясовують співвідношення між

формою і змістом словесного знака. Однак, помітним є те, що принцип побудови орфографічної дії знижує розвивальний ефект щодо розвитку лексичної компетентності, особливо таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння (доречне вживання лексем) та аудіювання. Слово як номінативна одиниця мови перебуває у центрі всього курсу, проте, його розглядають, ніби поза системою мови, у відриві від інших її одиниць – словосполучення, речення й тексту. Негативно оцінюємо той факт, що, згідно програми, поняття *мовлення* стає об'єктом вивчення лише в 4 класі. Саме тоді вводяться поняття *висловлювання*, *текст*, а також *речення* і *словосполучення*. Це викликає занепокоєння, оскільки система мовлення засвоюється надто пізно.

Позитивно оцінюючи цю програму, цілком погоджуємося з теоретичними позиціями В. Давидова, проте не можемо вважати проблему формування комунікативної компетентності вирішеною в межах сучасних програм із розвивального навчання. Лексикоцентрична позиція тут набуває гіпертрофованої форми, хоча й усвідомлюємо, що автори чітко дотримуються проголошених принципів. Через це, зауважимо, що програма логічно побудована, оскільки формує «змістове уявлення про слово як мовний знак і його місце в системі одиниць мови різного рівня».

Нам імпонує системний підхід до вивчення мови, який згідно з традиційною програмою, висвітлено найбільш послідовно. Особливо важливим видається твердження щодо врахування такої закономірності в засвоєнні мовлення, як важливість *розвитку чуття мови*. Обґрунтовані Л. Федоренко, І. Старагіною принципи розвитку чуття мови; розуміння мовних значень та ін. тепер закріплені в програмі і проголошуються як розвивальні принципи: «глибоке, усвідомлене проникнення у світ мовних значень і засобів їхнього вираження сприяє інтенсивному розвитку чуття мови, яке стає одним із важливих чинників розвитку мовлення». Розглядаємо це положення як визначальне щодо розв'язання завдань формування лексичної компетентності молодших школярів. Для нас це найважливіший принцип, який і визначає розвивальний ефект програми з української мови за системою Ельконіна-Давидова, оскільки він відповідає закономірностям засвоєння рідної мови (І. Старагіна). Функціональність програм щодо розвивального навчання доведено часом і практикою навчання українських та російських шкіл. Проте проблему формування та розвитку лексичної компетентності, на нашу думку, не можемо вважати розробленою належним чином.

Так, є небезпека, що рання формалізація у процесі навчання рідної мови стримує процес розвитку лексичної компетентності дитини, оскільки не розвиває творчих мовленнєвих здібностей, а зводить усе до

практики орфографічної грамотності, заучування дій за зразком, коли вже потрібно «перенесення» їх на інший ґрунт для формування творчих здібностей. Це стосується і проблеми мовленнєвого розвитку учнів. Формалізація виправдовує себе на першому ступені навчання, коли дитина опановує алгоритми породження мовлення, тобто осмислює їх, оскільки ці алгоритми склалися з розвитком її мовлення і в попередній період. Проте, усвідомлення етапів породження мовлення, усвідомлення структури мовлення, тексту – це дуже важливий, але не завершальний етап в оволодінні рідною мовою і формуванні навичок використання її в мовленні. На основі алгоритмів пізніше формуються творчі вміння і навички школяра, а це вже поза межами підходу, проголошеного послідовниками Ельконіна-Давидова. Важливість їхньої системи беззаперечна, експериментальна технологія розвивального навчання відіграє і досі свою позитивну роль у реформуванні системи навчання мови в початковій школі. Проте життя не стоїть на місці і вимагає нових підходів, щоб повністю забезпечили розвиток мовленнєво-мислительних здібностей учнів.

Нам імпонує характерна риса системи Ельконіна-Давидова – її спрямованість на розвиток теоретичного мислення. Проте практичні спостереження доводять, що цього недостатньо, оскільки формування теоретичного й емпіричного мислення тісно пов'язані з розвитком усіх сторін психіки дитини, а отже, і з розвитком її розуму, волі і почуттів [204, 121]. Цю думку Л. Занкова послідовно розвиває у своїх працях І. Якиманська, яка справедливо стверджує, що навчальна діяльність повинна не лише сприяти оволодінню теоретичними знаннями, але й «покликана забезпечити формування у школярів практичних умінь і навичок» [526, 22]. Таким чином, прибічники теорії розвивального навчання Л. Занкова наголошують про необхідність збалансованого, оптимального співвідношення теоретичних знань і практичних умінь у процесі навчання.

Поділяємо думку Н. Істоміної про те, що ці дві системи не суперечать одна одній і навіть мають низку спільних аспектів [225, 30]. Цю думку розвиває і І. Чудинова : «Обидві вони (системи) виходять із необхідності формувати у дітей з перших кроків *основи системного мислення*; обидві виникли як реакція на принципи «поелементного» введення і засвоєння знань, що склалися в початковій школі; обидві відштовхують традиційний шлях руху в навчанні від часткового до загального і протиставляють йому протилежний шлях – від загального до часткового (В. Давидов), від цілого до частин (Л. Занков)» [505, 148].

Рациональною в ситуації, що склалася, вважаємо позицію Н. Чупрікової та І. Якиманської, і переконані, що оптимальне співвідношення інформаційної і розвивальної сторін навчальної діяльності у процесі викладання рідної мови сприятиме розвитку мовлення учнів. Методична система формування лексичної компетентності молодших школярів, що розробляється нами, ґрунтується на оптимальному поєднанні теоретичних і емпіричних способів засвоєння знань, а саме – на розвитку творчих мовленнєвих здібностей учнів з опорою на знання алгоритму породження мовлення і на вивчення одиниць мови в єдності їхнього значення, форми і змісту.

Особливу увагу акцентуємо на номінативних і комунікативних одиницях мови – *слово, словосполучення, речення й текст*. Акценти, як і в програмі Ельконіна-Давидова, ставимо на слові як початковій сходинці формування мовлення. Але, на відміну від названої програми Ельконіна-Давидова, наголошуємо і на тексті як продукті процесу породження мовлення.

Отже, аналіз програм із розвивального навчання уможливив констатування того, що в одній із названих систем (Ельконіна-Давидова) закладено психологічні основи розвивального навчання, а в іншій (Занкова) обґрунтовано дидактичні його умови і принципи. Однак, методичні принципи мовленнєвого розвитку в руслі ідей розвивального навчання, і, зокрема, принципи формування і розвитку лексичного запасу і граматичної будови мовлення досі не знайшли свого цілісного висвітлення. І тому маємо на меті розв'язати цю проблему у власному дослідженні.

2.2 Методичні системи навчання української мови молодших школярів в аспекті лексичного розвитку учнів

Для того, щоб усвідомити сучасні проблеми компетентісно орієнтованого навчання мови в початкових класах та визначити необхідність побудови методичної системи формування *лексичної компетентності* молодшого школяра, необхідно скласти короткий логічний аналіз досліджень щодо розвитку мовлення школярів.

З-поміж підходів до навчання української мови, що найбільше сприяють розвиткові мовної особистості, зазначає М. Пентиліук, науково обґрунтованими є комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний, яким підпорядковано інші, а саме : лінгвістичний, етнопедагогічний, культурологічний, психологічний, особистісний [383, 17-21].

На основі зарубіжних фундаментальних досліджень М. Львова, Т. Рамзаєвої, Т. Ладигенської, Г. Фомічової у науково-методичний обіг увійшов комунікативно-діяльнісний підхід до викладання мови в початковій школі. Праці вчених об'єднують діяльнісний підхід до проблем розвитку граматичної будови мовлення учнів, широке використання новітніх досягнень теорії мовленнєвої діяльності, комплексне вирішення проблем мовленнєвого розвитку молодших школярів. Проте в концепціях учених натрапляємо і на відмінності, які й дають нам змогу виокремити комунікативний (комунікативно-діяльнісний) та риторичний напрями в методиці розвитку мовлення молодших школярів.

Комунікативно-діяльнісний напрям пов'язаний із виявленням закономірностей мови як засобу людського спілкування. Цей напрям пропонує різні підходи щодо організації навчання, з-поміж них: функціонально-семантичний, структурно-семантичний та системний підходи.

Функціонально-семантичний підхід до вивчення одиниць мови передбачає організацію роботи над мовленнєвими зразками шляхом їхнього сприйняття й аналізу, а також породження мовленнєвих висловлювань, тобто синтезу мовлення з опорою на виявлені закономірності мови. У методиці викладання російської мови функціонально-семантичний підхід найглибше досліджено професором М. Львовим [313, 16] щодо навчання морфеміки та словотвору. У методиці викладання української мови в початкових класах практичну реалізацію цього підходу висвітлено в дослідженні словотворчої роботи як засобу збагачення лексичного запасу молодших школярів Т. Потоцькою [407].

Структурно-семантичний підхід до навчання мови передбачає врахування системної будови мови, що охоплює синтагматичний, парадигматичний, ієрархічний та асоціативно-дериваційний рівні. Означений підхід глибоко досліджено і реалізовано щодо навчання в середній школі В. Науменко [354] і К. Плиско [396]. Варто зазначити, що визначені підходи недостатньо розроблені щодо компетентнісно орієнтованого навчання української мови. Саме тут вбачаємо резерви для теоретичного обґрунтування лексико-граматичного напрямку у формуванні лексичної компетентності учнів початкової школи.

Системний підхід до навчання мови вважають важливим методологічним засобом наукового пізнання мови, що уможливорює використання принципу системності як мислительної технології. Системний підхід став одним із найважливіших принципів навчання в середній школі – дослідження О. Глебової [110], і в початковій. На основі системного підходу в дослідженні питання розвитку зв'язного мовлення основної і початкової ланок загальноосвітньої школи (Г. Михайловська, В. Статівка,

В. Бадер), практичну реалізацію системного підходу висвітлено в дослідженнях : -збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами – К. Пономарьової [401]; - розвитку образного мовлення школярів у середній школі – Л. Кулибчук [269], у початковій – Н. Сіранчук [443]; - роботі над фразеологізмами як засобом формування культури спілкування молодших школярів – Л. Соловець [453].

У методиці початкової освіти, означений підхід потребує детального дослідження (дисертаційні і монографічні дослідження нечисленні), тому, саме на основі методології системного підходу вбачаємо можливість теоретичного обґрунтування формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Теорія мовленнєвої діяльності (комунікативно-діяльнісний підхід) вплинула на становлення методики розвитку мовлення. Діяльнісні концепції стали підґрунтям для праць лінгвістів, щодо вивчення проблем мовної прагматики, де аналізують мотиви, настанови учасників комунікації, які визначають особливості мовленнєвого продукту (Г. Богданович, В. Бондаренко, А. Вежицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров, В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, О. Шмельов та ін.).

Проблема тексту в методиці навчання мови в початковій школі, хоч і знаходить своє відображення в публікаціях і в деяких дисертаційних роботах, проте теоретично не завершена. У початковій школі методологічною основою навчання став взаємозв'язок лексики, словотвору і граматики (М. Вашуленко) [71]. У руслі комунікативного напряму досліджено: граMATико-стилістичний аналіз тексту як засіб розвитку зв'язного мовлення молодших школярів (В. Бадер) [28].

Особливого значення в методиці (різних напрямів) набула проблема збагачення лексичного запасу школярів. Методичні дослідження словникового запасу, його збагачення проходили під керівництвом проф. Л. Федоренко та М. Баранова. Однак, навчання в початковій школі вивчалось переважно в дисертаційних дослідженнях Л. Федоренко [480] та її учнів.

Проблемі збагачення лексичного запасу українськомовних школярів присвятили дослідження Н. Голуб, Т. Коршун, Л. Попова, Т. Потоцька та ін. Вченими встановлено, що ефективність оволодіння мовою досягається за умови врахування принципу взаємозв'язаного вивчення усіх сторін мови. Таким чином робота над збагаченням словника значно розвиває мовлення, якщо вона не обмежена його розширенням і активізацією, а будується на усвідомленні лексичної парадигматики та синтаг-

матики. Удосконалення граматичної будови мовлення носить розвивальний характер у тому випадку, якщо будується на поетапному формуванні граматичних узагальнень і активізує пізнавальну діяльність учнів.

Риторичний напрям у методиці розвитку мовлення молодших школярів представлено науковими працями проф. Т. Ладиженської [277] і проф. М. Львова [308; 313]. Особливостями досліджень цього напрямку є увага до розвитку усного мовлення, зв'язок навчання із загальнолюдськими моральними цінностями. З риторики в методику розвитку мовлення перейшли традиційні для неї розділи: робота над темою і змістом тексту; побудова тексту (план, заголовок, композиція); мовленнєве оформлення задуму. Праці Т. Ладиженської [277] створили умови для нового поштовху в становленні методики розвитку мовлення в початковій школі. Зазначимо, що теоретичне осмислення досвіду неориторики (за термінологією М. Львова) в сучасній початковій школі ще попереду.

Покликаючись на дослідження М. Львова, визначаємо *лексичну компетентність як процес навчання засобом мови і формування механізмів їхнього використання в мовленнєвій діяльності (говоріння, письмо, аудіювання та читання) з метою спілкування*.

Практику школи і методичну науку теоретично не осмислено щодо чинних у початковій школі мовленнєвих програм і курсів, потрібен подальший цілісний теоретичний доробок методичної концепції мовленнєвого розвитку молодших школярів. Плідно працюють над створенням такої концепції психологи. Саме вони мають певний досвід у розробленні питань мовленнєвого розвитку молодших школярів. Цей факт підтверджують праці М. Жинкіна [189] і С. Жуйкова [195], Л. Айдарової [4], В. Давидова [156] та ін. Проте психолого-педагогічні розвивальні системи навчання, наприклад, система Ельконіна-Давидова, виявилися надто вразливими в галузі методики розвитку мовлення. Рівень методичного опрацювання питань розвитку українського мовлення учнів початкових класів, поданий у програмі М. Вашуленко, К. Пономарьової та О. Прищепи [70], не дозволяє вважати її такою, що справді розвиває мовлення.

У дисертаційних дослідженнях, де порушено проблему формування лексичної компетентності молодшого школяра, виокремлено декілька груп.

Перша група робіт набула особливої актуальності, оскільки є окремий бік словникового запасу молодших школярів – відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови Т. Коршун [255]; формування лексичних понять в учнів початкових класів Л. Попової [403] та ін.

Другу групу становлять праці, у яких описано методику збагачення словника учнів початкової і середньої школи, з-поміж: збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення К. Пономарьової [401]; особливості роботи щодо збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів Л. Кутенко [271]; робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів Л. Соловець [553]; збагачення мовлення учнів 5-7 класів власне українською лексикою Н. Голуб [116] та ін.

Третю групу становлять дисертаційні дослідження, що окреслюють значення словотворчої роботи як засобу збагачення лексичного запасу учнів. Це передусім кандидатська дисертація, що розглядає питання взаємопов'язаного вивчення морфемного складу і словотворення в початковій школі на матеріалі української мови Т. Потоцької [407].

До четвертої групи ми зарахували праці щодо проблем збагачення словникового запасу учнів початкової школи у зв'язку з вивченням тих або інших розділів граматики, які проходили під керівництвом проф. М. Вашуленка та проф. А. Богущ. Наприклад, кандидатські дисертації, автори яких ставили перед собою завдання обґрунтувати: формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень: (на матеріалі прикметника) Н. Лазаренко [274]; збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами Н. Чепелюк [502] та ін.

П'яту групу створили дослідження присвячені: розвитку образного, креативного мовлення школярів у початковій та середній школі (О. Артемова, Л. Кулибчук, Т. Мельник, Н. Сіранчук); формуванню в учнів початкових класів умінь складати тексти описи В. Собко [451] та ін.

До шостої групи віднесено фундаментальні дисертаційні дослідження, які обґрунтовують наступність і перспективність розвитку мовлення дитини між дошкільним дитинством і загальноосвітньою школою. Це докторські дослідження теоретичних засад і концептів становлення дошкільної лінгводидактики як галузі Т. Котик [260] та лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі К. Плиско [396].

У ракурсі наступності та перспективності щодо розвитку лексичних умінь, між початковою школою і дошкільним дитинством, цікавою для нас є докторська дисертація О. Ушакової «Мовленнєве виховання в дошкільному дитинстві. Розвиток зв'язного мовлення» [475], що присвячена розвитку зв'язного монологічного мовлення дошкільнят у тісному взаємозв'язку з розвитком фонетичної, лексичної, граматичної будови мови. На думку автора, провідним принципом засвоєння всіх

сторін мовлення є взаємозв'язок мовленнєвих завдань, які на кожному віковому етапі повинні виконуватись у різноманітних поєднаннях. З огляду на це підкреслено важливість реалізації принципу наступності між етапами дошкільного дитинства, який представлено в лінійній і концентричній формі (ускладнення змісту всередині кожного завдання на формування мовленнєвих умінь і навичок, а також елементарних лінгвістичних знань) [475]. Вважаємо, що тут варто визначити конкретний методичний принцип *гра дуальності*, важливість і об'єктивну значущість якого прагнемо довести у власному дослідженні щодо наступності і перспективності у формуванні лексичної компетентності між початковою та середньою ланками шкільної освіти.

Слушним є висновок про те, що «основою формування мовної здібності є семантичний компонент. Тому у формуванні лексичної сторони мовлення дітей першочерговою буде робота над семантикою слова». Цей висновок підтверджує один із принципів розвитку мовлення, сформульований і обґрунтований Л. Федоренко, – принцип роботи над лексичним і граматичним значенням слова, який повинен стати, на нашу думку, провідним у формуванні лексичної компетентності молодшого школяра.

Методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра ґрунтується на взаємозв'язку лексико-словотворчої та лексико-граматичної роботи з опорою на відповідний запас слів у межах вікового періоду, а також урахуванні наступності та перспективності у формуванні лексичної компетентності між початковою та середньою ланками шкільної освіти.

2.3 Закономірності засвоєння рідної мови і принципи методики лексичного розвитку учнів

Сучасні досягнення в галузі лінгвістики, психолінгвістики, прагматики, теорії спілкування та в інших науках і дисциплінах, пов'язаних із формуванням лексичної компетентності, вимагають оновлення шкільного курсу української мови. Зокрема, вважаємо за необхідне осмислити з нових позицій ті основи, які є закономірними для методики навчання української мови. Аналізуючи закономірності засвоєння рідного мовлення, сформульовані вітчизняними вченими-методистами О. Біляєвим, В. Мельничайком, М. Пентилюк, та ін., акцентуємо увагу на тому, що ефективність роботи над формуванням лексичної компетентності молодшого школяра залежить : 1) від натренованості мускула-

тури його органів мовлення; 2) від розуміння дитиною лексичних і граматичних значень мовних одиниць; 3) від розвитку в дитини сприйнятливості до виразності мовлення; 4) від розвитку відчуття мови (мовного чуття) як здатності запам'ятовувати норми вживання мовних одиниць у мовленні; 5) від засвоєння писемного мовлення, зумовленого розвитком усного мовлення; 6) від темпу лексичного збагачення мовлення, який прискорюється у результаті творчої мовленнєвої діяльності школяра.

Сформульовані закономірності передбачають відповідні методичні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра, тобто основні методичні правила організації штучного мовленнєвого середовища. Детально розглянемо кожен із них.

Принцип уваги до природи мовленнєвого матеріалу. Він передбачає необхідність забезпечення тренування мовленнєвого та мисленнєвого апарату. «Людина на рівні програми оперує не словами, а семантичними полями, зі складу яких вона й обирає потрібне слово, щоб з можливою точністю висловити в мовленні власну думку» [265, 154]. Це систематичний лексичний запас, який утворюється в результаті повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються в мисленні.

Прикладом реалізації означеного принципу в практиці шкільного навчання може слугувати використання на уроках методу образно-мовленнєвої дискусії. Цей метод сприяє розвитку розуміння зорового образу (ситуації матеріального світу). Образно-мовленнєва дискусія – це колективне обговорення відповідного об'єкта, твору живопису, природного явища тощо, яке спирається на певну послідовність запитань, що пропонує вчитель відповідно до особливостей розвитку візуального мислення і техніки перефразування думки дитини.

Під візуальним мисленням розуміють (Р. Арнхейм, В. Зінченко) мислення з постійною опорою на зоровий образ [13, 4]. Це дає змогу конкретизувати у уточнювати думки. Груповий ефект створює атмосферу емоційного комфорту, у якій дитина відчуває причетність до загальної справи.

У ході колективного обговорення починає діяти принцип інформаційного доповнення: думка одного слугує стимулом для думки іншого, учні допомагають один одному опанувати суть об'єкта. Система запитань, на яких ґрунтується обговорення, будуються відповідно до особливостей розвитку візуального мислення. Обговорення доцільно розпочинати із запитань : «Що ви тут бачите?», «А що ще, крім цього?», які спонукають розглядати картину детально і стимулюють етап сприйняття, на якому учні зазвичай перелічують деталі картини. Потім запитань

ня ускладнюються, вимагають поглибленого, вдумливого бачення, спонукаючи учнів висловлювати власну думку, створювати інтерпретації на основі особистих асоціацій. («Як ви гадаєте, хто це?», «Де це відбувається?», «Що відбувається?», «Коли?» тощо). Наприклад, запитання «Про які події (ситуацію) свідчить картина?» спонукає не лише спостерігати, а й знаходити зв'язок між зображеними предметами, персонажами, розповідати про сюжет твору, виражати свою думку і пропонувати власні інтерпретації. Запитання «Де це відбувається?», «Коли це могло відбуватися?» спонукають звернути увагу не лише на пози, жести, міміку персонажів, але й на одяг, характер інтер'єрів, пейзажів, особливості зображених будівель, нюанси освітлення і та ін.

У процесі розвитку візуального мислення поступово в учнів з'являються запитання, відповіді на які вимагають умінь творити змістовно-образне узагальнення розвиненої образної креативності, варіативності мислення : «Про що могли говорити ці люди?», «Про що людина думає?», «Що відчуває ця людина?», «Що ви відчуваєте, дивлячись на цю картину?», «Якою може бути назва цієї картини?» та ін. Щоб навчити школярів обґрунтовувати власні судження, доцільно використовувати спеціальне запитання: «Що ти тут бачиш такого, що дозволяє тобі так говорити?» Це запитання відрізняється від запитання «Чому ти так думаєш?» тим, що дає можливість утримувати постійний зв'язок між сприйнятими зоровими образами і семантичними полями, що з'являються під час сприймання ситуації матеріального світу. Щоб зорієнтувати учня на вживання образної лексики, потрібно використовувати запитання «На що схожий зображений предмет, явище?», «З чим чи ким його можна порівняти?» та ін.

Для проведення означеної дискусії педагогу потрібно обійняти іншу професійну позицію – позицію людини, що полегшує процес сприйняття. Учитель створює на уроці атмосферу навчальної співпраці, психологічної безпеки. Він не нав'язує свої думки щодо об'єкта сприйняття; не оцінює відповіді дітей ні словом, ні поглядом; не виражає схвалення чи осуду (усі відповіді учнів у процесі розгляду картини є цінними). Як результат – вони не бояться висловлюватись, зникає страх зробити помилку (сказати неправильно; не те, що думає вчитель), активізується пізнавальна діяльність молодших школярів.

Принцип розуміння мовних значень. Цей принцип полягає у використанні таких вправ, які забезпечуватимуть засвоєння лексичного значення слова в його парадигматичних та синтагматичних зв'язках і сприятимуть запам'ятовуванню норм сполучуваності слів. Це забезпечує і розвиток мовного чуття. Важливо, щоб учень розумів значення

тих одиниць, які мають форму і зміст, – значущих одиниць мови: морфем, слів, словосполучень, речень, тексту.

Наприклад: назвіть у кожній групі слово, за допомогою якого можна пояснити значення двох інших слів : *нічний, ніч, ночувати; пекти, пекар, пекарня; капустаний, капустанка, капуста.*

Наступний принцип – принцип оцінки виразності мовлення – який забезпечує учневі можливість навчитися висловлювати власну оцінку дійсності, створює умови для розвитку емоційної, духовної сфери дитини засобами рідної мови.

Принцип розвитку мовного чуття, відповідно до якого навчання орієнтоване на створення умов для засвоєння неусвідомленого, інтуїтивного, та свідомого – засвоєння норм мови в усному і писемному мовленні.

Принцип координації усного і писемного мовлення вказує на необхідність випереджувального розвитку усного мовлення щодо писемного. Цей принцип може виражатися, наприклад, в інтеграції уроків української мови, читання, розвитку мовлення як одній із форм організації навчання, а також у типології вправ, де застосовуються й усні висловлювання учнів, і різноманітні письмові роботи.

Наприклад, написання диктанту за опорними словами, який є перехідним від творчого диктанту до твору. Методика його проведення така: учитель записує на дошці слова, об'єднані орфограмами, що вивчаються, які до того ж об'єднуються певною темою (семантичним полем), оголошує тему твору (втім, заголовок тексту можуть придумати й самі учні, керуючись значенням слів, запропонованих класоводом, і логічним зв'язком між ними), пропонує на основі цих слів скласти великий зв'язний текст.

Принцип прискореного лексичного збагачення словника дитини означає прискорення темпу поповнення семантичних полів дитячого лексичного запасу новою лексикою, удосконалення структури мовленнєвих навичок, а також залежність темпу загального розвитку від темпів розвитку мовлення. Розглянемо детальніше цей принцип, передбачаючи необхідність дотримання дидактичного принципу відповідності змісту навчання віковим можливостям дитини, оскільки тут є небезпека випередження психічного, емоційного, морального, інтелектуального розвитку. Дослідження розвитку принципу представимо в працях психологів, які обґрунтовують ефективність навчання нового змісту на основі старої форми і доцільність створення нової форми на базі вже відомого змісту. Таке явище можна спостерігати на прикладі збагачення словника дітей новою лексикою. Так, якщо поповнимо словник дитини

безліччю слів, бажаючи прискорити її мовленнєвий розвиток, то не зможемо прискорити рівень розвитку її пізнавальних, когнітивних процесів. Дитина використовує мовлення лише для тих явищ та процесів довкілля, які вона вже знає. Формування лексичної компетентності на базі вже відомих слів проходить значно ефективніше. Нова лексика завоюється значно успішніше, якщо є опора на вже відомі зв'язки слова в мові, де воно функціонує в лексичній парадигмі, основи якої закладені попереднім навчанням.

Реалізуючи означений принцип, учителям варто використовувати такі варіанти творчого диктанту: учитель читає слова (словосполучення), учні наводять аналогічні і записують їх під диктовку; учні одержують завдання скласти речення з окремими «контрольними» словами; за опорними словами учні складають зв'язну розповідь, опис; поданий учителем текст учні поширюють або доповнюють, вводючи нові слова, словосполучення; учні мають замінити одну граматичну форму слова іншою.

Останній вид завдання допомагає учням оволодіти граматичною синонімією, навчитися висловлювати думки з використанням різних граматичних форм, а також акцентує увагу на слові, розвиває мовне чуття.

Доцільним є застосування й таких видів творчого диктанту: 1) записуючи текст під диктовку вчителя, учні утворюють від слів у початковій формі ту, яку вимагає зміст речення; 2) текст диктанту складають і записують як відповідь на запитання вчителя; 3) диктант, завданням якого є конструювання (складання), реконструкція (відновлення) і переконструювання речень

У сучасній шкільній практиці спостерігаємо тенденцію випереджати психічний та інтелектуальний розвиток дитини. Методи випереджувального навчання досить широко застосовуються в початковій школі. Проте слід пам'ятати, що, згідно із вченням Л. Виготського, розвиваючи дитину, необхідно враховувати і зону актуального розвитку, і зону найближчого розвитку. Саме враховувати, але не штучно прискорювати процес розвитку. «Тільки те навчання в дитячому віці хороше, яке передуює розвитку і веде розвиток за собою. Але навчити дитину можна лише того, чого вона здатна навчатися... Навчати дитину того, чого вона не здатна навчатися, так само безплідно, як навчати її того, що вона уміє вже самостійно робити» [92]. Не випередити лексичний розвиток дитини, а передбачити рівень лексичного розвитку – це суть формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Закономірність прискорення лексичного розвитку досліджено найменше, але значення її надзвичайно велике. Наукові поняття і відповідна термінологія (мова науки), а також мова мистецтва – поезії, високої публіцистики – засвоюються краще, якщо формується лексична компетентність школяра, а, отже, і його інтелект, емоційна сфера, мовленнєва пам'ять.

Рідна мова – знакова система, що кодує всі явища реального світу в їхніх зв'язках і відношеннях. Знаковість мови покладено в основу того факту, що рідна мова є операційним засобом засвоєння будь-яких знань. Формування лексичної компетентності молодшого школяра зумовлює і загальний розвиток дитини і прискорює наступний розвиток мовленнєвих умінь, оскільки нова лексична інформація засвоюється швидше і краще. Але це відбувається не від механічного «насичення» знаннями, а від створення високого розвивального потенціалу мовленнєвого середовища, системи навчання. Тому розроблення методичних засобів формування лексичної компетентності, адекватних сучасному рівню розвитку науки і практики, залежить від реалізації принципу прискореного лексичного збагачення словника дитини і пов'язана з проблемою створення мовленнєвого середовища з вищим розвивальним потенціалом.

У процесі формування лексичної компетентності, продукування власних текстів (як за зразком – це переказ, так і самостійно на запропоновану тему – тоді це твір) методика орієнтує вчителя на формування у школярів таких мовленнєвих умінь:

- уміння оцінити мовленнєву ситуацію і, відповідно до неї, усвідомити мету висловлювання;
- визначити тему (якщо вона не визначена в заголовку твору) і основну думку майбутнього висловлювання;
- визначити основний тип мовлення і стиль переказу (якщо вони яскраво виражені, оскільки в початковій школі доцільно протиставляти функціональні стилі, наприклад, науковий і художній, розмовний і діловий);
- окреслити план тексту, послідовність переказу, усвідомити основні факти;
- відібрати (у внутрішньому мовленні й зафіксувати в зовнішньому письмовому мовленні) лексичні засоби, що відповідають мовленнєвій ситуації, меті, темі і основній думці висловлювання;
- граматично оформити, «зв'язати» відібрані лексичні засоби, тобто реалізувати висловлювання в усній або письмовій (у вигляді тексту) формі;

- на етапі контролю мовленнєвої діяльності відредагувати текст (письмове висловлювання), видаливши лексичні, граматичні (у тому числі орфографічні і пунктуаційні), смислові, логічні, стилістичні помилки.

Останнє з названих умінь – уміння редагувати текст – потребує особливої уваги. На завершальному етапі створення тексту – етапі коригування, редагування – учень повинен знати, що слід виправляти і як виправляти. Для того, щоб відредагувати текст відповідним чином, потрібно вміти бачити помилки, а отже, необхідно знати основні їхні типи. Тому на уроках із формування лексичної компетентності потрібно пропонувати учням спеціальні завдання щодо виправлення помилок різних типів. Крім того, учень повинен знати, як виправити ту або іншу помилку. Для цього треба знати норми мови та мовлення («так говорити можна / не можна»). Актуальність цієї проблеми засвідчує проведене анкетування вчителів початкових класів.

Таким чином питання культури мовлення, питання вивчення норм мови і мовлення є найпершим у методиці формування лексичної компетентності. Необхідність створення на уроці особливого мовленнєвого середовища – надзвичайно важливий методичний аспект організації сучасного уроку мови. Інтуїтивне знання людиною того, «як правильно казати» і «як не можна говорити» з погляду граматики, лексики, фонетики рідної мови, тобто знання норми, називається культурою мовлення, або мовним чуттям. Мовне чуття розвивається у дітей у процесі наслідування (імітації) нормованого, тобто правильного мовлення, яке воничують з вуст людей, що оточують їх, на яке натрапляють у книгах. Мовне чуття – це результат запам'ятовування норми.

Отже, для ефективного формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови (і на уроках із усіх інших предметів, що послуговуються мовленням як засобом передачі знань) необхідно штучно створювати культурне мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом. Розвивальний потенціал має бути не лише у мовленнєвого середовища в широкому розумінні. Розвивальний потенціал повинен мати як зміст, так і засоби навчання – підручники, програми, форми організації навчально-виховної діяльності, методи і прийоми навчання. Кожен із цих елементів навчальної системи має відповідати основним закономірностям засвоєння рідного мовлення, які для сучасної методики української мови, що орієнтована на розвиток дитини на компетентнісній основі, є надзвичайно актуальними.

2.3.1 Комунікативний принцип вивчення слова і тексту в процесі вивчення української мови в початковій школі

Проблема тексту, його сприйняття і породження, а також і проблема формування лексичної компетентності молодших школярів на комунікативній основі набула особливого значення у зв'язку з орієнтацією всього навчання української мови на розвиток мовлення учнів. Сам текст як продукт мовленнєвої діяльності людини, як реалізований задум висловлювання, як об'єкт вивчення в школі і як засіб розвитку мовлення учнів привертає особливу увагу учених-методистів, а також проблеми, пов'язані з вивченням тексту і навчанням породження висловлювань, на сучасному етапі розвитку норми досліджуються досить інтенсивно. Про це свідчать численні методичні праці та тематика дисертаційних досліджень щодо теорії і методики викладання української мови [415; 354; 169].

Діяльнісні концепції стали науковими засадами лінгвістики та методики викладання української мови, зокрема, в працях представників так званого комунікативного напрямку. Комунікативний підхід істотно вплинув на процес удосконалення методики викладання української мови.

Значний внесок у поглиблення нашого розуміння комунікативного принципу навчання, становлення лексичної компетентності учнів внесло докторське дослідження І. Гудзик щодо компетентнісно орієнтованого навчання російської мови в початкових класах (у школах з українською мовою навчання) [127] та докторське дослідження О. Хорошковської – лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання [496].

Учені-методисти стверджують, що вже в початковій школі необхідно розглядати структуру тексту, вивчати його як комунікативний акт з його мотивами і цілями, враховуючи мовленнєву ситуацію, відповідно до якої необхідно обирати адекватні мовні засоби для висловлення думки. Аналіз чинних комунікативно орієнтованих програм засвідчив, що алгоритм методичного аналізу тексту в цілому збігається з етапами породження мовленнєвого висловлювання, а саме: з'ясовується мета висловлювання (мета створення тексту); тема (про що цей текст, тобто його загальний зміст); основна думка (що саме хотів донести до співрозмовника автор).

Зазначимо, що процес породження тексту, який розглядається поетапно, та сам рух думки від загального задуму (від смислу висловлювання) до слова і від слова до тексту (що розглядають як реалізований

мовленнєвий акт, продукт мовленнєвої діяльності) залишається поза увагою методистів. Позитивним є те, що в початковій школі дітей навчають сприймати текст, а саме, його смисл та структуру.

Важливо навчити бачити і рух думки до слова, усвідомлювати, як реалізується цей смисл у слові, у його значенні. Прагматична, мета при створенні учнем свого власного висловлювання продукує необхідність відчувати й усвідомлювати, яке конкретне значення з можливого набору значень у слові (з номенклатури можливих мовних лексичних значень) отримує воно в певному контексті і як це впливає на зміст висловлювання в цілому. Саме цю проблему в сучасній методиці викладання української мови вивчено недостатньо, хоча питання про мовленнєві, а конкретно – *лексичні вміння – тобто вміння адекватно загальному смислу добирати слова для найбільш точного висловлення своєї думки, щоб викликати розуміння співрозмовника*, – це питання неминуче постає перед кожним, хто займається проблемами розвитку мовлення та навчання рідної мови.

Методи роботи над словом у напрямі збагачення дитячого лексикону якнайповніше досліджував проф. М. Баранов, який засвідчив наукові основи збагачення словника учнів. Створена автором методична система розвитку словникового запасу учнів середньої школи є тим підґрунтям, на якому будується вся робота над лексикою та фразеологією в школі. Комунікативний підхід до такого важливого напрямку щодо розвитку мовлення учнів, яким є розвиток учнівського лексикону, пропонує нові, ще не використані досі можливості.

Робота над формуванням лексичної компетентності, збагаченням словника школярів – надзвичайно важлива галузь методики, оскільки вибір слова з пам'яті – це один з етапів породження висловлювання. Його результат залежить і від обсягу власне лексичного запасу – активного чи пасивного, і від якісного його боку. Зокрема, цей важливий момент вибору залежить від ступеня сформованості механізму відбору слів, від його натренованості.

Відомо, що відбір слів у пам'яті відбувається не шляхом простого перебору усього тезаурусу, а системно – спочатку в межах семантичного поля (тематичний відбір слів), потім за частинами мови, а всередині лексико-семантичної групи – уже відповідно до парадигматичних і синтагматичних зв'язків слів. Експериментально доведено, що збагачення мовлення лексикою необхідно будувати на основі врахування парадигматичних зв'язків слів та їхніх асоціативних і синтагматичних зв'язків, які об'єктивно функціонують у мові і мовленні [11]. Системний підхід до навчання лексики посів гідне місце в лінгводидактиці та в методиці

навчання рідної мови. Проте більшість праць у цій галузі написано без урахування комунікативної функції мови та мовлення, а тому у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів варто акцентувати увагу не лише на збагаченні словникового запасу, а й на розвитку їхньої лексико-граматичної будови мовлення.

Наприклад, учень має у власному словниковому запасі необхідну кількість слів. Він знає значення слів *цифра*, *кількість* і *число*, уміє вживати їх у словосполученнях і реченнях. Ці слова увійшли не лише до його пасивного, але й до активного запасу. Між тим учень робить помилки типу «велике число людей», і в цьому випадку він постає перед вибором найбільш точного слова з-поміж близьких за значенням (синонімів) або асоціативно близьких слів. Така проблема вибору – «як правильно назвати явище, щоб точніше сформулювати і донести власну думку до співрозмовника», – це вже проблема культурномовленнєвої роботи, а також стилістичної та орфонімічної.

Саме тут ми повинні висловити власне розуміння відмінностей між цими трьома названими розділами методики викладання мови, що стосуються лексичної роботи над точним вибором слова. *Культурномовленнєва* робота щодо трьох названих розділів методики є найбільш загальним поняттям: вона охоплює систему вправ над нормами мови та мовлення (лексичними, граматичними, стилістичними), над доцільністю і точністю мовлення, тобто над усім тим, що охоплює поняття «культура мовлення». Уся робота щодо навчання мови і розвитку мовлення передбачає зрештою необхідність повернути дитину до культурного мовлення.

Стилістична робота, у вузькому розумінні, є складовою частиною культурномовленнєвої роботи й охоплює сферу стилістики мови, розглядає питання доцільності, стилістичної точності та виразності мовлення.

Орфонімічна робота, як ми її розуміємо, є складником культурномовленнєвої роботи. Вона належить до методики розвитку мовлення і передбачає цілеспрямовану роботу над словом у його номінативній функції. Сам термін (від грецького *orthos* – «правильний» і *опума* – «ім'я»), дає підстави стверджувати, що орфонімічні вправи вчать «правильного називання», тобто відбору та використання в мовленні саме того слова, яке найточніше передаватиме смисл і мету висловлювання, завдяки чому і буде вирішено комунікативне завдання. Така робота вчить школяра обирати з власного словникового запасу слів потрібне з огляду на прагматику, залежно від комунікативної настанови, від мети висловлювання. Саме цей аспект традиційної словникової роботи щодо збагачення й уточнення словника є базовим у розробленій нами мето-

дичній системі формування лексичної компетентності молодшого школяра, яка ґрунтується на комунікативному підході щодо навчання мови та розвитку мовлення (на лексико-граматичному рівні породження мовлення). Цей підхід, на жаль, поки що залишається за межами наукових досліджень більшості методистів.

2.3.2 Принцип градуальності як методичний принцип формування лексичної компетентності

Реформування сучасної шкільної мовної освіти в Україні розглядають на основі компетентнісної парадигми. Компетентнісний підхід до навчання мови задекларований у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, у яких зазначено, що компетентії формуються в учнів у результаті досвіду користування мовою й уможливають подолання проблеми спілкування, допомагають стати більш незалежними у власних думках і діях, більш відповідальними і готовими до співпраці з іншими людьми.

Одним із принципів, який відповідає закономірностям засвоєння рідного мовлення, зокрема закономірності прискорення темпів засвоєння мовлення, є *принцип градуальності*. Цей принцип тісно пов'язаний із дидактичним принципом доступності та лінгвометодичним принципом відповідності дидактичного матеріалу віковим особливостям дітей. Про важливість урахування у словниковій роботі принципу градуальності, який сформульовано в лексикографії, й осмислений нами як методичний принцип, що полягає у поглибленому вивченні від класу до класу лексико-граматичної характеристики слова, ускладнення прийомів його тлумачення і так далі, зазначав у своїй праці «Мислення та мовлення» ще Л. Виготський, де йшлося про розвиток значення слова для розвитку дитячого мовлення. Сам принцип привернув нашу увагу в процесі вивчення літератури з лексикографії, зокрема, щодо проблеми створення навчальних словників за принципом градуальності. «Градуальність – властивість не окремого словника, а цілої лексикографічної системи. Градуальність передбачає поділ системи на декілька словників одного типу, які орієнтовані на різні етапи навчання із поступовим нашаруванням обсягу лінгвістичної інформації, про яку повідомлено в словнику, й ускладненням її характеру та форм подання» [480, 49].

Принцип градуальності є цікавим для нашого дослідження, оскільки його беремо за основу у процесі відбору дидактичного матеріалу для уроків щодо формування лексичної компетентності молодшого школя-

ра (уроків розвитку мовлення), а також для презентації нової лексики на різних етапах навчання в початковій школі (для тлумачення значень нових слів). Цей принцип виявляється й у тому, що, пояснюючи значення нового слова, його тлумачення подають на певному рівні і в певному обсязі, доступному і доцільному саме для початкової школи. Методичний принцип реалізується також у доборі текстів-зразків і в типології вправ, що сприяють збагаченню словника учнів лексикою, яку вивчають. Принцип градуальності щодо методики розвитку мовлення ширший і глибший, ніж лінгводидактичний принцип урахування вікових особливостей учнів, оскільки він одночасно визначає: відповідність прийомів і методів віковим особливостям дітей; відповідність засобів навчання його етапові; доступність використовуваних засобів для конкретної групи учнів відповідно до рівня розвитку їхнього мовлення.

В американській лексикографії, завдяки діяльності Е. Торндайка та К. Барнхарта, з'явилися навчальні словники рідної мови, орієнтовані на різні етапи навчання, «на охоплення, майже всіх слів, що входять до кола читання учнів відповідного вікового етапу» [539, 49]. У нашій країні такі словники створюються для навчання української мови в національній школі та для іноземних учнів.

Урахування принципу градуальності необхідне щодо визначення всіх компонентів методичної системи: він важливий щодо уточнення змісту навчання на різних етапах (варто згадати про лінійно-концентричний принцип побудови програм, який і є градуальним принципом), для встановлення на кожному етапі оптимального співвідношення методів і прийомів, для створення системи вправ із поступовим ускладненням, градацією мовленнєвих завдань. Цей принцип використовується, наприклад, для тлумачення значень абстрактних іменників, що означають особистісні якості, коли багатозначність слова розкривається поступово; ускладнюється обсяг і спосіб тлумачення, розширюються граматичні відомості, подаються нові приклади лексичної сполучуваності.

Лексикографічний принцип градуальності та методичний принцип відповідності навчального мовного матеріалу віковим особливостям учнів за своєю суттю близькі. Перший відносимо виключно до презентації слів у тлумачних словниках для учнів різного віку і визначає відповідний спосіб тлумачення, а другий принцип – методичний – регулює добір слів, текстів, які містять лексику, що вивчають, таким чином, щоб забезпечити її засвоєння учнями певного віку. У відборі словникового мінімуму з метою збагачення мовлення школярів, вимоги двох згаданих принципів перетинаються, вони односпрямовані. Таким чином, ле-

ксикографічний принцип градуальності можна реалізувати, наприклад, обираючи найбільш ефективні способи та прийоми тлумачення іменників із значенням «якості характеру» щодо дітей молодшого шкільного віку. Методичний принцип реалізується в доборі текстів-зразків і в типології вправ, які сприяють збагаченню словника дітей лексикою, що вивчають.

Принцип градуальності реалізується у змісті навчання, у його методичних засобах і формах, а також у конкретних методах і прийомах. Це можемо проілюструвати на прикладі лексико-семантичної роботи, та, зокрема, методів семантизації нової лексики на уроках української мови й читання.

Питання тлумачення значення слів є предметом дослідження як лінгвістів (Д. Арбатський, П. Денісов), так і методистів (В. Ключова, А. Пруднікова, М. Баранов та ін.). Потужний внесок у порівняльну класифікацію способів семантизації, які функціонують у методиці, належить проф. М. Баранову. Однак говорити про те, що сучасна методика оперує добре продуманою та всебічно обґрунтованою системою прийомів тлумачення слів залежно від типу лексичного значення й інших чинників, вважаємо, передчасно. Підтримуючи справедливе твердження, що «у доборі потрібного набору прийомів семантизації варто враховувати два фактори: тип лексичного значення слова та вид сформованого словникового запасу учнів – активний або пасивний словниковий запас» [354, 320], вважаємо, що необхідно враховувати *вік учнів та етап вивчення слова*. Останні дві вимоги відповідають вимогам принципу *градуальності*. Ми вже згадували про нього як про лексикографічний принцип, згідно з яким залежно від віку учнів змінюються прийоми тлумачення значення слова, ускладнюється характер визначень, збільшується число значень слів, які потрібно розтлумачити учням, поглиблюється семантична і граматична характеристика слова й таке ін. [92, 51]. Варто зазначити, що ми не ототожнюємо методичні прийоми тлумачення слів зі способами, прийнятими в лексикографії, але розуміємо, що вони, безумовно, мають багато спільного. Отже, з огляду на зазначене вище, вважаємо, що кожен із прийомів тлумачення значення слова вимагає окремого розгляду щодо початкової освіти. Крім того, іменники з абстрактним значенням, обрані нами для збагачення мовлення молодших школярів, мають низку особливостей порівняно з конкретною лексикою, а тому це має бути враховано у виборі способу їхнього тлумачення.

У методиці, окрім терміна *тлумачення значення слова* вживають також термін *семантизація слова*, який передбачає перший етап роботи

над словом, що розпочинається з розкриття його значення і завершується первинним засвоєнням [354, 291]. В. Науменко так пояснює суть терміна *семантизація*: «Перетворення незнайомого звукокомплексу на слово-знак, яке робить учитель за допомогою спеціальних методичних засобів, є його семантизація. Семантизація незнайомих слів є одним із завдань збагачення словникового запасу учнів... Семантизація слова методично виражена в роз'ясненні (тлумаченні) вчителем лексичного значення, закріпленого в мові за тим чи іншим звуковим комплексом» [354, 244].

Використовуємо терміни *семантизація* і *тлумачення значення слова* як синоніми.

У процесі дослідження, керуючись принципом градуальності, ми виявили найбільш ефективні прийоми тлумачення іменників, що означають моральні риси характеру, що стосуються дітей молодшого шкільного віку, спираючись на об'єктивно наявні в мові та доступні молодшому школяреві парадигматичні зв'язки: синонімію, антонімію, гіпонімію, словотворчу деривацію.

Аналіз літератури про лексикографічні та методичні прийоми тлумачення значень слів [11; 354; 531] уможливив розмежування термінів *спосіб тлумачення* і *прийом тлумачення*. Це важливо тому, що багато прийомів пояснення учням незнайомих їм слів легко об'єднуються в групи, зазначає Л. Федоренко [480, 67]. Ці дві групи ми називаємо *способами (методами)* тлумачення. Способи ж реалізуються конкретними *прийомами*.

За основу виокремлення двох способів (методів) тлумачення та приєднання до них того чи іншого прийому обираємо, «знаряддя», яким оперуємо з метою розтлумачити значення незнайомих учням слова. Так, *ономасіологічний спосіб (метод) тлумачення* (або *оносемантичний спосіб тлумачення*) передбачає звернення до зовнішньомовних реалій. Окреслюють такі прийоми, як *наочний* (демонстрація предмету або його зображення), що передбачено для слів із конкретним значенням, і *контекстуальний* (звернення до тексту, з якого зрозуміло значення слова), що можливо для слів із абстрактним значенням. При цьому конкретну ситуацію подають не лише вербально, а ще й із допомогою аудіовізуальних засобів, однак ці прийоми все ж залишаються в межах ономасіологічного способу. Цей спосіб тлумачення широко застосовують у початковій школі, що зумовлено особливостями наочно-образного мислення молодших школярів. У зарубіжній лексикографії, яка розробляє навчальні словники для молодших школярів, широко презентують картинні словники або в тлумачних словниках ви-

користують численні ілюстрації [531, 11] та зрозумілі учням контексти [216; 663]. На сучасному етапі подібні словники використовують для вивчення української мови як рідної.

Щодо прийомів, які виокремлюють у семантичному способі (методі) тлумачення слів, то досвід засвідчив, про доступність для молодших школярів таких прийомів тлумачення: 1) синонімізація й антонімізація (зіставлення незнайомого слова з уже відомим дітям синонімом чи антонімом); 2) логічне визначення (використання гіпероніму); 3) прийом словесного опису; 4) структурно-семантичний прийом, що охоплює: а) звернення до мотивувального слова (тлумачення похідного слова за допомогою твірного слова, на основі семантичної мотивації) – словотворчий прийом, який набуває значення у вивченні, зокрема, абстрактних іменників описуваної нами групи; б) звернення до етимології слова – етимологічний прийом.

Описану класифікацію подано на рисунку 2.1.

Рисунок 2.1



Отже, провідним методичним принципом формування лексико-граматичної будови мовлення молодших школярів визнано принцип градуальності, суть якого полягає в тому, що градуальність передбачає структуризацію змісту і дидактичного матеріалу за темами з орієнтацією на різні етапи навчання, з поступовим нарощуванням обсягу лінгвістичної інформації, що повідомляють за цією темою, та ускладненням її характеру і форм подання.

2.3.3. Принцип наступності і перспективності в чинних програмах з української мови в початковій і основній школі

Усвідомлення того загального та часткового, що містить у собі кожен етап навчання української мови щодо загального розвитку учнів, є важливим завданням керівників освіти, учених-методистів, учителів. Початкова, основна і старша ланки загальноосвітньої школи, мають велику кількість різноманітних програм з української мови, щодо нових предметів та факультативних курсів лінгвістичного циклу. Проте в жодній програмі відсутня послідовна реалізація найважливішого для нашої проблеми принципу наступності і перспективності навчання.

Ми проаналізували основні чинні програми з української мови для початкової і середньої школи щодо лінії мовленнєвого розвитку учнів. Цей аналіз проводився нами за трьома напрямками і вирішував такі завдання :

1) з'ясування того, які відомості мовленнєвознавчого (лексикологічного) характеру, представлено в програмах початкової школи (або відображено у змісті навчання), дублюються (виправдано або невиправдано) в наступній ланці середньої школи; аналогічно це стосується і мовленнєвих умінь та навичок;

2) визначення понять та відомостей, які необхідно ввести до програми середньої школи, оскільки в практичному плані учні знайомляться з ними вже в початкових класах, але підкріплення отриманих уявлень на теоретичному рівні, рівні знань, в основній і старшій школі не відбувається; те саме стосується і мовленнєвих умінь та навичок;

3) з'ясування тих відомостей, які необхідно передбачити у процесі ознайомлення на початковому етапі, оскільки вони вивчаються потім в основній школі, а також визначення оптимального переліку мовленнєвих умінь та навичок для випускників початкової школи (це слугувало б перспективним орієнтиром для вчителів початкової школи та базовим орієнтиром – для вчителів-словесників основної школи).

Ми умовно позначили чинні програми середньої школи наступним чином :

- програма «Вивчення курсу української мови в середній ланці за стабільними підручниками» (Г. Шелехова, М. Пентилюк, В. Новосьолова, Т. Гнаткович, Н. Коржова, К. Таранік-Ткачук) – *стабільна програма (СП), або просто стабільний курс (СК)* [414];

- програма «Вивчення курсу української мови в початковій ланці за стабільними підручниками» (М. Вашуленко, К. Пономарьова, О. Прищепя, В. Мартиненко, С. Караман, Н. Лунько) – *стабільна програма (СП), або просто стабільний курс (СК)* [413].

Питання про повторення і, (важливо) узагальнення вивченого в початковій школі на новому якісному рівні – питання надзвичайно важливе, оскільки ігнорування досягнутого дитиною рівня розвитку, його знань і навичок, призводить до порушення найважливішого методичного принципу навчання мови – принципу прискорення темпу розвитку мовлення та вдосконалення структури мовленнєвих навичок [480], і, як наслідок, – до зниження ефективності навчання, до втрати навчального часу. Урахування мовленнєвих знань, які здобули учні в початковій школі, та врахування сформованості на їхніх основі мовленнєвих умінь є актуальним і для теорії, і для практики навчання. Важливість координації всіх чинних програм щодо послідовності очевидна, а також необхідна перспективність у роботі над формуванням лексичної компетентності молодшого школяра в початковій ланці. А той факт, що середня школа не враховує сучасних тенденцій щодо розвитку змісту навчання української мови в 1- 4 класах, позначено передусім у чинних програмах.

Фахівці, що працюють у початковій школі, більше орієнтуються на положення, згідно з яким початковий ступінь освіти – це не пропедевтичний етап у навчанні української мови, а важлива ланка загального, єдиного курсу рідної мови та мовлення від першого до випускного класу. Три – чотири роки, проведені учнями в початковій школі, не можуть розглядатися лише як підготовчі – це окремий віковий етап у житті зростаючої людини, із власними ознаками та характеристиками. Цей етап не може бути усунуто в плані лексичного збагачення мовлення учня.

2.4. Лексичні знання і вміння учнів початкової школи

Орієнтація процесу навчання на кінцевий результат – мовленнєвий розвиток учнів – передбачає планування тих умінь і навичок, які мають бути сформовані на кожному конкретному етапі навчання. У чинних

програмах для початкової школи, які містять такий перелік за класами, він, як засвідчив аналіз, допомагає вчителеві цілеспрямовано організувати навчальний процес. Але лише одного переліку недостатньо. Зазначені вміння і навички часто формуються на незадовільному рівні з причини недотримання основних вимог до роботи над ними. Таким чином, виникає необхідність розроблення спеціальної методики формування мовленнєвих умінь відповідно до закономірностей засвоєння рідного мовлення, принципів, що покликаються на них, і, зокрема – визначення переліку мовленнєвих умінь на основі принципу градуальності, який передбачає врахування вікових можливостей, етапу навчання та рівня мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Перш ніж окреслити коло мовленнєвих умінь, які мають бути сформовані у рамках нашої експериментальної методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра, необхідно визначити власне розуміння термінів *уміння* і *навички*. Відомо, що полеміка з приводу співвідношення цих понять присутня в педагогічній і психологічній літературі давно і досі ще не є завершеною [122; 318]. Вважають, що навичка – це психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно і швидко, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії. А отже, уміння – здатність на належному рівні виконувати певні дії ґрунтується на доцільному використанні людиною знань і навичок [482, 86]. Прибічники іншої позиції не розрізняють цих понять, розглядаючи їх, як рівнозначні. Третій підхід (і ми його дотримуємося) розглядає навичку як «автоматизований компонент складної дії, що зветься вмінням». Цю позицію поділяють психологи К. Платонова й Г. Голубева, згідно з якою вміння є «здатність людини продуктивно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах на основі вже здобутих знань і низки навичок, які взаємодіють одна з одною» [393, 142]. У методиці викладання української мови вважається найбільш прийнятним саме так розглядати співвідношення понять *уміння* і *навички*, навичка як автоматизований компонент належить до структури складнішої дії – уміння. Основою будь-якого вміння є здобуті знання. За допомогою цих знань набувається навичка, наприклад, знаходити вивчені одиниці мови, виокремлювати їх із тексту, визначати і т. ін. Ці дії відпрацьовуються до рівня навички, тобто доводяться до автоматизму. Зрештою здобуті знання і навички потім слугують основою для оволодіння вміннями – складнішими діями.

Питання поетапного формування розумових дій і понять на сучасному етапі найповніше розроблено школою П. Гальперіна –

Н. Тализіної [460]. Не розкриваючи суті зазначеної теорії, назвемо лише базові її положення, які будуть потім покладені нами в основу створення типології мовленнєвих вправ.

Передусім необхідно визначити змістовний склад конкретного мовленнєвого вміння, щоб на цій основі передбачити кількість базових понять і навичок, які входять до складу вміння.

У роботі розглянемо послідовність становлення мовленнєвих умінь, їхню діалектичну взаємодію з базовими поняттями, що становлять основу знань, покажемо розвиток і вдосконалення умінь з опорою на принцип градуальності за допомогою системи вправ. Охарактеризуємо проблеми, які вирішуємо в нашому дослідженні.

Оскільки мета навчання мови – розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, а формування мовленнєвих умінь є складною дією, то враховуємо, що «будь-яке уміння, особливо складне, не створюється кожного разу заново з усіма його компонентами, а формується на основі вже певних знань, уявлень і навичок, підлаштовуючи їх до нових умов і знову формуючи лише ті його елементи, яких бракує в цих нових умовах» [393, 143]. Крім того, знання й уміння знаходяться в тісній взаємодії, їхній поділ умовний. Усвідомлення складної структури міння дає можливість організувати активну діяльність школярів так, щоб забезпечити засвоєння базових мовленнєвознавчих понять, а також формування провідних мовленнєвих умінь і навичок.

Осмислення сучасного стану мовленнєвого розвитку учнів усіх щаблів середньої школи, та спеціальний аналіз, проведений нами, уможливають необхідність удосконалення системи розвитку мовлення молодших школярів під впливом досягнень у галузі лінгвістики, психолінгвістики, методики та інших суміжних наук. Учителі та вчені-методисти стверджують, що мовлення дітей розвивається недостатньо і вимагають шукати нові шляхи його вдосконалення. На практиці система роботи над зв'язним мовленням у початковій школі – це написання переказу та твору, однак необхідно навчати молодших школярів сприймати мовлення і його процес його породження. Чинні програми повинні сприяти виробленню мовленнєвих умінь, проте вони не містять чіткої системи мовленнєвознавчих понять, які необхідно формувати в учнів уже в початковій школі. Наприклад, чинна навчальна програма з української мови [413], хоч і містить перелік знань і вмінь за роками навчання, але вона не містить мовленнєвих умінь, які необхідно сформувати в учнів по закінченню початкової школи.

Варто зазначити, що програма спрямована на формування «комплексу мовленнєвих умінь: уміння правильно і точно сприймати чуже мов-

лення, передавати його зміст, створювати свій текст» [413, 32]. Робота над структурою тексту інтенсивно проводиться на уроках читання, а також на уроках розвитку зв'язного мовлення, де навчають писати переказ та твір. Проте цього, як свідчить, наприклад, анкетування вчителів, недостатньо. Учителі зазнають труднощів щодо розвитку мовлення учнів. Однією з причин цього є нечіткість, розгалуженість формулювань програми, що стосуються змісту роботи з розвитку мовлення, відсутність основних вимог до мовленнєвих умінь школярів.

Розглянемо детальніше *словникову роботу* та її відображення в програмі. Відсутність теоретичних відомостей із лексики позначається на системі розвитку мовлення молодших школярів. Стримуючим чинником мовленнєвого розвитку, на нашу думку, є те, що лексичні вправи «виконуються у зв'язку з вивченням *граматико-орфографічного матеріалу* на близькій і зрозумілій лексиці» [413, 26]. Сучасні дослідження щодо введення елементів аналізу тексту в систему навчання української мови, зокрема і на лексичному рівні, числені спостереження за навчальним процесом засвідчили, що молодшим школярам доступні такі лексичні поняття: переносне значення, епітет, основні види лексичних зв'язків слів (синонімія, антонімія, родо-видові та словотворчі зв'язки). Крім того, принцип розвивального навчання вимагає введення словник дітей не лише «близької та зрозумілої лексики», а й лексики доступної і такої, що відповідає зонам актуального та найближчого розвитку учнів. Так, наприклад, доведено, що молодший шкільний вік є сензитивним, найбільш сприйнятливим до використання образних висловів [444]. Пропедевтична спрямованість програми в словниковій роботі знижує ефективність збагачення словника дітей актуальною для них лексикою.

Позитивним є введення в програму нового курсу «Літературне читання», особливо розділу «Засоби художньої виразності, емоційно-оцінне ставлення до змісту прочитаного (прослуханого) твору». Саме вони покликані частково заповнити прогалини в системі мовленнєвого розвитку молодших школярів. Однак, радикальним, на нашу думку, є шлях введення основних мовленнєвознавчих понять у систему навчання української мови в початковій школі. Це твердження, доводиться в сучасній програмі для 1-4 класів. Так, у підручнику проф. М. Вашуленка (у співавторстві), як і в програмі, елементарні мовленнєвознавчі поняття вводяться вже в 2 класі. Текст як об'єкт аналізу, як мета навчання, як методичний засіб розвитку мовлення, як основна комунікативна одиниця мови посідає чільне місце. Важливою є наявність у програмі рубрики «Основні вимоги до знань, умінь і навичок учнів» відповідно до кожного класу, хоча, вважаємо, що постала

необхідність долучити до них перелік знань про мовлення та мовленнєві вміння, що, власне, зазначено у змісті програми для кожного класу, але як вимогу щодо цього не сформульовано.

У програмі навчання за системою Л. Занкова автори прогресують (система 1-4). Позитивний підхід полягає в тому, що навчання в початковій школі розглядається не пропедевтичним етапом у системі середньої освіти, а «як початковий ступінь збагачення школярів знаннями» [415, 16]. Уже в першому класі учні знайомляться з частинами мови – іменником, дієсловом, прикметником; «отримують первинне уявлення про граматичне (формальне) значення слів», осмислюють такі поняття, як *мовлення і речення, речення і текст, речення і слово, спільнокореневі слова*. Також у програмі висвітлено питання словникової роботи, тобто формування мовленнєвих умінь відбувається на лексико-граматичному рівні. «Для того, щоб досягнути значного прогресу щодо розвитку мовлення, необхідно спеціально потурбуватися про те, щоб школяр засвоїв значення слів і використав їх в активному мовленні. Наповнення змістом одного і того самого слова відрізнятиметься у першокласника на початку та в кінці року. Значення слова у свідомості учня має збагачуватися, набувати все глибшого смислу, узагальненого змісту. Лише за такого підходу можлива запорука розвитку мислення школярів у процесі роботи над розвитком мовлення» [415, 22]. Це положення програми про важливість роботи над значенням слова, тобто над лексико-граматичним рівнем мовлення, яке в традиційних програмах не посідає належного йому місця, видається нам особливо важливим, оскільки методисти і вчителі усвідомили найважливіший принцип методики навчання мови й мовлення – принцип розуміння мовних значень, сформульованого видатним ученим-методистом Л. Федоренко. Це тепер і закріплено в програмі. Крім того, наголосимо про важливість урахування в словниковій роботі принципу градуальності, який сформульовано в лексикографії і осмислений нами як принцип методичний [20, 14], що передбачає поглиблення із класу в клас лексико-граматичної характеристики слова, ускладнення прийомів тлумачення і т. ін. У цій програмі згадуються конкретні лексичні відомості, які повинні знати молодші школярі. Це і є формулювання мовленнєвознавчих понять з лексики, морфології, синтаксису, якими повинні оволодіти учні початкової школи; саме тут знаходимо згадку про композиційні вміння, які потрібно сформулювати в учнів.

Констатуємо багато перспективних положень в аналізованих програмах, акцентуємо увагу на важливості наявності в них чітких орієнтирів для учителя – переліку основних знань і умінь, які повинні опану-

вати випускники початкової школи. Учитель у своїй діяльності орієнтується на напрями, визначені в програмі. Практика свідчить, що лише проголошення нових ідей, декларація нових підходів, які не підкріплюються рядком програми, для більшості вчителів-практиків залишаються хорошими побажаннями.

Для того, щоб ефективно здійснювати навчання, яке розвиває мовлення молодшого школяра, потрібно, щоб був перелік програмних вимог щодо мовленнєвих знань і вмінь, щоб ці вимоги адекватно відображались у підручниках і посібниках, щоб дидактичний матеріал і система завдань, а також методика навчання знаходилися в тісному взаємозв'язку.

Нижче наводимо орієнтовний перелік тих відомостей, які повинні стати базовими знаннями для випускників початкової школи, які навчаються за експериментальним курсом «Скарбничка рідного слова» й основні лексико-граматичні вміння подано відповідно до структури мовленнєвої здібності.

**Знання випускників початкової школи, які навчались
за експериментальним курсом «Скарбничка рідного слова»,
про мовлення та мовленнєвознавчі поняття**

1. Комунікативний рівень знань

Мовлення буває усне та писемне, воно функціонує у вигляді діалогу або монологу. Мова використовується людьми для спілкування між собою, для передачі знань від покоління до покоління, для мислення.

2. Фонетичний (вимовний) і графічний рівень знань

Мовлення складається зі слів і речень, а слова складаються зі звуків. Усне мовлення – це те, що ми говоримо і чуємо, а писемне мовлення – те, що ми пишемо і читаємо. Звуки мовлення на письмі позначаються буквами.

3. Лексичний рівень знань

3.1. Лексико-граматичний рівень знань

Мовлення складається зі звуків, слів та речень. Слова – це частини мови, вони бувають самостійними та службовими. Слово або називає предмети, ознаки, дії, кількості (означає поняття), або служить для зв'язку інших слів у реченні.

3.2. Семантичний рівень знань

Слово має значення (смісл). Слово може мати декілька різних значень. Слова можуть бути близькими і протилежними за значенням. Слова можуть бути спільнокореновими.

4. Синтаксичний рівень знань

4.1. Рівень словосполучення та речення

Словосполучення – поєднання слів, пов'язаних за смыслом і граматично. У словосполученні є головне та залежне слово.

Думка виражається реченням. Речення складається зі слів, пов'язаних між собою, і виражає закінчену думку. Речення може виражати повідомлення, питання або прохання (наказ). Речення може бути поширеним і непоширеним.

4.2. Рівень тексту

Два або декілька речень, пов'язаних за смыслом, називаються текстом (у писемному мовленні) або висловлюванням (в усному мовленні). Речення в тексті об'єднані однією темою. Головне, про що говориться в тексті, – це його основна думка.

Текст може складатися з декількох смислових частин (зачину, основної частини та кінцівки). Текст може мати заголовок, який відображає його тему або основну думку. До тексту можна дібрати заголовок. Текст може бути описом, розповіддю або міркуванням.

5. Стилiстичний рiвень знань

Мовлення має бути правильним, точним, виразним, доречним. Варто дотримуватися в мовленні правил вимови та правопису. Потрібно знати точне значення слів, які вживаєш у мовленні. Важливо користуватися ввічливими словами, розмовляючи з людьми; будувати своє мовлення, ураховуючи ситуацію та мету спілкування.

Мовленнєві вміння випускників початкової школи

1. Комунікативний рівень умінь

Учні повинні вміти :

- оцінювати мовленнєву ситуацію; відповідно до неї визначати мету мовлення, планувати тему та основну думку;

-здійснювати добір лексики та її граматичне зв'язування відповідно до мети, теми і основної думки висловлювання;

-реалізовувати висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації та мети мовлення;

-контролювати вплив (результат), зроблений на слухача, і, відповідно, редагувати висловлювання (текст);

-розрізнявати діалог і монолог;

-створювати діалог і монолог.

2. Фонетичний (вимовний) і графічний рівень умінь

Учні повинні вміти :

-інтонаційно правильно вимовляти розповідні, питальні, спонукальні речення, окличні і неокличні речення;

- підготувати текст для виразного читання: розставити паузи, логічні наголоси, зробити розмітку інтонацій;
- виразно читати віршовані та прозові тексти;
- знаходити орфоепічні помітки у словниках і довідниках та користуватися ними;
- робити графічний аналіз букв, каліграфічно правильно писати букви та слова;
- володіти нормами сучасної орфографії (у межах програми);
- користуватися орфографічним словником.

3. Лексичний рівень умінь

Учні повинні вміти :

- визначати лексичне значення слова за словником, контексту, на основі словотворчого аналізу;
- знаходити слова з переносним значенням у тексті, порівнювати пряме і переносне значення слів, визначати основу перенесення значення за схожістю;
- знаходити епітет, метафору, метонімію та інші виражальні засоби в тексті (без термінів);
- використовувати прості тропи та фігури (наприклад уособлення, порівняння, протиставлення) у власному мовленні;
- знаходити в тексті та добирати до цього слова синоніми;
- добирати з низки синонімів відповідний для конкретної мовленнєвої ситуації;
- користуватися словником синонімів;
- знаходити в тексті та добирати до даного слова антонім;
- використовувати антоніми у власному мовленні;
- користуватися словником антонімів;
- знаходити в тексті слова-омоніми;
- розрізняти значення слів-омонімів шляхом складання словосполучень або речень;
- користуватися словником омонімів;
- порівнювати слова-пароніми і встановлювати значення кожного;
- правильно вживати частотні слова-пароніми у власному мовленні;
- встановлювати родо-видові зв'язки між словами, добирати видові поняття до родового і навпаки;
- встановлювати словотворчі зв'язки слів, добирати до слова споріднені слова;
- використовувати твірне слово, для тлумачення похідного;
- працювати зі шкільними словотворчими словниками;

- використовувати основні способи тлумачення лексичного значення слова;
- визначати значення багатозначного слова й омонімів за допомогою тлумачного словника;
- відрізняти багатозначні слова від омонімів за тлумачним словником;
- працювати зі шкільними тлумачним та фразеологічним словниками.

4. Синтаксичний рівень умінь

4.1. Рівень словосполучення та речення

Учні повинні вміти :

- поділити текст на речення;
- визначати роль речення в тексті (розповідь, запитання, спонування);
- складати словосполучення і речення, у тому числі за опорними словами та перетворюючи деформовані речення;
- знаходити в реченні дане і нове (тему та рему – без використання термінів);
- встановлювати зв'язки між словами у словосполученні і реченні (знаходити головне та залежне слова);
- редагувати речення: виправляти порядок слів, замінювати невдало вжиті слова, поширювати речення;
- інтонаційно правильно читати (промовляти) речення різних типів.

4.2. Рівень тексту

Учні повинні уміти :

- доводити, коли група речень є текстом;
- визначати тему й основну думку тексту;
- визначати спосіб(тип) зв'язку між реченнями в тексті;
- окреслювати опорні слова в тексті, складати текст за опорними словами;
- знаходити в тексті прості засоби зв'язку між реченнями (синоніми, лексичні повтори, займенники);
- редагувати текст із лексичним повтором як мовленнєвим недоліком;
- визначати, що відображає заголовок – тему або основну думку тексту;
- добирати заголовок до тексту;
- виокремлювати в тексті зачин, основну частину, кінцівку;
- складати простий і складний план;

- визначати тип тексту, користуючись різними прийомами (постановки запитання до тексту, прийомом «фотографування»);*
- створювати текст заданого типу;*
- визначати стиль тексту (без використання терміна);*
- складати текст у заданому стилі;*
- проводити елементарний лінгвістичний аналіз тексту.*

5. Стилистичний і культурномовленнєвий рівень умінь

Учні повинні вміти :

- характеризувати мовлення (власне та чуже) з позиції правильності, точності, виразності, чистоти, логічності та багатства;*
- редагувати (знаходити та виправляти) типові помилки в мовленні: орфоенічні, орфографічні, пунктуаційні, лексичні і граматичні;*
- користуватися словами, що виражають вітання, прощання, прохання, вдячність, вибачення, залежно від конкретної ситуації спілкування.*

Певний перелік знань і умінь представляє максимально можливий для початкової школи список, на основі якого, керуючись принципом градуальності (принципом відповідності засобів і методів навчання рівню мовленнєвого розвитку дитини, а також віковим можливостям й етапу навчання), можемо окреслити базовий рівень вимог, а також будувати роботу в класах, що навчаються за традиційною програмою. Порівнюючи обсяг знань із обсягом умінь, помітимо, що вони не збігаються. Це закономірно, оскільки відповідає принципу градуальності.

У нашій роботі особливу увагу відводимо формуванню мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів на лексико-граматичному рівні. Лексичні вміння і навички формуються у процесі словникової роботи, роботи над значенням слова в мові та мовленні (у тексті). З огляду на це зупинимось на найважливішій проблемі, яка визначає сучасну методику словникової роботи в початковій школі. Йдеться про засвоєння школярами норм слововживання.

2.5. Сучасний стан методики розвитку мовлення молодших школярів

Гіпотетичне припущення щодо необхідності виокремлення слова і тексту як одиниць навчання (як основних узагальнених мовленнєвозначних понять) зумовлене особливою важливістю вивчення слова як одиниці мови і мовлення. Для цього спеціально зупинимось на стані лексичної роботи в початковій школі в руслі концепції розвивального

навчання та визначених нами принципів і підходів (передусім – семантичного, системного, функціонального і комунікативного).

Важливість словникової роботи для мовленнєвого й інтелектуально-го розвитку дитини визнавалася вітчизняними вченими та педагогами завжди. Свідчення цього знаходимо в працях В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та ін..

Методика словникової роботи в початковій школі потребує вдосконалення прийомів і методів у зв'язку з новими даними в дослідженні мовленнєвих механізмів людини. Професор М. Львов досліджував зразки цікавої, нетрадиційної, творчої роботи над значенням слова й таким чином визначив її місце і роль у навчанні рідної мови : «Робота в школі над значенням слова посідає центральне місце в системі розвитку мовлення, проходячи на уроках граматики, літератури й інших предметів, на позакласних заняттях. Значення приблизно 50% слів засвоюються й уточнюються на уроках рідної мови та літератури, стільки само – на інших заняттях. Школярі пояснюють значення слів повною відповіддю, вводять нові слова у створені відповіді, речення та словосполучення, співвідносять слова з малюнками і предметами, користуються словниками, розрізняють значення синонімів у спеціальних вправах. На кожному уроці мови проводять роботу над значенням слова – від 3-4 до 7-8 слів, що забезпечує нормальне збагачення словника» [316, 65]. У «Словнику-довіднику з методики російської мови» М. Львов наводить перелік основних лексичних умінь: «Учні повинні вміти: тлумачити лексичне значення загальноживаних слів, визначати лексичне значення, у якому слово використане в реченні; добирати до слова синоніми й антоніми; знаходити в тексті діалектні, застарілі і професійні слова; у процесі аналізу тексту знаходити слова, що притаманні різним функціональним стилям; користуватися основними словниками (шкільними): тлумачним, антонімів, іноземних слів та ін.; доречно вживати слова у самостійно створеному тексті; виявляти в тексті недоречне слововживання, замінювати невдало вжите слово іншим, доречним словом; оцінювати текст з погляду лексики: її різноманітності, точності вибору слів, відсутності невиправданих повторів і таке ін., з огляду на комунікативну доцільність вибору слів» [313, 93]. Це ті орієнтири, якими повинні керуватися вчителі початкової і середньої ланки школи.

Безумовно, не всі вміння можливо сформувати в молодшому шкільному віці, проте основні лексичні навички дитина повинна отримати саме на уроках української мови і літературного читання в початкових класах. Тому дуже важливо було проаналізувати чинні програми з української мови, державний стандарт змісту початкової освіти і з'ясувати,

які з названих вище вмінь формуються вже в початковій школі, також виявити початковий рівень сформованості мовленнєвознавчих знань і мовленнєвих умінь в учнів початкових класів. З цією метою було розроблено програму констатувального етапу експерименту.

2.5.1. Організація і проведення констатувального етапу експерименту

Учні навчаються користуватися словом у різних контекстах у результаті того, що не раз сприймають і вживають слово в різних сполученнях, у відмінних одна від одної ситуаціях, їм при цьому доводиться переборювати низку труднощів.

Щоб учні успішно з цим упорались, треба в шкільному навчанні приділяти достатньо уваги опануванню різних значень слова і вмінню вживати його в різних значеннях, у тому числі і в переносних. У програмі початкової школи зазначено, що вже в першому класі учні практично ознайомлюються з переносним значенням слів, і в наступних класах такі вимоги зростають. Проте наші спостереження засвідчують, що у практиці шкільного навчання не завжди відводиться належне місце заходам, які сприяють засвоєнню учнями початкових класів різних значень уже відомих їм слів. Нерідко вчителі, дбаючи про опанування учнями нових для них слів, залишають поза увагою поширення контекстів уживання вже відомих слів. Вони не враховують важливості цього часткового, але відповідального і досить продуктивного аспекту збагачення словникового запасу молодших школярів. Недостатня увага вчителів до цієї роботи значною мірою пояснюється тим, що в методичній літературі дуже мало висвітлено особливості користування учнями початкових класів відомими їм словами в різних контекстах. Ми спробували вивчити ці особливості у процесі локального експерименту. Насамперед було поставлено завдання виявити:

1) як учні початкових класів самостійно розуміють нові для них випадки вживання слова (у тому числі його переносного значення), відомого їм у кількох значеннях; 2) як ці учні без допомоги вчителя користуються поясненням одного слова для розуміння іншого; 3) що заважає учням користуватися відомими їм словами в різних контекстах; 4) наскільки спрямування з боку вчителя допомагає їм самостійно ширше використовувати такі словами.

Щоб розв'язати ці завдання, ми провели спеціальне дослідження в початкових класах шкіл № 18 і №13 м. Рівне.

У кожному класі дослідження будувалися по-різному. Так, у другому класі 18-ї школи провадилися усні вправи на складання речень спочатку з дієсловом *біжить*, а потім — *повертається*. Уживання першого з них у різних контекстах могло бути взірцем для введення в різні сполучення другого. На закінчення роботи учням пропонували письмово навести різні речення з дієсловом *повернутися*. Аналіз складених учнями речень дав можливість судити про те, наскільки правильно і як саме вони користуються пропонованим зразком.

З учнями другого класу 13-ї школи проводилася ґрунтовніша робота. У цьому класі застосовувалися вправи на вживання в різних контекстах більшої кількості слів. Спочатку учням пропонували скласти речення зі словами, які наводив експериментатор. Кожне наступне слово експериментатор називав після того, як учні закінчили складання речень із попереднім. Було названо такі слова: *веселий, золотий, широка, біжить, блукає, відстає, іде*. Експериментатор допомагав учням складати речення, зокрема вводити слова у менш звичні для них сполучення, а іноді й у цілком нові.

Подальшим дослідженням треба було перевірити, наскільки робота, проведена з учнями, допомогла їм ширше користуватися словами, схожими на ті, які використовували під час перших вправлянь. Для цього завдання, подібні до описаних вище, ставилися учням через тиждень. Учні, як і першого разу, мали навести приклади вживання названих експериментатором слів. Частина слів брали повторно (*золотий, широка, біжить*), а інші, хоча їх вводили вперше, були схожі за змістом на ті, які називалися під час попередніх вправ (*цікавий, повертається*). Такий добір слів уможливив повніше виявити ті зрушення в користуванні словами, які сталися завдяки проведеній з учнями роботі.

Застосовані вправи не лише допомогли виявити, у яких контекстах учні вживають слова, а й зробити висновки про ті засоби, які мають сприяти їм ширше користуватися такими словами в мовленнєвій практиці. Пропоноване завдання — *ввести знайомі слова в різні контексти* — спрямовувало діяльність учнів, їм потрібно було пригадати відомі вислови і конструювати за аналогією нові словосполучення. Крім того, слухаючи відповіді своїх товаришів, вони дізнавалися про нові випадки вживання слів, краще їх запам'ятовували. У результаті виконання цих вправ систематизувалися, уточнювалися і розширювалися знання учнів про вживані слова, закріплювалось уміння користуватись ними. Відмінність у вправах, застосованих у кожному класі, допомагала докладніше вивчити ті засоби, за допомогою яких учні опановують різні значення слова. Слухалися різноманітні відповіді, завдяки цьому точніше

оцінено підходи, за допомогою яких проаналізовано відповіді школярів.

Учні кожного класу, під час проведених з ними занять, наводили чимало речень із названими експериментатором словами. Здебільшого вони вводили ці слова в сполучення, поширені в щоденній мовленнєвій практиці. Проте учні 18-ї школи, з якими проводили менше вправ на вживання слів у різних контекстах, ніж з учнями 13-ї школи, наводили майже виключно приклади вживання слів у прямому значенні. Учні 13-ї школи, виконавши більше вправ, наприкінці занять наводили різноманітніші приклади вживання названих їм слів. Вони, зокрема, згадували випадки переносного вживання слів, особливо тих, якими вони частіше користуються. Наприклад, вони самостійно ввели в різноманітні контексти дієслово *іде*, в тому числі зі словами *весна*, *канікули*, *золота осінь* тощо. Прикметник *золота* вводили в різні сполучення, серед яких були і сполучення зі словами *осінь*, *голова*, *луки*.

Залежно від ступеня самостійності й активності, виявленої учнями у процесі складання речень, їхні відповіді ми поділили на три групи. До першої було занесено ті речення, які учні дослівно відтворювали, запозичаючи з прочитаних творів. Тут виявилась найменша активність учнів. Проте, хоч вони й не самі конструювали речення з названим словом, а тільки відтворювали вже відомі їм – ця розумова робота вимагала певної активності. Застосування відомих учням сполучень з певним словом у новій ситуації, шляхом своєрідного вправління, сприяло розширенню їхнього досвіду користування даним словом. Частину відомих словосполучень учні відтворювали самостійно, без сторонньої допомоги, а частину називали лише після навідних запитань учителя. Так, наприклад, коли учні 13-ї школи складали речення з дієсловом *блукаати*, вони вжили це слово лише в сполученнях, найбільш поширених у мовленні. Коли ж вони вичерпали запас відомих їм випадків, учителька запитала: «Про що я іноді запитую декого з вас, уживаючи слово *блукають*?» Діти відразу пригадали: «Де *блукають* твої думки?» Учні не раз чули це слово в такому контексті від учителя, але самостійно не згадали, бо самі ніколи цього вислову не вживали.

Цей випадок засвідчив, що часте сприймання певного сполучення слів не призводить до засвоєння його учнями, якщо в них немає потреби в ньому. Звичайно, адекватне відтворення учнями відомих їм висловів із певним словом є позитивним фактом, оскільки сприяє закріпленню слова в їхньому мовленні. Проте, як видно з наведених прикладів, для того, щоб учні правильно користувалися словом у різних контекс-

тах, ще недостатньо простого відтворення відомих їм сполучень слів, речень.

Досконалішими були відповіді, віднесені до другої групи. Це були речення, які третьокласники створювали за асоціацією зі змістом відомого їм уривка прочитаного твору. Вони пригадували і розповідали епізод з прочитаного твору, використовуючи в ньому потрібне слово, хоч у тексті твору його й не було. Наприклад, складаючи речення з дієсловом *блукати*, дехто з учнів ужив його в такому контексті: «В оповіданні «Протоптали стежку» розповідається, як діти після хурделиці проклали доріжки на подвір'ї бабусі Марії, щоб вона не заблукала». Учні пригадали слово у зв'язку з відомим їм оповіданням Василя Сухомлинського «Протоптали стежку». Автором це слово не було вжите, але в ході відтворення цього епізоду його доречно і доцільно було вжити. Учні не помилилися, увівши його в контекст, хоча в оповіданні цього слова й не було. Таке використання слова більш активне і творче, ніж у першому випадку. Учні тут не обмежувалися відтворенням знайомих сполучень зі словом, а самі доречно вводили його в новий контекст.

Ще більше активності і самостійності виявили учні четвертого класу, відповіді яких було віднесено до третьої групи. Це були речення, складені самостійно, здебільшого за аналогією до відомих уже сполучень з даним словом або зі схожим на нього за змістом.

Позитивна роль аналогії у вживанні учнями слів у різних контекстах у нашому дослідженні проявлялась по-різному. В одних випадках, з допомогою аналогії, учні самостійно, не називаючи відомих їм сполучень з певним словом, наводили їх після того, як експериментатор називав схожі на нього за змістом.

Подібні факти спостерігалися під час експерименту в обох класах. Так, учні третіх класів 18-ї школи, складаючи речення зі словом *повернувся*, спочатку вживали це слово виключно у значенні *прійшов назад*. Коли ж їм назвали речення *Літак повернувся до Львова*, вони не тільки його правильно пояснили, але й за аналогією навели кілька схожих на нього речень з цим словом (*повернувся голуб до вікна, штак у шпаківню, машина на завод, трамвай у парк* тощо). Третьюокласники 13-ї школи під час повторного заняття на цю тему наводили порівняно більше різноманітних прикладів уживання заданих слів, вільніше вживали слова *широка*, *біжить*, *золотий*, краще користувалися їхнім переносним значенням. Вони відзначали, що *широкою* може бути дорога; що *біжить* можна сказати про струмок, час, дитинство, канікули тощо, а *золотими* можна назвати осінь, пшеницю, промінь, яблуко і т. ін. Такі приклади

не були тотожні випадкам уживання цих слів на попередніх заняттях, хоча й нагадували їх.

В інших випадках позитивна роль аналогії у розширенні користування словом виявлялась ще більше. Учні вживали слова в різних контекстах не лише за аналогією з відомими їм випадками вживання певного слова, а й за аналогією з тими випадками вживання слова, схожого за змістом. Так, учні 18-ї школи ширше використовували слово *повернувся* завдяки тому, що перед тим з ними проводились вправи на складання речень із дієсловом *біжить*. Подібні факти виступали дуже рельєфно у порівнянні відповідей учнів 13-ї школи під час першої і другої бесід. У другій бесіді учні четвертих класів використовували далеко різноманітніші сполучення з даними словами, ніж у першій. Так, крім звичайних, поширених у щоденному мовленні випадків уживання слова *повернувся*, вони вживали більш абстрактні сполучення, складені за аналогією з тими, які почули під час експерименту (зі словами *іде*, *блукає*, *біжить*). Прикладом цього можуть бути такі вжиті учнями речення: *До нас повернулось літо. Повернувся новий навчальний рік* тощо. Ці речення учні правильно пояснювали (*минуло*, а потім знову *прийшло*) і використовували за аналогією зі схожими випадками переносного вживання близьких за змістом дієслів (*іде*, *блукає*, *біжить*). Частина наведених учнями речень з прикметником *цікавий* нагадувала ті, які ми їм називали з прикметником *веселий* під час попередньої бесіди (*весела гра*, *веселі канікули*, *весела прогулянка* тощо).

Аналіз складених учнями речень засвідчив, що найчастіше вони досягали успіху в уживанні слова в нових контекстах тоді, коли вдавалися до аналогії. Найбільший ефект від застосування аналогії виявлявся тоді, коли учні зіставляли різні випадки вживання не лише одного і того ж слова, але й іншого, схожого за змістом. Учнім легше було вжити слово в новому для них значенні за аналогією з уже відомими його значеннями, коли вони частіше користувались цим словом у різних ситуаціях, а також і тоді, коли мали більшу практику вживання інших слів у різних контекстах.

Учні 13-ї школи, які під час експерименту виконали більше вправ у складанні речень і мали завдяки цьому більшу практику використання слів у різних значеннях, легше і частіше вводили й інші слова в різноманітні контексти. Введення слова в нові контексти за аналогією з уживанням у різних значеннях відомих слів є складнішою розумовою діяльністю, ніж просте відтворення відомих сполучень з даним словом або конструювання з ним словосполучень, схожих на вже відомі їм. Учні нерідко застосовують не лише безпосередні вказівки і поради вчителя

про особливості вживання певного слова, а й більш віддалені пояснення (зокрема про те, у які контексти треба вводити слово, схоже на дане за змістом), тобто користуються досконалішим і ефективнішим засобом розширення діапазону вживання уже знайомих їм слів.

Користування словом у новому для учнів значенні за аналогією з відомими їм випадками введення в різні контексти схожого за змістом слова має велике значення для формування їхньої лексичної компетентності. Спираючись на аналогію, учні застосовують сказане вчителем відносно одних слів до інших, схожих на них за змістом, і завдяки цьому можуть краще самостійно користуватись цими словами, не чекаючи спеціального пояснення.

Помічені особливості вживання слів у різних контекстах виразно виявились під час виконання останнього завдання — письмового складання речення з дієсловом *повернутись*. В інструкції учням пропонувалось скласти якнайбільше речень із цим дієсловом, не уникаючи й тих речень, які наводились під час бесіди. Учні писали самостійно. Їх попередили, що можна запитувати лише про написання того чи іншого слова, а не про зміст складеного речення. Такі запитання, якщо вони й виникали, ми залишали без відповіді.

Усього було одержано 72 роботи учнів четвертих класів (42 роботи з 13-ї школи та 30 — із 18-ї школи). Учні 13-ї школи навели 465 речень (в середньому по 11 речень на учня), учні 18-ї школи — 211 речень (в середньому по 7 речень на учня). Різниця в кількості наведених речень пояснюється переважно тим, що з учнями 13-ї школи провадилося більше вправ, ніж з учнями 18-ї школи. Здебільшого речення були побудовані правильно (в учнів 13-ї школи вони становили 96,5%, в учнів 18-ї школи—95,5%). Правильні відповіді ми поділили на 6 груп залежно від того, у якому значенні вживалося дієслово.

До першої групи зараховували ті речення, у яких дане дієслово було вжите у значенні *прийти назад*; до другої— речення, у яких воно вживалось у розумінні *приїхати назад* (про живі істоти); до третьої — *прилетіти*; до четвертої — *приїхати*, *прилетіти*, *приплисти*, *повернутись* (про неживі предмети); до п'ятої — *поновити* (призупинені заняття тощо); до шостої — *знову з'явитись*. Найчисленнішою була перша група, трохи меншою — четверта і п'ята, а інші були ще меншими. Приклади вживання дієслова *повернутись* у розумінні *прийти* або *приїхати*, *прилетіти*, *приплисти* (про живі істоти), *поновитись* були не тільки найчисленнішими, а й найрізноманітнішими.

Так, *повернутись* у розумінні *прийти назад* уживалось дуже різноманітно: *з кіно*, *з крамниці*, *з лісу*, *з парку*, *з фабрики*, *із школи*, *з екскур-*

сії, з палацу дітей та молоді тощо. Це саме дієслово в значенні *поновитись* було вжите у таких контекстах: повернулись різні пори року (*жарке літо, довгоочікувана весна, чарівниця-зима*), певні відрізки часу (*канікули, свята*), рум'янець на щоки і т. ін. Більша розмаїтість прикладів уживання цього дієслова саме в цих значеннях, ніж в інших, пояснюється тим, що в таких значеннях воно частіше траплялося учням і тому міцніше було пов'язане з їхнім життєвим і мовленнєвим досвідом, швидше збуджувало нові асоціації, а завдяки цьому ширше і в різноманітніших сполученнях використовувалось.

Аналіз речень доводить, що учні частіше вживали слово в тих значеннях, які частіше траплялись у їхньому досвіді, і рідше наводили значення, менш звичні, хоч навіть і конкретніші, зрозуміліші їм.

Як засвідчили результати описаного дослідження і матеріали спостережень за навчанням мови в початкових класах, оволодіння учнями різних значень слова залежить від низки обставин: від його семантичних особливостей (складність змісту, кількість значень, особливості зв'язку між різними смисловими значеннями тощо), від знань учнів про це слово і від досвіду використання слів, схожих за змістом. Учні краще розуміють і вживають слово в нових контекстах, якщо воно сприймалося в різних мовленнєвих ситуаціях, тобто були підготовлені до вживання його в нових значеннях. Їм легше ввести слово в нові контексти тоді, коли знають не одне, а декілька його значень. Полегшується користування словом у нових контекстах і тоді, коли учні вміють уживати в різних контекстах слово, схоже на дане за змістом і за особливостями сполучення з іншими словами.

Засвоєння різних значень слова залежить від того, як учитель розкриває зміст слова і організує вправи на закріплення. Цей процес прискорюється, коли вчитель допомагає учням зрозуміти різні випадки вживання слова, встановити між ними семантичні зв'язки і створює умови для збагачення практики учнів щодо використання цього слова в різних контекстах і застосування досконаліших засобів збільшення контекстів уживання відомих їм слів.

Здобуті результати та їхній аналіз їх уможливають дійти висновку про те, що заважає учням користуватися словом у різних контекстах. Вони свідчать, що труднощі учнів початкових класів виникають насамперед тоді, коли вони знають лише одне значення слова і не мають достатнього досвіду використання його в різних мовленнєвих ситуаціях. Одноманітна практика, якщо учні, хоча й часто користуються словом, але виключно в певних контекстах, призводить до одностороннього засвоєння цього слова і тому до обмеженого його вживання. У таких випадках

поверхове знання слова, закріплюючись у практиці учнів, гальмує опанування нових його значень. Через це учні нерідко дивують дорослих несподіваним, іноді незвичайним тлумаченням або вживанням поширених і, начебто, добре відомих їм слів. Проілюструвати сказане можна такими фактами. Учні другого класу записуючи під диктовку речення, зустріли знайоме їм слово *видавець* у незвичному контексті: «*Видавець підготував книгу до друку*». Коли вчителька попросила їх пояснити це слово, вона почула такі відповіді: «Це означає: бібліотекар, який видає книжки людям». Жоден учень не пояснив слова правильно. Виявилось, що учні натрапляли на це слово лише в одній конкретній ситуації, від якої не могли абстрагуватись.

В інших випадках недоліки користування словом у різних контекстах виникають тому, що учні, знаючи декілька значень слова, не усвідомлюють смислової спорідненості між ними. Почувши слово в новому сполученні, учні можуть не зрозуміти його, якщо не встановлять зв'язків між даним і знайомим їм контекстами. Це заважає розширенню самостійного вживання учнями відомого їм слова.

Отже, засвоєння учнями початкових класів різних значень слова спирається на вироблення в них уміння враховувати своєрідність окремих значень і при цьому помічати семантичну їхню спорідненість. А тому вчитель має звернути увагу на те, щоб учні, диференціюючи різні значення слова, встановлювали між цими значеннями смислові зв'язки.

Основні недоліки, які трапляються в користуванні учнями початкових класів словами у різних контекстах, такі: *надто обмежене використання; змішування особливостей уживання в різних значеннях схожих за змістом слів і тому введення кожного з них у такі сполучення, у яких їх недоречно вводити; уживання слова в таких контекстах, у яких воно звичайно не використовується, за аналогією з відомими значеннями даного слова; у тлумаченні слова в переносному значенні виділення не тієї ознаки, яку треба мати на увазі в даній конкретній ситуації*.

Ці недоліки виникають переважно з таких причин: молодші школярі: знають тільки одне значення слова і не мають достатнього досвіду користування ним в інших значеннях; знаючи декілька значень слова, не усвідомлюють їхньої смислової спорідненості; не можуть встановити, яке саме з відомих їм значень треба реалізувати в даному контексті; недостатньо знають норми вживання слова в різних значеннях; невдало користуються аналогією.

Молодших школярів потрібно навчити встановлювати гнучкі зв'язки між відомими їм випадками вживання слова, допомогти їм усвідомити ці зв'язки і використовувати слова в різних мовленнєвих ситуа-

ціях, у різних словосполученнях. Корисно під час аналізу прочитаних творів вправляти учнів у зіставленні різних випадків уживання добре відомих їм слів, у виявленні додаткового відтінку, якого набуло слово в певному контексті, тощо.

Описана робота щодо використання слова в різних контекстах сприяє формуванню лексичної компетентності молодших школярів, розвитку загальної культури їхнього мовлення.

З метою виявлення початкового рівня сформованості мовленнєвих знань, умінь і навичок для констатувального експерименту було взято учнів третіх і четвертих класів із 15 шкіл м. Рівне і області, які навчаються за традиційною системою навчання. Тестування було проведене як у звичайних класах, так і в гімназіях і ліцеях. В ролі експериментальних було взято ті класи, що навчаються за традиційною програмою і класи гімназій та ліцеїв.

Тестування визначало рівень знань і пов'язаних з ними вмінь щодо таких одиниць мови, як слово (тест 1), речення (тест 2), текст (тест 3). Приклади тестів наведені в *додатку 1*. Детально процедуру тестування і статистичного оцінювання його результатів подано в розділі 5. Наведено лише основні, важливі для визначення стратегії і тактики, дослідження результати.

Констатувальний зріз за тестом 1 «Слово» виявив таке. Учням важко виконувати завдання, де потрібно знайти слова, вжиті в переносному значенні, але легко виконувалися завдання, у яких потрібно було до цих слів дібрати слова, близькі за значенням (синоніми) і протилежні за значенням (антоніми). Найбільші труднощі викликало запитання «Скільки значень може мати слово? Підкресліть найбільш точну відповідь».

Констатувальний зріз за тестом 2 «Речення» засвідчив, що твердження «речення не може складатися з одного слова» дуже характерне для молодших школярів. Цей тест дав велику кількість неправильних відповідей. Найкраще учні засвоюють такі ознаки речення (зовнішні): «перше слово в реченні пишемо з великої літери» і «в кінці речення ставиться крапка, знак запитання або знак оклику». На запитання «Чим відрізняється речення від тексту?» дали правильну відповідь «Текст складається з декількох речень» лише 60 % учнів; а неправильний варіант відповіді «Текст великий, а речення маленьке» обрали 40 % учнів.

Констатувальний зріз за тестом 3 «Текст» виявив таке. У завданні, де пропонувалося прочитати групу речень і відповісти, чи є вони текстом, пояснивши чому, більшість учнів відповіли, що подані речення не є текстом, оскільки вони не пов'язані між собою за змістом (83%). Ще

7% учнів відповіли, що речення не є текстом, але не пояснили чому, 6% учнів вирішили, що це текст, і ще 4% відповіли, що це лише речення.

Із завданням записати номери речень у такій послідовності, щоб виїшов текст, упоралися лише 57% учнів; правильно дібрали заголовок до тексту 87% учнів. У цілому можна констатувати слабкі знання учнів щодо основних мовленнєвознавчих понять *слово*, *речення*, *текст*, відсутність цілої низки мовленнєвих умінь і свідомої діяльності щодо вирішення мовленнєвих завдань.

Статистичними методами виявлено, що існує сильний прямий зв'язок між лексичними знаннями й умінями учнів і їхніми текстовими вміннями. Викликають труднощі завдання, у яких потрібно визначити тип тексту і обґрунтувати власний вибір.

Зведені дані констатувального етапу експерименту для порівняння результатів у контрольній та експериментальній групах наведено в таблиці 1.

Таблиця 2.1

Порівняльні результати констатувального тестування в контрольних і експериментальних класах

	Контрольні класи	Експериментальні класи
Середній коефіцієнт успішності, K_y	0,40	0,39
К-ть учнів, що дали більше половини правильних відповідей за тестами (y %)	35%	25%

На констатувальному етапі експерименту було здійснено аналіз рівнів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів (за розробленою матрицею тексту, див. розділ 5). Було помічено вкрай низький рівень лексичного компонента мовлення в усіх класах, незалежно від системи навчання (K_y нижче 0,5), що свідчить про необхідність спеціальної, цілеспрямованої роботи щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра (лексико-граматичної роботи), роботи над збагаченням словника, над формуванням і розвитком лексичних, а також комунікативних умінь. Ці дані підтвердили наші емпіричні висновки, а також аналогічні висновки методистів, які працюють над проблемами навчання української мови в початковій школі: «Практично проблема

взаємозв'язку лексико-семантичної та формально-граматичної сторін мови в навчанні сьогодні не є вирішеною... Лексика повинна посісти власне місце в навчанні... Необхідно забезпечити плавний, поетапний перехід від конкретного лексичного значення слова до його фонетичної форми і граматичного значення як вершини абстракції» [501, 4-5].

Відповідно до плану проведення експериментальної роботи після констатувального етапу експерименту було зроблено методичні висновки щодо створення та перевірки ефективності методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови та формування мовленнєвих умінь на базі засвоєння основних мовленнєвознавчих понять.

Коригування плану дослідного навчання було здійснено за результатами експертного опитування декількох груп учителів, які мають різний стаж роботи та різний рівень методичної інформованості (виявленої нами шляхом анкетування). Цей момент був важливим для нас тому, щоб дані, які ми отримали шляхом проведення дослідження, достовірно корелювали з даними, які мають учителі-практики, особливо з великим досвідом роботи в початковій школі.

Ця вимога до коректного проведення експерименту є суттєвою, тому наводимо найбільш важливі результати анкетування.

2.5.2. Результати анкетування вчителів щодо питань сформованості лексичної компетентності учнів

Учителям початкової школи, які мають різний стаж роботи, різняться за умовами роботи (сільська школа або міська), було запропоновано анкету (див. додаток 2).

Ми проаналізували три параметри, які виявило анкетування :

1. Рівень методичної інформованості вчителів у працях провідних учених, що працювали в галузі методики розвитку мовлення і здійснили внесок у теорію і практику навчання української мови в початковій школі.

2. Типові труднощі, на які натрапляють учителі в процесі розвитку мовлення молодших школярів.

3. Стаж роботи (приналежність до однієї з чотирьох виокремлених нами груп за стажем: першої – менше трьох років, другої – від трьох до

п'яти років, третьої – від п'яти до десяти років стажу роботи і четвертої – понад десять років).

1. За першим параметром анкета, виявила в цілому достатній рівень методичної інформованості опитаних учителів. Так, коефіцієнт інформованості як відношення кількості названих учителем авторів-методистів до оптимально достатнього їхнього числа, що дорівнює 15, становить у цій групі 0,57 (що більше 0,5 і може вважатися позитивним фактом). Коли вчителям було запропоновано повідомити про авторів-методистів, чиї праці щодо розвитку мовлення відомі і використовуються в роботі, то з'ясувалося, що в середньому учителі називають 9 найбільш відомих їм авторів. Так, 53% опитаних знайомі з працями майже всіх авторів запропонованого списку. Усі вчителі використовують праці М. Вашуленка, С. Караман, В. Мартиненко, К. Пономарьової, О. Прищепи, О. Савченко (що природно, оскільки вони є авторами шкільних програм і підручників із української мови та літературного читання). Із психологів найбільш відомі праці Г. Костюка, М. Савчин [257; 435] Д. Ельконіна та Л. Занкова. Майже всі опитані (від 72% до 80%) знають і використовують у роботі праці відомих учених-методистів Н. Васильківської, Н. Воскресенської, І. Гудзик, С. Дубовик, Н. Лазаренко, О. Мельничайко, К. Пономарьової, Т. Потоцької, В. Собко, О. Хорошковської, які досліджують проблеми розвитку мовлення в початковій школі. З методики навчання в середній школі найбільшу популярність у вчителів початкової школи здобули праці М. Пентилюк, С. Омельчука, С. Карамана; дещо менше, але вчителі знайомі з книгами М. Пленкіна і В. Капінос. Особливу роль щодо розвитку мовлення молодших школярів, зазначають учителі, відіграють останнім часом підручники серії «Риторика» (автори В. Науменко, М. Захарійчук) [208].

Відомості про методичну інформованість учителів аналізувалися залежно від стажу роботи. З'ясовано, що є певний (не дуже) прямий зв'язок між стажем роботи та рівнем методичної інформованості вчителя (коефіцієнт кореляції дорівнює 0,15). У середньому стаж роботи опитаних учителів дорівнював п'яти і більше рокам. Середня кількість авторів, названих учителями, дорівнює дев'ять. Цей факт свідчить про достатню інформованість і досвід цієї групи вчителів, що дає підстави довіряти їхнім висновкам й оцінкам. Це підтверджується і статистично: дані за цими двома параметрами у вибірці вчителів однорідні (коефіці-

енти варіації, тобто міри розсіювання даних, невеликі – 42 % і 33 %). Стажевий коефіцієнт як відношення стажевого балу конкретного вчителя до найбільшого стажевого балу (4) вище задовільного і дорівнює 0,7. Коефіцієнт інформованості при цьому також вищий 0,5 (вищий за задовільний) і дорівнює 0,57.

2. Виявляючи рівень труднощів, на які вчителі натрапляють у процесі розвитку мовлення молодших школярів, ми запропонували їм на вибір 6 типових проблем: проблема збагачення учнівського словника, розвитку зв'язного мовлення (робота над творами та переказами), розвитку усного мовлення, питання культурномовленнєвої роботи, питання сприйняття і розуміння мовлення, проблема формування писемного мовлення. Результати відповідей на це запитання подано в таблиці 2. 2

Таблиця 2.2

Труднощі в роботі щодо розвитку мовлення молодших школярів

	Умовний номер можливої проблеми					
	1	2	3	4	5	6
Всього	8%	32%	32%	36%	48%	44%

Аналіз здобутих результатів опитування свідчить про таке. Найбільші труднощі відчувають учителі в роботі над сприйняттям і розумінням мовлення (проблема усвідомленого читання, розуміння значення слів, смислу тексту і таке ін.). Про це зазначили 48% учителів. На другому місці постала проблема формування писемного мовлення в цілому (труднощі відчувають 44% опитаних). Питання культури мовлення (робота над нормами вимови і наголошування, нормами слововживання, мовленнєвою етикою і таке ін.) викликають труднощі у 36% вчителів. Майже третя частина опитаних (32 %) називає з-поміж проблемних питань щодо розвитку мовлення роботу над творами і переказами (формування зв'язного мовлення), а також розвиток усного мовлення.

У результаті можемо констатувати, що певні труднощі щодо розвитку мовлення учнів зазнають усі вчителі, але по різному. Ми помітили:

- чим більший стаж роботи, тим менше труднощів відчувають учителі (коефіцієнт кореляції дорівнює – 0,1);

- чим більша методична поінформованість учителя, тим менше проблем у процесі розвитку мовлення учнів (коефіцієнт кореляції дорівнює – 0,2).

У цілому за результатами анкетування зроблено такі висновки :

1. Необхідно ширше знайомити вчителів початкової школи з працями методистів у галузі методики розвитку мовлення учнів середньої школи. У цьому полягає дієвість принципу наступності та перспективності в навчанні між початковою та середньою ланкою школи.

2. Учителі початкової школи зазнають труднощів у проведенні роботи щодо розвитку мовлення, особливо таких її видів, як сприйняття і розуміння (слухання і читання); є проблеми щодо розвитку писемного мовлення учнів, а також щодо питань культурномовленнєвої роботи. З огляду на це вчителі вказують на необхідність спеціальних мовленнєвих і комунікативно орієнтованих програм з відповідними дидактичними матеріалами.

3. Традиційна словникова робота, хоч і не викликає труднощів в учителів, проте вона не дає результатів, адекватних сучасній меті та завданням навчання учнів, не вирішує проблеми формування лексичного запасу та граматичної будови мовлення молодших школярів, тобто проблеми формування лексичної компетентності молодшого школяра.

4. Виявлена потреба вчителів у дидактичному матеріалі та в методиці аналізу тексту у зв'язку з роботою над елементарними мовленнєво-знавчими поняттями.

5. Виникла необхідність в удосконаленні методики уроку розвитку мовлення в початковій школі, у визначенні його структури, типів та видів.

Підсумки історико-логічного аналізу методичних проблем розвитку мовлення учнів початкової школи, дають підстави стверджувати таке.

Спрямованість сучасної методики на комунікативність, системність, розвивальний характер навчання, вирішення проблем мовленнєвого розвитку молодших школярів, як засвідчив аналіз, теоретично не завершено. Недолік робіт, що містять теоретичне обґрунтування і практичну реалізацію методики розвитку мовлення молодших школярів, визначає необхідність створення цілісної методичної системи на основі врахування закономірностей засвоєння мовлення учнями (Л. Федоренко).

Практика навчання засвідчила, що аналіз програм, спостереження за навчальним процесом і спеціально проведені нами експериментальні

зрізи, аспектна робота над розвитком мовлення молодших школярів (у зв'язку з вивченням граматики та правопису), яка переважає нині на уроках української мови в початковій школі, належно не сприяє формуванню лексичного запасу та граматичної будови мовлення молодших школярів, тобто формуванню лексичної компетентності. Пропедевтична спрямованість у лексичній (словниковій, як її називають у практиці навчання) роботі, декларована чинними програмами з української мови, стримує розвивальні можливості збагачення лексики дітей, робить її однобічною та граматикоцентричною, що негативно позначається на рівні розвитку мовлення учнів у цілому. Необхідність цілеспрямованої роботи над основними мовленнєвими поняттями в початковій школі та важливість надання лексико-граматичній роботі функціонально-системного та систематичного характеру спонукало нас звернутися до цієї проблеми та вирішувати її з позицій теорії мовленнєвої діяльності, зокрема, з погляду концепції алгоритмів породження мовлення (Ю. Красіков).

Питання про мету навчання породжує проблему формування мовленнєвих умінь. І, навпаки, питання про поетапне формування мовленнєвих умінь пов'язане:

1) з визначенням змісту навчання і передусім – обсягу знань, тобто виокремленням основних мовленнєвонезнавчих понять;

2) з організацією процесу формування мовленнєвих умінь, що пов'язано передусім із проблемою уроку розвитку мовлення в початковій школі, його специфікою та особливостями.

3) питання про етапи формування мовленнєвих умінь пов'язане з визначенням послідовності мовленнєвих вправ, їхньої типології та видів. Принципове значення має і розгляд питання про алгоритми породження мовлення (Ю. Красіков), які об'єктивно функціонують і які необхідно формувати і розвивати на рівні навички як автоматизованого компонента вміння.

Ще однією проблемою є організація контролю за якістю навчання та діагностика мовленнєвого розвитку молодших школярів у межах методики, що розробляється нами. Виявлення рівня навченості школярів, поточний і підсумковий контроль є найважливішими моментами в організації навчального процесу. З огляду на це нами поставлено за мету розробити систему завдань контрольного характеру, які забезпечують поточний контроль щодо засвоєння мовленнєвих понять і формування

вмінь, а також спеціальні засоби навчання – робочі зошити, які допомагають комплексно відслідкувати становлення мовленнєвих умінь молодших школярів на базі засвоєння ними мовленнєвознавчих понять.

Таке в цілому коло проблем, що вирішуються нами в межах методичної системи формування лексичної компетентності молодших школярів, навчаючи номінативних і комунікативних одиниць мови. Зрозуміло, що вони не окреслюють усіх питань, пов'язаних з особливостями і закономірностями формування мовленнєвих умінь молодших школярів, оскільки тема ця невичерпна і має власні особливості на різних історичних етапах розвитку освіти, становлення самої методики як науки, у рамках громадських реалій, що склалися. Пропонуємо можливі шляхи вирішення зазначених проблем і плануємо перспективи їхнього практичного втілення у межах теорії навчання номінативних і комунікативних одиниць мови.

РОЗДІЛ 3.

ЗМІСТ, ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Відповідно до логіки всього дослідження, у процесі якого вже відбувся констатувальний етап педагогічного експерименту, що підтвердив невідповідність сучасної системи навчання рідної мови завданням формування лексичної компетентності молодших школярів, третій розділ було присвячено розробленню експериментальної системи навчання з обраної проблеми.

Ураховуючи дидактичну спрямованість категорії «методична система», вважаємо доречним розпочати саме зі створення цілісної системи формування лексичної компетентності молодших школярів.

Загальні принципи вдосконалення методичної системи навчання в початковій школі конкретизовано проф. Г. Фомічовою [487]. Передусім це принцип комплексного, системного підходу до вивчення і створення методики навчання та її елементів. Саме він створює основу для розроблення науково обґрунтованих положень. Усі компоненти методичної системи взаємозв'язані: «зміна одного або кількох її компонентів за необхідністю спричиняє зміну й інших компонентів, тобто усієї системи в цілому» [487, 8-9]. Закономірністю є той факт, що «будь-яка методична система функціонує на певному соціальному та культурному фоні, який, безумовно, впливає на неї. Під таким впливом перебувають усі компоненти методичної системи в цілому, і кожен компонент окремо» [487, 9]. При цьому вдосконалення методичної системи має співвідноситися передусім із метою навчання – у цьому полягає найважливіший принцип цілеспрямованості, тобто адекватності напрямку, характеру та результатам зміни методичної системи. Не менш важливі є принципи повноти та наступності [487, 10-11].

Розглядаючи методичну систему як сукупність її найважливіших компонентів – мети, змісту, методів, засобів та форм організації навчально-виховної діяльності, а також двобічних зв'язків між названими компонентами, пропонуємо схематичну макроструктуру методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів (рис. 3.1)

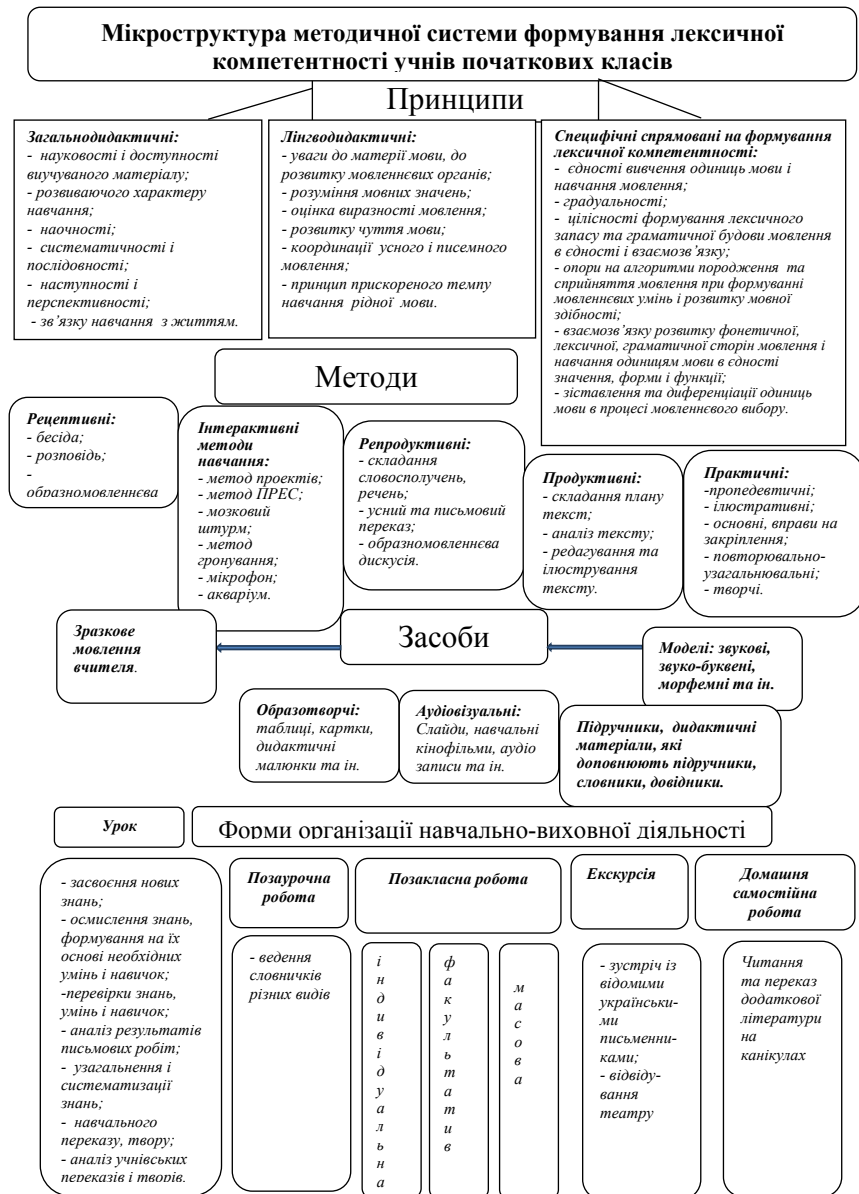
Макроструктура методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів



Зазначені вище компоненти макроструктури методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів було реалізовано нами щодо створення мікроструктури визначеної системи (рис.3.2) і розроблення основних її компонентів – мети, змісту, методів, засобів і форм навчання.

Макроструктура методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів характеризується тим, що в ній жорсткість і гнучкість, постійність і змінюваність діалектично взаємопов'язані і перебувають у суперечності. Елементи структури методичної системи, з одного боку, є постійними, незмінними, оскільки не змінюються закономірності та логіка процесу навчання, а з другого, – ця структура в середині кожного компонента може змінюватися залежно від змісту навчального матеріалу і його цільової спрямованості. Це означає, що окремі етапи можуть здійснюватися у згорнутому вигляді, а інколи і випадати зовсім.

Рис. 3.2



Методична система формування лексичної компетентності учнів початкових класів (змістово-професійний компонент)

<i>Мотиваційна лексична діяльність</i>		<i>Когнітивна лексична діяльність</i>
<p>Безпосередньо-спонукальна мотиваційна діяльність базується на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоцях: жордавстві, повільній лексичного матеріалу; цілеве викладання лексичного матеріалу, прихильності особистості чителя; бажання отримати похвалу, нагороду (за виконане завдання), любов'язання отримати негативну оцінку; небажання (бути об'єктом обговорення в класі й таксе ін.); бажання отримати похвалу, нагороду (за виконане завдання); любов'язання отримати негативну оцінку, небажання (бути об'єктом обговорення в класі й таксе ін.).</p>	<p><i>Перекладацько-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на розумінні значущості лексичних знань, української мови як навчального предмета; усвідомлення того, що від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватись залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми (вступ до інституту, вибір професії і таксе ін.); сподівання на отримання в перекладацькій нагороді; розвинуте почуття обов'язку, відповідальності.</p>	<p><i>Інтерлектуально-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на отриманні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до лексичних знань, допитливість, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти лексичними уміннями і навичками; захопленість самим процесом вирішення навчально-пізнавальних завдань.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - <i>збагачення словника</i>, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі; - <i>уточнення словника</i>, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності; - <i>активізація словника</i>, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті; - <i>включення нелітературних слів</i>, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилки у наголошуванні та вимовлянні слів.

Рефлексивно-поведінкова лексична діяльність

<p><i>Рефлексивна:</i> - самостійне знаходження своїх лексичних помилок і знаходження лексичних помилок у текстах товаришів; - критична самооцінка лексикки власного мовлення й оцінка мовлення інших учнів; - інтерпретація власного мовлення й інтерпретація інших зразків мовлення;а самооцінка лексикки власного мовлення й оцінка мовлення інших учнів; - інтерпретація власного мовлення й інтерпретація інших зразків мовлення.</p>	<p><i>Поведінкова:</i> - формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати слова для побудови речень і текстів, а також слідкування за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, колективом; - формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.</p>
--	--

Практична лексична діяльність :

- накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їхнього значення та експресивного забарвлення;
- робота над переносним значенням слів;
- робота з багатозначними словами;
- робота над синонімами;
- вивчення антонімів;
- засвоєння явища омонімії;
- розвиток образного мовлення;
- засвоєння елементів фразеології;
- словотворча робота, як засіб збагачення лексичного запасу.

Мікроструктура методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкової школи, на відміну від макроструктури, є дуже мобільною. Розроблення її з позиції досягнення найбільшої адекватності у кожній конкретній навчальній ситуації дає можливість більш гнучко використовувати всю структуру того чи іншого структурного компонента.

Отже, макроструктура експериментальної методичної системи відображає *концептуальний компонент*, «ідеологію» формування лексичної компетентності учнів початкової школи. А мікроструктура розкриває *змістово-процесуальний* та *змістово-професійний* компоненти методичної системи, які висвітлюють зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

3.1. Мета і зміст експериментального навчання

Розглянута вище мета формування лексичної компетентності молодшого школяра та обґрунтовані вимоги щодо мовних знань і мовленнєвих умінь учнів, окреслені мовленнєвознавчі поняття покладено в основу змісту навчання, яке реалізувалося передусім в експериментальній програмі. Зазначимо ті концептуальні положення щодо методики мовленнєвого розвитку в початковій школі, яких дотримуємося.

Покликаючись на проведений нами психолого-педагогічний, лінгвістичний і методичний аналіз літератури, а також стан методики розвитку мовлення в початковій і середній школі, поділяємо думку щодо навчання на компетентнісній основі [281]. Вважаємо, що предметом роботи з формування лексичної компетентності молодшого школяра є функціонування мовної одиниці, під яким розуміємо не просто значення, функцію, роль тієї або іншої одиниці мови в мовній системі (наприклад, значення іменника або роль члена речення в реченні), а призначення, застосування, використання мовних засобів для передачі певного «інтелектуального», або «логічного», змісту, їхнє функціонування в живому спілкуванні, організацію мовних одиниць і їхня взаємодія в комунікативному акті, реалізацію потенційних властивостей мовних засобів у мовленні залежно від особливостей самих засобів, мети висловлювання, наміру адресанта.

Вивчення призначення, застосування, використання мовних одиниць у зв'язному мовленні – це і є вивчення функціонування одиниць

мови. Отже, щодо кожної одиниці мови, яку вивчають у школі, має бути виокремлено і конкретизовано комунікативний та лексичний план її засвоєння, а ширше – функціональний план породження мовлення.

Ідея взаємозв'язку між різними видами роботи з розвитку мовлення в методиці середньої школи отримала свою реалізацію [281]. Думка про взаємозв'язане вивчення всіх одиниць мови для початкової школи також не нова, оскільки є одним із принципів навчання в початковій школі [79]. Цей взаємозв'язок зумовлений об'єктивними взаємозв'язками між різними мовними одиницями, які функціонують у мові і які вивчають у школі. Не можемо стверджувати, що в методиці навчання української мови в початковій школі ідея взаємозв'язку між навчанням мови в цілому і формуванням лексичної компетентності школярів зокрема отримала належну реалізацію. Поділяємо думку проф. І. Гудзик про три напрями в роботі щодо розвитку мовлення: про збагачення мовлення (збагачення лексичного запасу та вдосконалення граматичного ладу мовлення), роботою над нормами літературної мови (над культурою мовлення), і, врешті, роботою над зв'язним мовленням [127]. Взаємозв'язок між трьома названими напрямками щодо формування лексичної компетентності школярів спрямовує їх на вирішення поставлених комунікативних завдань.

Як уже було зазначено, зміст експериментальної методичної системи визначається передусім метою навчання. Введення в експериментальну програму елементарних мовленнєвознавчих понять є необхідним мінімумом знань, на основі яких будеться робота щодо формування лексичної компетентності молодших школярів.

Програму курсу «Скарбничка рідного слова» побудовано таким чином, що мовленнєвознавчі поняття – «мовлення», «види мовлення», «текст», «типи текстів» та ін. – вводяться поступово, у певній послідовності. Завдяки теоретичним відомостям про ці поняття створюються засади майбутньої комунікативної компетентності учнів, що стане надалі одним із важливих завдань навчання в середній школі [384]. Програму повністю наведено в додатку 3.

Ми використали цю програму при впровадженні експериментального курсу «Скарбничка рідного слова», й у попередньому констатувальному експерименті на факультативному курсі «Рідного слова скарби». Необхідність введення цього курсу пояснювалася не лише можливістю проведення констатувального експерименту й апробації розроблених нами матеріалів. Це диктувалося і потребами шкіл, де немає можливості використати для розвитку мовлення спеціальний урок.

Перенесення останнім часом методичних акцентів із вивчення мови на навчання мовлення, відповідно до соціально-комунікативного підходу та орієнтації на реальні мовленнєві потреби учнів диктують необхідність створення спеціальної мовленнєвої програми, що має комунікативну, соціально-мовленнєву спрямованість). Отже, систематичного курсу щодо формування лексичної компетентності, взаємопов'язаного з програмою навчання української мови в початковій школі досі немає.

Водночас у початковій школі мовленнєвознавчі поняття в курсі української мови посіли своє гідне місце. У цьому плані розроблений і апробований нами факультатив «Рідного слова скарби», як засвідчив пошуковий експеримент, може слугувати варіантом факультативного курсу для учнів початкових класів. Завдання означеного курсу – формувати лексичну компетентність молодшого школяра, дати учням комплексне уявлення про основи мовлення, сприяти виробленню у них мовленнєвих умінь і навичок.

3.2 Сучасні принципи і методи формування лексичної компетентності

Як уже було описано вище, в останні роки комунікативному навчанню і вихованню школярів надають особливого значення, оскільки в ньому справедливо вбачають запоруку успішного формування соціально активної особистості. Сучасне навчання мови в початковій школі набуває більш чіткої комунікативно-мовленнєвої спрямованості. Це зумовлено одним із провідних завдань навчання рідної мови – підготовкою учнів до повноцінного спілкування в усній і писемній формах. Комунікативність як одна з якостей особистості є однією з найважливіших у структурі особистості, а формування і розвиток цієї якості – однією з проблем початкового навчання мови.

Цілком погоджуємося зі вченими, що вважають методично важливим розмежовувати лінгвістичні поняття «мова» і «мовлення» [43], вважаємо справедливою думку, згідно з якою поєднання в єдиному процесі «вивчення мови і навчання її стало відомим досягненням методики викладання мови другої половини нашого століття» [44]. Проте, це не означає, що потрібно відмовитися від необхідності введення спеціального курсу «Рідного слова скарби» в межах навчання української мови в початковій школі, не суперечить обґрунтованим нами принципам формування лексичної компетентності молодших школярів. Оскільки необхідним є при визначенні методів навчання виходити з лінгвіс-

тичного розуміння мови і мовлення як двох боків одного явища, кожен із яких має свою специфіку, але лише поєднання яких забезпечує ефективне спілкування.

Виявляючи труднощі, які виникають у процесі формування лексичної компетентності учнів, з'ясовуючи педагогічні умови і розробляючи засоби впливу на цей процес, усвідомили, що є два напрями роботи над формуванням лексичної компетентності, які традиційно склалися і виокремлюються вченими, що працюють у галузі культури мовлення та методики його розвитку [188, 65; 393, 173; 475, 325; 387, 28; 354, 281] :

- а) формування правильного, грамотного мовлення учнів;
- б) формування хорошого, комунікативно доцільного мовлення.

На основі аналізу теоретичних досліджень та практики школи окреслюємо принципи формування лексичної компетентності молодших школярів, відповідно до яких будуємо методичну систему навчання.

1. Принцип єдності вивчення одиниць мови і навчання мовлення.

2. Принцип градуальності, який відповідає принципам розвивального навчання та методичним закономірностям прискорення темпів розвитку мовлення, удосконалення мовленнєвотворчої системи молодшого школяра.

3. Принцип цілісності процесу формування лексико-граматичного ладу мовлення учнів (формування лексичного запасу та граматичної будови мовлення в єдності і взаємозв'язку).

4. Принцип опори на алгоритми породження та сприйняття мовлення у процесі формування мовленнєвих умінь і розвитку мовної здібності.

5. Принцип взаємозв'язку розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення і навчання одиниць мови в єдності значення, форми і функції.

6. Принцип зіставлення та диференціації одиниць мови у процесі мовленнєвого вибору.

Про останній принцип зазначимо детальніше. Уміння зіставляти та диференціювати мовні одиниці у процесі породження мовленнєвого висловлювання (тексту) потрібні на всіх мовних (мовленнєвих) рівнях породження: на лексичному (вибір слова для точнішої передачі думки, задуму), на граматичному (вибір речення тієї або іншої структури, вибір доцільного варіанту з низки граматичних синонімів), рівень тексту (вибір типу тексту, стилю, композиції відповідно до задуму). У цьому випадку перелічуємо можливості вибору не в хронологічній послідовності і не у порядку значущості того або іншого процесу, а відповідно до градації та нарощування структурної складності одиниць.

Найважливішим компонентом методичної системи є *методи навчання*.

Проблема вдосконалення методів навчання української мови постає особливо актуальною у зв'язку з реалізацією ідей розвивального навчання. Проголошені нами принципи диктують необхідність уточнення і обґрунтування системи методів навчання, вирішення завдань мовленнєвого розвитку молодших школярів, та приведення їх у відповідність зі структурними компонентами методичної системи.

Детальний розгляд різних класифікацій методів навчання і дидактичних і методичних, не входив у коло наших завдань, оскільки методика викладання української мови має в розпорядженні достатній аналітичний матеріал, на який варто спиратися. У методиці навчання традиційною вважається дидактична класифікація І. Лернера [299]. Досить поширеною є методична класифікація проф. Л. Федоренко [480], згідно з якою виокремлюють теоретичні, теоретико-практичні та практичні методи навчання. Знаходимо спільне в цих двох класифікаціях, а саме – урахування характеру діяльності вчителя й учнів.

Розглядаючи методи навчання як «способи взаємодії учителя й учнів за керівної ролі вчителя, спрямовані на досягнення цілей навчання» [312, 113], вбачаємо своє завдання в тому, щоб виявити й обґрунтувати найбільш ефективні методи формування лексичної компетентності учнів початкової школи, класифікувати їх і привести у відповідність з усіма компонентами методичної системи. Аналізу і коригування змісту предмета, виокремлення і співвідношення окремих його елементів, які передбачають різні способи їхнього засвоєння учнями, уможливило здійснення системного підходу до розроблення методів формування лексичної компетентності, уникаючи тих недоречностей, які є ймовірними за умови ізольованого розгляду окремих методів, прийомів, засобів навчання.

Згідно з класифікацією І. Лернера, окреслюють такі методи навчання :

- інформаційно-рецептивний або пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- проблемний;
- частково-пошуковий (евристичний);
- дослідницький [299, 24].

Поділяємо думки тих вчених, які вважають за доцільне навіть термінологічно (бо в термінах закріплюється чітко окреслене наукове поняття) відокремити дослідницький метод, який забезпечує творчу діяльність щодо засвоєння основ науки у межах будь-якого предмета, у

тому числі і основ науки про мову, і творчий метод, який слугує формуванню лексичної компетентності в її природній формі, що розуміємо як діяльність з постійно присутнім у ній так чи інакше творчим потенціалом.

Подвійність мовлення, що виявляється в тому, що в ній присутня єдність двох процесів – акту відтворення (репродукції) й акту творчості, підкреслювалося багатьма вченими, наприклад, Л. Щербою [522, 35]. Сучасна психолінгвістика також помічає цей важливий факт: «Мовленнєва діяльність людини будується головним чином на використанні готових комунікативних одиниць. Формуючи висловлювання, обов'язково використовуємо схеми, шаблони, кліше. А без оволодіння жанрово-рольовими стереотипами спілкування, у яких мовні одиниці досить міцно пов'язані з типовими ситуаціями, взаємодія осіб, які спілкуються, була б ускладнена... Своєрідність живого розмовного спілкування саме й полягає в тому, що трафаретність і шаблонізація поєднуються в ньому із чітко визначеною настановою на творчість» [123, 138]. Наведені вище зауваження уможливають запропонувати класифікацію методів і прийомів щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Рецептивний метод (інформаційно-рецептивний, або інформаційний, або пояснювально-ілюстративний) – бесіда, розповідь учителя, читання тексту, читання правила або пам'ятки, показ мовленнєвого зразка, ознайомлення зі словниковою статтею в словнику і таке ін. Цей метод використовується для формування знань про мовлення і мовленнєвознавчі поняття, про способи мовленнєвої діяльності.

Репродуктивний метод. За допомогою цього методу формуються мовленнєві навички та вміння. Учні реалізують на практиці здобуті знання про мовлення, зокрема, розв'язують типові мовленнєві завдання, виконують аналіз слова або тексту за даним зразком (при цьому, наприклад, формуються алгоритми породження і алгоритми сприйняття тексту). Типовими прийомами репродуктивного методу можна вважати складання словосполучень, речень; усний і письмовий переказ тексту.

Репродуктивний метод може бути *повним* і *неповним*. Так, повністю відтворюються в мовленні слова, фразеологізми; можуть репродукуватися (відтворюватися) мовленнєві стереотипи (наприклад, формули ввічливості). Неповністю відтворюються мовні моделі, коли, наприклад, граматична конструкція і значення зберігаються, а лексичне наповнення моделі змінюється [229, 36]. З-поміж методів формування лексичної компетентності переважають саме варіанти неповного репродуктивного методу, що виявляється, наприклад, у таких мовлен-

невих вправах, як добір слів за смислом у речення або текст, перетворення деформованих речень і текстів, вибір лексичних або граматичних синонімів, з'ясування значення слова і таке інше.

Особливістю цього методу щодо формування лексичної компетентності учнів є демонстрація зразкових текстів, наслідування яким повинно стимулювати потребу створити власний текст подібного рівня. Репродукція в цьому випадку є лише етапом, необхідним компонентом наступної продуктивної мовленнєвої діяльності дитини.

У межах репродуктивного методу істотне місце посіли алгоритмічні вказівки на те, як працювати з текстом, зі словом (пам'ятки). Вони допомагають найефективніше реалізувати репродуктивний метод щодо формування основних дій із породження мовлення – дії породження задуму (сміслоутворення) і дії щодо втілення цього задуму в тексті.

Продуктивний метод. Він охоплює дослідницький і творчий методи (про необхідність розрізнення цих понять зазначалось вище). Покликаючись на праці І. Лернера, окреслимо проблемний і частково пошуковий, або евристичний, методи. Для початкової школи характерні саме проблемний виклад і евристична бесіда, а не дослідницький метод у чистому вигляді. На цьому етапі учні опановують лише окремі елементи пошукової діяльності [392; 299, 23]. Продуктивні методи проблемного, частково пошукового характеру реалізуються при складанні плану тексту, під час його аналізу, що містить визначення теми, основної думки, добір заголовка, виокремлення частин тексту; у побудові тексту за певним планом (твір) і таке ін. Численні мовленнєві завдання проблемного характеру, редагування тексту також можна віднести до продуктивного методу формування лексичної компетентності школяра.

Особливого розгляду потребує питання словесної творчості дітей. Його досі розглядають лінгвісти [123, 135], психологи [321] і методисти [229, 37]. Усі сходяться на розумінні творчості як процесу, у результаті якого виникає новий продукт. Це може бути самостійно створений учнями текст (твір), наприклад, придумана казка або загадка. Варто зазначити, що дитячу словотворчість (не ототожнювати зі словесною творчістю) не варто відносити власне до творчості, оскільки «словотворчість дитини – це творчість мимоволі, творчість без настанови на творчість» [123, 139].

Вважаємо, що в межах продуктивного методу доречно виокремити творчий метод, розуміючи, що словесна творчість на уроці (створення дитиною власних монологічних висловлювань) є лише суб'єктивно новою для учня, проте характер процесу від цього не перестає бути творчим.

Провідним методом формування лексичної компетентності молодших школярів визнаємо продуктивний метод. Аналіз педагогічного досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів і методистів (Л. Толстого, С. Шацького, В. Сухомлинського, С. Френе, Дж. Родарі), а також розроблені у психології основи формування писемного мовлення молодших школярів (В. Ляудіс-І. Негуре) переконливо свідчать, що умовою ефективного формування лексичної компетентності молодшого школяра є активне включення в процес навчання дитячої словесної творчості [321, 88-91]. При цьому двома основними діями, які формуються в учнів, мають стати: дія щодо породження смислового змісту тексту (смісло - та цілеутворення) і дія щодо словесного його вираження.

Продуктивний метод спрямований передусім на навчання дії смислоутворення і дії вираження цього задуму, а «ситуація словесної творчості є найбільш адекватною завданню формування дій породження смислового змісту і вираження його в письмовому тексті» [321, 93]. У цьому випадку робота над словом, словосполученням, реченням набуває для школяра конкретного смислу – *зробити власне мовлення доступним, зрозумілим для інших, донести свій задум до слухача або читача. Звідси випливає і високий рівень мотивації мовленнєвої діяльності.*

Окремо варто розглянути кожний із названих методів із позиції формування узагальнених мовленнєвознавчих понять, а також формування і розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Так, рецептивний та репродуктивні методи забезпечують передусім формування узагальненого мовленнєвознавчого поняття і на цій основі вироблення умінь і навичок. Продуктивні методи забезпечують не лише формування лексичної компетентності, але і сприяють розвитку мовленнєвих здібностей учнів.

Узагальнену типологію методів та прийомів формування лексичної компетентності учнів запропоновано нами в *таблиці 3*.

Наведений перелік прийомів не є вичерпним, він лише ілюструє зразкові види робіт, що реалізують той або інший метод.

Названі типи методів, взаємодіють між собою у процесі навчання, вони є взаємозв'язаними та взаємозалежними, утворюють цілісну систему, виступаючи як ланки єдиного процесу формування лексичної компетентності школяра. Межі між названими методами умовні, але кожен метод зберігає свою специфіку та характеризується особливою діяльністю вчителя й учнів.

Таблиця 3.1

Методи і прийоми формування лексичної компетентності учнів

Методи				
Рецептивний	Репродуктивний		Продуктивний	
	Повний	Неповний	Дослідницький (евристичний)	Творчий
Прийоми				
Розповідь учителя	Усний та письмовий переказ тексту		Проблемний виклад знань	Твір за поданою темою та планом
Бесіда	Складання словосполучень і речень		Евристична бесіда	Добір текстів на одну тему, але різних стилів або типів
Читання правил та пам'яток	Робота з деформованим реченням або текстом		Самостійне тлумачення значення слів	Стилізація (створення тексту на аналогічну тему, але іншого стилю або типу мовлення)
Читання словникової статті	Добір та вставляння слів за смыслом		Словникове малювання	Складання казок (за В. Проппом, за Д. Родарі, біном фантазії)
Спостереження над мовою та мовленням (демонстрування текстів-зразків)	Аналіз слова, тексту за алгоритмом (пам'яткою)		Визначення теми, основної думки, аналіз тексту	Складання загадок, історій за прислів'ям і таке ін.
Показ алгоритму породження і сприйняття текстів	Добір синонімів, антонімів і таке ін. моделювання		Складання плану, добір заголовка для тексту, добір матеріалу	Складання продовження відомої казки

Співвідношення методів навчання мовлення, у порівнянні з традиційним навчанням, змінюється із перевагою продуктивних методів, зокрема евристичного та творчого. Навчальна взаємодія вчителя й учнів спрямована на те, щоб школярі, з одного боку, засвоїли і репродукували алгоритм породження мовлення (від задуму до його словесного вираження), а з іншого боку – у процесі евристичного пошуку знаходили власні рішення на кожному етапі породження мовлення.

Отже, у методичній системі формування лексичної компетентності молодших школярів виокремлюють три типи методів: рецептивний – використовується для формування мовленнєвознавчих понять, знань про мовлення та способи мовленнєвої діяльності; репродуктивний – спрямований на оволодіння алгоритмами породження та сприйняття мовлення, використовується для формування мовленнєвих умінь і навичок; продуктивний – забезпечує розвиток умінь у мовленнєвій діяльності та творчих мовленнєвих здібностей учнів.

3.3. Типологія вправ із формування лексичної будови мовлення учнів

Питання про систему вправ для формування лексичної компетентності школярів є одним із ключових і недостатньо розроблених у методиці. Найбільш поширені в науці типології [277, 15-17] страждають певною однобічністю, оскільки, хоча й відображають спосіб діяльності учня, але містять у собі занадто загальний підхід (вправи репродуктивні та продуктивні), або взагалі не відображають специфіки компетентнісно орієнтованих комунікативних завдань і можуть належати до будь-яких розділів навчання мови (вправи аналітичні, аналітико-синтетичні та синтетичні – (Г. Коваль).

Практичним засобом здійснення принципу комунікативної спрямованості є, наприклад, вправи щодо розвитку мовлення, які О. Заболотний пропонує класифікувати таким чином

Аналіз готового матеріалу.

1. Спостереження за спеціально підготовленими питаннями та завданнями.

2. Окреслення і характеристика потрібних елементів.

3. Порівняння придатних до порівняння мовних явищ.

4. Аналіз тексту з погляду співвідносності використаних у ньому мовних засобів, завдання, умов, змісту висловлювання.

II. Перетворення цього мовного матеріалу.

1. Синонімічні заміни даних мовних фактів.

2. Побудова різних одиниць мовлення (за опорними елементами, моделями, схемами).

3. Поширення вихідного (первинного) матеріалу.

4. Скорочення цієї побудови.

5. Редагування.

III. Створення висловлювання.

1. Добір мовних засобів і типу мовлення відповідно до теми і ситуації висловлювання.
2. Конструювання елементів висловлювання з урахуванням запропонованої мовленнєвої ситуації.
3. Підготовка плану та робочих матеріалів до твору на подану тему.
4. Створення фрагментів твору.
5. Твір на запропоновану або самостійно сформульовану тему в певному стилі мовлення.

Однак цей перелік вправ не може нас задовольнити, оскільки не є системою: він не містить обґрунтованої послідовності вправ і не відображає основних закономірностей засвоєння мовлення. Аналіз типології мовленнєвих вправ, засвідчив, що для початкової школи потрібне розроблення спеціальних вправ з опорою на зазначені нами принципи формування лексичної компетентності молодших школярів, з урахуванням сучасних систем початкового навчання.

Вважаємо за необхідне будувати систему вправ за принципом градуальності (англ. *gradual* – поступовий, послідовний), оскільки послідовність вправ має відображати їхню «наростаючу трудність», а також усередині мовленнєвих завдань однієї групи може бути своя градація труднощів (складності вправ).

Системний підхід до вирішення питання формування лексичної компетентності відкриває можливості економнішого та раціональнішого використання часу, який відводиться для роботи з розвитку мовлення на уроках рідної мови. Важливо у будь-якому випадку враховувати, чого вже навчилися учні в попередній роботі, і піднімати їх на новий рівень сформованості лексичної компетентності.

Відповідно до обґрунтованих нами принципів, і, зокрема, – принципу градуальності, ми окреслили 4 рівні методичної системи навчання – *4 рівні методичної градації вправ* : а) за темами завданнями, які вирішуються у процесі вивчення слова та тексту на певному етапі; б) за мірою складності завдань і дидактичного матеріалу, за його обсягом; в) за методами і прийомами їхньої презентації.

Усередині кожного рівня вправи також розташовуються в певній послідовності, залежно від їхніх типів та видів.

Важливою ланкою в системі вправ є їхня послідовність. Таким чином, виходячи з арсеналу лексико-семантичних, лексико-граматичних, граматичних, мовленнєвих, тестових та інших вправ [409; 314], було відібрано і науково обґрунтовано ті з них, які в сукупності забезпечили б ефективне вирішення поставленої проблеми.

Наводимо послідовність вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра всередині кожного рівня:

- пропедевтичні, або підготовчі вправи;
- ілюстративні вправи;
- основні, або вправи на закріплення;
- повторювально-узагальнювальні;
- творчі вправи.

Покликаючись на цю послідовність, продемонструємо систему вправ на вивчення слова як одиниці мови і мовлення (на прикладі роботи щодо збагачення словника учнів лексикою моральної тематики).

1. Пропедевтичні, підготовчі вправи.

Мета цих вправ – забезпечити учням первинне сприйняття слова, а саме : дати семантичне визначення слова, співвідносячи його із зовнішньомовними реаліями; пояснити його орфоепічні й орфографічні особливості.

2. Ілюстративні вправи.

Мета їх – продемонструвати учням зразки вживання слова. Вставляючи нове слово в речення, повторюючи його вголос або записуючи зразки словосполучень та речень, учень засвоює значення слова в цьому конкретному контексті, опановує синтагматичні зв'язки цієї лексичної одиниці, одночасно усвідомлюючи граматичне значення слова. На певному етапі надзвичайно ефективною є робота зі словником.

3. Основні, вправи на закріплення.

У результаті виконання цих вправ учні опановують парадигматичні зв'язки слів, у них виробляються вміння добирати до слова синоніми, антонім, гіперонім; учень засвоює структурно-семантичні зв'язки слів. Лексична одиниця в результаті різноманітних логічних, лексикограматичних, морфологічних, граматико-орфографічних, синтаксичних, стилістичних та інших вправ постає в єдності своїх лексичних і граматичних значень.

4. Повторювально-узагальнювальні вправи.

Їхня мета – забезпечити засвоєння багатозначності слова, його закріплення не лише в пасивному словнику, але і введення слова в активний лексичний запас школярів. До вправ цього типу належать: добір учнями власних прикладів, що ілюструють уживання слова; складання (спочатку усно, потім письмово) власних речень; тематичний добір слів; об'єднання слів у лексико-семантичні групи; вправи на омонімію і багатозначність та інше.

5. Творчі вправи.

Мета таких вправ – навчити користуватися вивченим мовним матеріалом у зв'язному мовленні, створити можливість учневі висловитися

на запропоновану тему (усно і письмово), використовувати вивчену лексику у власному мовленні, та на практиці продемонструвати засвоєння її лексичних і граматичних властивостей.

Отже, потрібно розробити систему вправ, які забезпечують формування і розвиток лексичного запасу школярів, граматичного ладу мовлення, – це означає організувати мовний дидактичний матеріал, методи і прийоми роботи з ним так, щоб забезпечити поетапне засвоєння узагальнених мовленнєвознавчих понять і на їхній основі – формувати лексичну компетентність молодшого школяра, сприяти різноманітності розумової діяльності як у процесі вивчення граматики й орфографії на уроках української мови, так і на уроках літературного читання та розвитку зв'язного мовлення.

3.4. Система вправ над словом і текстом за принципом градуальності (методичні рівні)

Відповідно до принципу градуальності, який охарактеризовано нами вище, можемо виокремити, як мінімум, чотири методичні рівні роботи над одиницями мови, і, зокрема, – рівень словникової роботи в початковій школі.

Перший методичний рівень сприяє засвоєнню одиниць мови в єдності значення та форми. Зокрема, у формуванні словникового запасу учнів (лексичної сторони мовлення) він передбачає роботу над значенням слова у зв'язку з вивченням програмового матеріалу на базі чинних підручників відповідно до мінімального або середнього рівня підготовленості класу. **Другий рівень** сприяє засвоєнню наявних зв'язків між одиницями мови. Таким чином, словникова робота передбачає вже поглиблене вивчення слова в його лексичних зв'язках і відношеннях, оволодіння його парадигматикою та синтагматикою. **Третій рівень** сприяє усвідомленню учнями єдності значення, форми і функції вивчених одиниць у мовленні – в основному, у сприйнятті текстів, проведенні культурномовленнєвої роботи. **Четвертий методичний рівень** – це рівень творчих вправ, коли на основі здобутих знань і вмінь, учні створюють власні висловлювання, виявляють свої творчі мовні здібності, тобто виявляють лексичну компетентність у використанні рідної мови.

Для початкової школи в більшості характерною є аспектна робота над формуванням лексичної компетентності, наприклад, словникова робота у процесі вивчення граматики і правопису. Не заперечуючи важливості і доцільності такої роботи, продемонструємо її на прикладі

системи вправ першого і другого методичного рівня – аспектної словникової роботи у процесі опрацювання тем підручника і спеціальної лексико-семантичної роботи (на прикладі лексики моральної тематики). Роботу третього і четвертого методичних рівнів доцільно здійснювати на спеціальних уроках розвитку мовлення або факультативних заняттях «Рідного слова скарби».

Основою змісту словникової роботи *першого рівня – пропедевтичного* – є лексико-семантичні вправи у зв'язку з вивченням основного граматичного програмового матеріалу з української мови, коли вчитель вводить нову лексику і розширює словник учнів новими значеннями вже відомих їм слів.

Підсумком словникової роботи на першому лексико-методичному рівні стане практичне оволодіння простими системними зв'язками слів (парадигматичними і синтагматичними). Це передбачає формування таких умінь :

- *визначати лексичне значення слова за словником, контекстом;*
- *знаходити в тексті та / або добирати до даного слова синоніми; обирати з низки синонімів відповідний для конкретної мовленнєвої ситуації;*
- *знаходити в тексті та / або добирати до даного слова антоніми; використати антоніми у власному мовленні;*
- *знаходити в тексті слова-омоніми; розрізняти значення слів-омонімів шляхом складання з ними словосполучень або речень;*
- *добирати видові поняття до родового і навпаки;*
- *добирати до даного слова спільнокореневі, використовувати твірне слово, для тлумачення похідного;*
- *використовувати синоніми і спільнокореневі слова для тлумачення значення слова, уміти користуватися тлумачним і орфографічним навчальними словниками.*

В основному формування зазначених умінь відбувається поки що *на репродуктивному рівні* – під час сприйняття мовлення. Саме цей рівень словникової роботи досить добре описано і в методичній літературі, і в практиці школи. Однак, за глибокого підходу до розвитку лексичних мовленнєвих навичок учнів, лише цієї роботи недостатньо. *На другому методичному рівні* вже формуються вміння і навички переважно *продуктивного характеру* – у процесі породження мовлення. Цей лексико-методичний рівень реалізує комунікативний, функціональний і системний підходи у процесі навчання рідної мови і формування лексико-граматичної будови мовлення учнів. Робота над словом, здійснюється в тісному взаємозв'язку з роботою над іншими одиницями мови – слово-

сполученням, реченням, текстом. Саме робота над текстом дає учням можливість повністю усвідомити роль слова в мовленні, усвідомити номінативні та комунікативні одиниці мови в єдності їхнього значення, форми та функції. Нарешті, *третій рівень – рівень* формування не лише правильного, але і хорошого мовлення (лексична компетентність). Тут уже акценти ставимо на культурномовленнєвій роботі над одиницями мови, над засобами виразності та образним мовленням.

Розглянемо можливий варіант словникової роботи на першому методичному рівні. Конкретно зупинимось на словниковій роботі у вивченні української мови в 2 класі (програма 1-4). Корисно було б присвячувати таким словниковим вправам 5-7 хвилин на кожному уроці. Варто, проте, пам'ятати, що ці завдання не замінять орфографічної роботи над словом, передбаченої підручником.

Завдання розраховані і на роботу вчителя з усім класом (у формі запитань і відповідей – усних і письмових), і на індивідуальну роботу, наприклад, з використанням перфокарт. Досвід свідчить, що використання перфокарт у процесі словникової роботи надає вчителю широкі можливості у діагностиці розвитку словника дитини, та в презентації нової лексики, завдань і вправ з нею. Нарешті, перфокарти дають можливість індивідуалізувати контроль за ходом вироблення в учнів лексичних навичок «відстежувати», діагностувати засвоєння ними значень слів різних тематичних груп. Дидактичний матеріал першого лексико-методичного рівня словникової роботи, запропонований нами, містить тлумачний словничок, а також тексти з вивченими словами. Тут і надалі дотримуємось нумерації вправ і назв тем, поданих в підручнику «Українська мова» для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [73].

Дуже важливо вводити необхідну лексику так, щоб не порушувати логіки навчального процесу в цілому, логіки побудови підручника. Таким чином завдання вчителя значно полегшується: йому інколи важко змінити послідовність роботи над темою, для того щоб працювати над збагаченням словника учнів на уроках граматики та правопису.

3.4.1. Система вправ першого методичного рівня (на прикладі роботи над словом у 2 класі)

Щоб не порушувати логіки навчального процесу в цілому, логіки побудови підручника, до навчальних вправ підручника українська мова 2 клас (М. Вашуленко, С. Дубовик) дібрано додатковий дидактичний

матеріал спрямований на розширення словникового запасу учнів за семантичними полями: *явища природи; інструменти праці; рослини; тварини; культура поведінки; Україна – моя Батьківщина; шкільне приладдя; професії.*

Кожне семантичне поле відповідно до принципу градуальності поступово наповнюється і розширюється.

Оскільки вчителям зазвичай важко змінити послідовність роботи над темою, для того щоб працювати над збагаченням учнівського словника на уроках граматики та правопису, то до вправ підручника зі збереженням їхньої нумерації пропонуються додаткові лексичні вправи, які розширюють зазначені семантичні поля й розвивають уміння використовувати активізовану лексику в різних контекстах і в різних значеннях.

На рівні пропедевтичної роботи щодо формування лексичної компетентності молодших школярів використовуються *лексико-семантичні, словниково-логічні, та лексико-граматичні вправи.*

До лексико-семантичних належать вправи із синонімами, антонімами, фразеологізмами. Словниково-логічні вправи сприяють розвитку логічного мислення на основі лексичної роботи. Вони спрямовані на формування в учнів умінь порівнювати, зіставляти, групувати, узагальнювати тощо. Одне з першочергових завдань цих вправ – навчити школярів встановлювати зв'язки між родовими і видовими поняттями. Лексико-граматичні вправи пов'язані з вивченням граматики. Їхня мета полягає не тільки в засвоєнні граматичних знань і вмінь, але й у збагаченні та активізації словникового запасу. До цього виду вправ відносимо: вправи на добір спільнокореневих слів; утворення різних слів з того самого кореня; групування слів, які називають предмети, ознаки, дії; добір слів, які належать до різних частин мови.

На прикладі завдань за розділом підручника «**Звуки і букви. Абетка (алфавіт)**» демонструємо роботу над розширенням семантичних полів: «явища природи», «рослини», «тварини» та формування вміння визначати лексичне значення слова за словником, контекстом.

До вправи 6 у підручнику

Слова : хмари, вітер, дощ, грім, блискавка, гроза, явища природи.
Прочитай текст.

Стрічки для берізок

Прийшла до беріз осінь. Принесла їм золотисті **стрічки**. Вплела їх берізкам у зелені коси.

Вийшло із-за хмар сонце. Подивилося воно на берези і не впізнало їх : у зелених косах – золотисті стрічки. Сміється сонечко, а берези сумують.

(За Василем Сухомлинським).

Завдання 1. Усно склади речення з кожним поданим нижче значенням слова «стрічка».

Стрічка – для запису звуків, кінознімання, фотознімання.

Стрічка – тасьма, смуга тканини, більшою частиною шовкова, для жіночих вбрань.

Стрічка – спортивне знаряддя у художній гімнастиці.

Завдання 2. Випишіть слова, що означають явища природи. Додайте до них власні з тим же значенням.

Завдання 3. Відгадай загадки. Склади та запиши речення із словосполученням : *явища природи*.

То чорні, то сині по небу ходили,
А як набив їх вітер – сльози розпустили. (Хмари)
Сам не бачить і не чує,
Ходить, бродить, свище, виє.
Що назустріч потрапляє –
Все він б'є та обіймає. (Вітер)

Хтось відкрив на небі душ,
Повно на землі калюж.
І на нас водиця ллється.
Як це явище зветься? (Дощ)
Щось на небі гуркотить,
Наче звір страшний летить
Сильний дощ на землю ллється,
Звір у руки не дається.
Очі світяться яскраво –
Всі у дім тікайте жваво!

(Грім та блискавка)

Завдання вправи вже у 2 класі формують уміння знаходити в тексті слова-омоніми, розрізнити значення слів-омонімів шляхом складання з ними словосполучень або речень.

Формуванню лексичної компетентності та розвитку мовної здібності сприяють завдання спрямовані на добір видового поняття до родового і навпаки.

До вправи 10 у підручнику

Слова : косар, страва, рукав, перон, умова; коса, трава, рука, перо, мова.

Завдання 1. Усно склади речення з кожним поданим нижче значенням слова *рукав*.

Рукав – деталь одягу, що покриває всю руку або частину руки.

Рукав (приладдя) – одноразове приладдя з тефлонової плівки для готування їжі шляхом запікання.

Рукав річки – водяний потік, що відійшов у бік від головного русла; відгалуження ріки.

Рукав (шланг) – пристрій у вигляді труби або кишки для відведення чи передачі рідин, газів, сипких тіл.

Рукав (пожежогасіння) – скручений в кільце біля пожежного крану шланг, приєднаний до центрального водопостачання

Завдання 2. Добери до слів *страва* та *перон* слова близькі за значенням.

Страва – їжа, пожива, їстівне, трапеза (зазв. у монастирі), наїдок, приварок (рідка гаряча страва).

Перон – платформа, тераса.

Завдання 3. Запиши речення, де слово *коса* буде вжите в іншому значенні.

Вранці, як лежить роса,

Постриже траву коса.

До вправи 19 у підручнику

Слова : нора, ранок, коса, казка, майка, рак.

Завдання 1. Усно склади речення з кожним поданим нижче значенням слова *рак*.

Рак – річкова тварина.

Рак – сузір'я.

Рак – захворювання.

Завдання 2. Складіть та запишіть речення із словом-відгадкою.

Прислухайтесь, будь-ласка,

Перед вами буде (казка),

Що й до чого у ній йдеться,

Щиро розкажу від серця.

Завдання 3. Доберіть із вправи в підручнику слово, що підходить за змістом.

Житло лисиці, крота – (нора).

Маленьке житло мишки – (нірка).

Скільки значень має слово нірка? Прочитай вірш. Письмово пояснить значення слів-близнюків.

НІРКА У НІРКИ
Нірка вилізла із нірки
І пішла у гості нірка.
В нірку ніркіну зайшла,
Нірку в нірці не знайшла.
Якщо в нірці нема нірки,
Може, нірка – біля нірки?
Ні нема. Пропала в гаї.
Нірка – тут, а нірки вже немає.

(О. Шибаеть)

Завдання 4. Житло кожної тварини має різну назву. Запишіть, вставляючи слова за змістом.

Птах живе в ... (гнізді), вовк – у ... (лігві), ведмідь зимує в ... (барлозі).

Завдання 5. Про чие житло говориться в загадці?

За пеньочком горбочок,

А на ньому – будиночок. (Мурашник)

Складіть і запишіть речення зі словом-відгадкою.

Подібні пропедевтичні вправи поповнюють активний словник молодшого школяра новими словами, навчають визначати лексичне значення слова за словником і контекстом.

Формуючи лексичну компетентність молодшого школяра, важливо знаходити в тексті слова-омоніми, пароніми й розрізняти значення слів-омонімів, паронімів шляхом складання з ними словосполучень або речень.

Ефективному розширенню активного словника молодшого школяра сприяє синонімічна робота та завдання, спрямовані на доречне вживання слова в різних контекстах.

До вправи 27 у підручнику

Слова : *ожина, журавлина, чорниця, кавун, суніця, полуниця, горобина, ягода, плід, шипшина, рослини.*

Завдання 1. Відгадай загадки. Склади і запиши речення із словом *баштан*.

Примітка. Баштан – (перс. бахче – садочок) – українська назва городу, поля в степу, на цілині, не при домі, на якому вирощують кавуни, дині, гарбузи, рідше – іншу городину.

Дуже схожа на малину,
Має чималу родину.
В лісі, на кущі зростає,
Темно-синій колір має....(Ожина)

Серед лісу та боліт
Поселився їхній рід.
Ягідка, мов горошина,
А на колір, як калина...(Журавлина)

Комарів не відігнати,
Як її з куща збирати.
У вареники кладуть,
Пирого смачні печуть....(Чорниця)

Повний, в смужку карапуз,
Дуже схожий на гарбуз.
На баштанах підростає,
Полум'яну м'якоть має....(Кавун)

Рвати – треба нахилитись
І низенько поклонитись.
Глянеш – наче полуничка,
Але зростом невеличка....(Суниця)

Ця смачна пузата пані
Любить плавати в сметані.
Носить гарні капелюшки,
Із суничкою подружки....(Полуниця)

Завдання 2. Утвори словосполучення із словами-відгадками та поданими словами користуючись текстом загадок.

<i>ожина</i>	<i>смугастиий</i>
<i>журавлина</i>	<i>невеличка</i>
<i>чорниця</i>	<i>пузата</i>
<i>кавун</i>	<i>темно-синя</i>
<i>сунця</i>	<i>болотяна</i>
<i>полуниця.</i>	<i>смачна</i>

Завдання 3. Що ми називаємо словом *горобина*? (Дерево і плід(ягоду)).

Що ми називаємо словом *шипшина*? (Кущі та плоди.)

Завдання 4. Замість крапок вставте слова відповідні за значенням. Горобина та шипшина – це лікарські ... (рослини). В їх (плодах) багато вітамінів.

Наведене завдання розширює семантичне поле «рослини», розвиває вміння визначати лексичне значення слова за словником і контекстом.

Суттєвим чинником у формуванні лексичної компетентності молодшого школяра є вміння встановлювати родо-видові зв'язки між словами (добирати видові поняття до родового і навпаки).

Важливим умінням, яке сприяє формуванню комунікативної та лексичної компетентності молодшого школяра є вміння користуватися тлумачним і орфографічним шкільними словниками.

На прикладі завдань за розділом підручника «**Склад. Перенос слів із рядка в рядок**» висвітлимо роботу над розширенням семантичних полів: «тварини», «рослини». Продемонструємо роботу над переносним значенням слова, пропедевтичну роботу над образністю мовлення та тлумачення слів іншомовного походження, а також добір видових понять до родового і навпаки.

До вправи 38 у підручнику

Слова : дятел, горобець, шпак, лелека, соловей, орел, птахи, тварини.

Завдання 1. Відгадай загадки. Склади речення із словом *долото*.

Примітка. Долото – це теслярський або столярний інструмент, який призначений для видовбування отворів, гнізд і таке інше.

Відгадайте, діти, хто
Має носик-долото?
Ним комах з кори виймає,
Про здоров'я лісу дбає? (Дятел)
Маленький хлопчик
у сірій свитинці
По дворах стрибає,
Крихти збирає. (Горобець)
Ось хатина, в ній –
Співак
Як цю пташку звати (Шпак)

Довгі ноги – довгий ніс.
Прилетів – обід приніс.
Смачних жабеняток
Для своїх маляток ... (Лелека)
В лісі на зеленій гілці
Ніби грав хтось на сопілці.
Підійшов поближче я
І побачив.... (Солов'я)
На скелі він будує дім,
І не боїться жити в нім.
Два могутні є крила
У господаря (Орла)

Завдання 2. Утвори словосполучення із словами-відгадками та поданими словами.

<i>дятел</i>	<i>веселий</i>
<i>горобець</i>	<i>працьовитий</i>
<i>шпак</i>	<i>співучий</i>
<i>лелека</i>	<i>музичний</i>
<i>соловей</i>	<i>сміливий</i>
<i>орел</i>	<i>турботливий</i>

До вправи 42 у підручнику

Слова : помідори, гарбузи, яблука, груші, сливи, кавуни, овочі, фрукти, рослини.

Завдання 1. Прочитай. Поміркуй, чому осінь називають золотою. Склади речення із словосполученнями : *красне слівце, красно дякую, золоті руки, золота каблучка.*

Вересень відчиняє двері осені. Кажуть, що він красне літо проводить, а золоту осінь зустрічає.

Примітка. Красне – гарне, любе, прекрасне.

Завдання 2. Прочитай. Випиши у два стовпчики назви фруктів та овочів.

Звозить Вересень в комори
Кавуни і помідори,
Спілих яблук, груш і слив
Цілі гори натрусив.
І вантажить гарбузи
На машини і вози...

Йде до гаю, де гриби
Виростають щодоби.
На чолі іскриться піт –
Сто турбот і сто робіт.

М. Сингаївський

До вправи 48 у підручнику

Слова : айстри, хризантеми, гладіолуси, жоржини, флокси, осінні квіти, рослини.

Завдання 1. Відгадай загадки. Склади і запиши речення із словом заграва.

Примітка. Заграва – саяння небосхилу під час заходу і сходу сонця.

Осіння квітка сукню вбрала
Рожеву, синю, як *заграва*
Стоїть, неначе їжачок,
у неї сотні пелюсток....(Айстра)
Чарівні бутони,
Схожі на салют,
Восени бувають
Людей красою зігрівають..... (Хризантеми)
Різнобарвний та стрункий,
Схожий на колосся.
Тільки диво видно в нім –
Нема зерна –
Квіти у його волоссі....(Гладіолус)
Бувають аж до холодів,
В садочку край стежини.
В гаю вже вітер гомонів
Зберу в букет(Жоржини)
Високі та пухнасті,
Бузкові та рожеві,
Неначе парадокси
Квітують рясно(Флокси)

Парадокс – несподіване явище, яке не відповідає звичайним науковим уявленням.

Наприклад. Чим більше поспішаєш, тим більше запізнюєшся. Парадокс!

«Поспішай повільно!» – це парадокс. Як ви це розумієте?

На прикладі завдань за розділом підручника «Голосні звуки. Позначення їх буквами» та «Наголос. Наголошені й ненаголошені звуки і склади» продемонструємо роботу над розширенням семантичних полів: «явища природи», «Україна – моя Батьківщина», «рослини».

Використання поданого дидактичного матеріалу уможливило поступове подолання комунікативних труднощів шляхом виконання різноманітних розумових операцій, для розв'язання яких без активного словникового запасу обійтися неможливо.

До вправи 51 у підручнику

Слова : туман, град, веселка, мороз, сніг, полярне сяйво, явища природи.

Завдання 1. Пригадайте, які явища природи ви вже знаєте? Відгадайте загадки. Склади і запиши речення із словосполученням *полярне сяйво*.

Сіре сукно лізе в вікно (Туман)

Біленькі горошинки спадають із хмаринки. (Град)

Кольорове коромисло над полем повисло. (Веселка)

Без рук, без олівця малює без кінця. (Мороз)

Білий білан упав на лан,

замів сліди помелом бороди. (Сніг)

Примітка. У тиші безкрайньої арктичної тундри взимку в небі можна побачити дивні вогні, які грають різними кольорами. Це *полярне сяйво*. Люди пояснюють це тим, що це велетні б'ються в небі, і що з небес на землю летять яскраві різнокольорові списи. (Спис – старовинна колольна зброя)

До вправи 56 у підручнику

Слова : Україна, Батьківщина, мова, народ, прапор, гімн.

Примітка. Гімн – урочиста пісня, яка вихваляє та прославляє когонебудь або щонебудь (первісно божество). Наприклад церковний гімн.

Завдання 1. Прочитай речення. Знайди потрібне слово в довідці.

Людина без ... - як соловей без пісні. ... - це моя Батьківщина. Бринить-співає наша Чарує тішить і п'янить (О. Олесь). ... – люди, які живуть на території одної держави. Національний ... України написаний М. Вербицьким. ... України має дві частини, перша – символ пшениці, друга – символ неба.

Слова для довідки : гімн, прапор, народ, мова, Батьківщина, Україна.

Завдання 2. Склади та запиши речення зі словом *гімн*.

До вправи 60 у підручнику

Слова : гранат, виноград, абрикос, ананас, фрукти, рослини.

Завдання 1. Відгадай загадки. Склади і запиши речення із словом фрукти.

У шкориночці-хатинці
є для діточок гостинці.
Зріють вкупочці зернини
як коштовні намистини. (Гранат)
На лозі, росою вмиті,
зріли грона соковиті.
В сонця силюнку черпали,
золотистим соком стали. (Виноград)
Сам жовтенький, соковитий
достигає серед літа.
Він у джемі, у варенні
і солодкий, і приємний. (Абрикос)
Фрукт заморський – гордий пан:
пишний чуб, цупкий жупан.
А як скинеш цей жупан, –
смакотою вгостить пан. (Ананас)

Завдання 2. Утвори речення із словами-відгадками та поданими словосполученнями користуючись текстом загадок.

Наче коштовні намистини. Соковиті грона. Приємний у варенні. Заморський фрукт.

На прикладі завдань за розділом підручника «**Приголосні звуки. Позначення їх буквами**» та «**Дзвінки й глухі приголосні звуки**» продемонструємо роботу над розширенням семантичних полів: «рослини», «шкільне приладдя», «тварини», «інструменти праці».

Навчаючись утворювати словосполучення із конкретно визначеною лексикою, добирати й укладати синонімічні ряди, оперувати словами-антонімами, доводити правильність виконаного завдання, узагальнювати теоретичні знання, учні без примусу запам'ятовують досить значну кількість слів, активізуючи свої розумові здібності шляхом збагачення активного словника та розвитку вміння оперувати ним і усному, і в писемному мовленні.

До вправи 81 у підручнику

Слова : підсніжник, пролісок, конвалія, тюльпан, фіалки, весняні квіти, рослини.

Завдання 1. Відгадай загадки. Склади і запиши речення із словом *моріжок*.

Примітка. **Моріжок**, моріг – густа, молода трава. Наприклад. Широкий двір зеленів моріжком. (М. Коцюбинський)

Фіранка – шматок тканини або тюлю, яким запинають вікно, двері тощо; занавіска.

Фіранка – невеличкі засклені дверцята у вікні для провітрювання приміщення

Перша квіточка весняна
тихо під сніжком куняла.
Дмухнув вітерець тепленький,
і з'явився цвіт біленький. (*Підсніжник*)
Я найперша зацвітаю
Синім цвітом серед гаю,
Відгадайте, що за квітка,
Бо мене не стане влітку. (*Пролісок*)
Квітець жовту фарбу взяв,
моріжок розмалював,
і з-під пензлика розквітли,
наче сонце, диво-квіти. (*Кульбаба*)
Із малої цибулини
виріс весняної днини,
до нарциса привітався
та на грядці запишався. (*Тюльпан*)
Фіолетові *фіранки*
у світлиці та на ганку.
Фіолетові малята
весну люблять зустрічати. (*Фіалки*)

Завдання 2. Склади і запиши два речення із словом *фіранка* використовуючи його у двох значеннях.

До вправи 87 у підручнику

Слова : ручка, олівець, гумка, фломастер, шкільне приладдя, деревина, дерево, олівець, грифель.

Завдання 1. Прочитай вірш. (текст вправи). Пригадай, що означає слово *заграва*? (впр. 48)

Фіолетові *заграви*

Фарбували в лузі трави.

Фіолетовий фломастер
Фарбувати також майстер.

(Ганна Чубач)

Завдання 2. Відгадай загадки.

Водить дружбу з олівцями,
Зошитами, папірцями.
На малюнку щось не те?
Вмить вона його зітре! *(Гумка)*
У пеналі в неї дім,
Поряд з олівцем у нім.
Може цифри рахувати
І перекази писати. *(Ручка)*
Малювати гарно майстер –
Називається *(фломастер)*

Завдання 3. Поясніть значення слова *деревина*. Якщо відчуваєте труднощі – зверніться до тлумачного словника. (*Деревина* – 1) щільна частина дерева, що знаходиться під корою; 2) колоди й інші лісо-матеріали.

- Доберіть до слова *деревина* слово близьке за значенням. *Деревина* - ... (дерево).
- Складіть із кожним словом речення та запишіть.

Завдання 4. Відгадайте загадку.

Тоненьке, кругленьке,
Серце чорненьке.
Хто на його слід погляне,
Думку його взнає. *(Олівець)*
Про яке сердечко йдеться? (Про грифельний стержень).

Завдання 5 Як називається стержень усередині олівця, його «начинка»? (*Грифель*). Складіть з цим словом речення.

- З'ясуйте за тлумачним словником, яке ще значення має слово *грифель*. (Мінерал темно-сірого або чорного кольору.)

Завдання 6 Як назвати по-іншому? Підберіть слово або словосполучення із загальним значенням.

Олівець, ручка, пенал – це ... (скількине приладдя, предмети, речі).

До вправи 93 у підручнику

Слова : лисиця, ведмідь, їжак, кріт, звірі, тварини.

Завдання 1. Відгадай загадки. Склади і запиши речення із словом *звірі*.

Я руда, низького росту,
Хитра я і довгохвоста.
На курей я вельми ласа –
В них таке смачненьке м'ясо.
Вовку-брату я сестриця,
А зовуть мене... (*Лисиця*)
Влітку медом ласував,
Досхочу малини мав.
А як впав глибокий сніг,
Позіхнув і спати ліг.
Бачив чи не бачив сни,
А проспав аж до весни. (*Ведмідь*)
Котиться клубочок
Зовсім без ниточок.
Замість ниточок –
Триста колючок. (*Їжак*)
Хто це землю вигортає,
Мов купини навертає?
То підземний хід
Ріє, ріє. (*Кріт*)

Завдання 2. Прочитай прислів'я. Подумай, коли їх доречно вживати. Спиши. Підкресли буквосполучення **хв** у словах.

Кожна лисиця свій хвостик хвалить. Хвіст витягне – ніс зав'язне, ніс витягне – хвіст зав'язне.

Завдання 3. Постав розсіпані слова так, щоб утворилися речення. Запиши їх.

Їсти, борсукам, нічого, узимку. У, сплячку, залягають, вони. Весни, борсуки, норі, до, у, сплять.

До вправи 97 у підручнику.

Слова : джміль, бджола, метелик, коник, комахи, тварини.

Завдання 1. Відгадай загадки. Яких комах ти ще знаєш? Склади і запиши речення із словами: *комахи, соти*.

Примітка. **Бджолині соти (стільніки)** – це воскові будівлі бджіл, призначені для зберігання запасів меду і вирощування потомства; є також гніздом бджолоїної сім'ї.

Я крилатий і пухнастий,
Золотистий і смугастий,
Над лужком танок веду,
Дзвінко, весело гуду. *(Джміль)*

Ця маленька трудівниця
Мед збирає як годиться:
Все у вулик, все у соти,
Не цурається роботи! *(Бджілка)*

Навесні барвіста квітка
На галявині розквітла.
Лиш поглянути хотіли,
Враз знялась і полетіла. *(Метелик)*
По травичці він стрибає
І сюркоче, і співає,
Заливається, як дзвоник,
Називають його ... *(Коник)*

До вправи 100 у підручнику

Слова : тави, галка, гусак, голуб, птахи, тварини.

Завдання 1. Відгадай загадки. Яких птахів ти ще знаєш? Склади і запиши речення із словом *птахи*.

Без сокири і без рук, а дім будує. *(Пташка)*

Завітайте до крамнички!
Персні, гудзики і стрічки –
Пропонує всім оздоби
Господиня довгодзьоба. *(Гава)*

Злодійка в саду та городі:
Вишні та сливи, дині, горох
Від крику їх в полі трактор заглох.
І якщо влаштована звалка,
Там також опиниться..... *(Галка)*

І шипить він, і гелгоче –
Каже, що вкусити хоче.

Довгу шию витягає
І немовби промовляє:
«Як вкушу, то буде знак.
Я – сердитий птах ...» (Гусак)

По асфальту чимчикує,
Із людьми про щось воркує...
Сизокрилий, добрий птах,
Знається він на листах! (Голуб)

Завдання 2. Випиши слова із літерою г і і. Склади та запиши речення із словом *гудзик*.

До вправи 118 у підручнику

Слова : серп, ніж, молоток, викрутка, рубанок, цвях, інструменти праці.

Завдання 1. Відгадай загадки. Які інструменти праці ти ще знаєш? Склади і запиши речення із словосполученням *інструменти праці*.

Кривеньке, маленьке, всеньке
поле збігає і з жінцями обідає. (Серп)
Нагостри його і ріж –
Все поділить рівно... (ніж)
В стіну ужене гвіздок,
Не цеглина – (молоток)
Загвинтити швидко дуже
З нею легко гвинтик, друже.
Відгвинтити також може
В будівництві допоможе. (Викрутка)
З дуба він знімає стружку
З нього, глянь, повзуть барани.
В жовтих, гарних завитушках
Дошки вздовж біжить (Рубанок)

Завдання 2. Запиши слова-відгадки, які закінчуються на дзвінкий приголосний звук. Склади та запиши речення із словом-відгадкою, яке закінчується на глухий приголосний звук.

На прикладі завдань за розділами підручника «Тверді і м'які приголосні звуки. Позначення м'якості приголосних знаком м'якшення» та «Позначення м'якості приголосних буквами і, я, ю,

е» продемонструємо роботу над розширенням семантичних полів: «професії», «інструменти праці», «тварини» – шляхом виконання лексико-семантичних, словниково-логічних, лексико-граматичних вправ.

До вправи 136 у підручнику

Слова : продавець, поліцейський, вчитель, кравець, професії.

Завдання 1. Відгадай загадки. Які професії ти ще знаєш? Склади і запиши речення із словом професія.

Знань чимало в нього є,
Дітлахам їх віддає.
Міста Знань постійний житель –
Носить горде ймення... (*вчитель*)
Рівно цеглу викладає,
Дах старанно покриває...
Каменярь і покрівельник
Носять назву... (*будівельник*).
Вміє справно рахувати
І товар пропонувати.
Зошит, книгу, олівець
Видає нам... (*продавець*).
Хто як квочка із курчатами,
В дитсадку щодня з малятами?
Хто їх пильно доглядає,
Няньчить, пестить, розважає? (*Вихователь*)
Хто одержує шие всім:
І дорослим, і малим,
Дружить з голкою й тканиною,
Строчить швейною машиною. (*Кравець*)

Завдання 2. Випиши слова-відгадки зі знаком м'якшення. Поясни їхнє написання. Хто може гаптувати? (Вишивальниця) Склади речення зі словом *гаптувати*.

Примітка. **Гаптувати** – вишивати шовковими нитками, вкритими тонким шаром золота чи срібла.

Подане завдання належить до словниково-логічного виду вправ і сприяє розвитку логічного мислення на основі лексичної роботи. Завдання спрямоване на формування в учнів умінь порівнювати, зіставляти, групувати й узагальнювати лексичний матеріал.

До вправи 146 у підручнику

Слова : птах, ягода, квітка; меблі; їжа, харчовий продукт, продукт харчування.

Завдання 1. Скільки значень має слово хліб? Якщо відчуваєте труднощі – зверніться до тлумачного словника. Складіть речення зі словом хліб у різних значеннях.

Завдання 2. Прочитайте текст. У якому значенні використано в ньому слово хліб?

Земля годує людину, але годує недаремно. Багато повинні попрацювати люди, щоб поле, замість трави, придатної тільки для худоби, дало жито для чорного хліба, пшеницю для булки, гречку і просо для каші. (К. Ушинський)

Поясніть значення слова булка. Якщо відчуваєте труднощі – зверніться до тлумачного словника. (Булка – хліб із пшеничного борошна, білий хліб.)

Який хліб називають чорним? (Чорний хліб – хліб із житнього борошна.)

Завдання 3. Прочитайте вірш. Знайдіть в тексті слово, близьке за значенням до слова хліб. (Зерно)

Він виріс із зерниночки,
З тоненької билиночки.
Вітри блакитні віяли,
А хмарки дощик сіяли.
Колоссячко пишається,
На сонці наливається,
І під вітрами буйними
Шумить, шумить воно.
Ой, буде втіха кожному,
Хто виростив і виходив
Це золоте зерно!

(Д. Скалацький)

Про яке золото йдеться у вірші? У якому значенні – прямому чи переносному – вжито слово *золото*?

Завдання 4. Доберіть слова близькі за значенням, але й з більш загальним значенням. Зразок. Береза – дерево.

Дрізд – ... (птах), брусниця – ... (ягода, рослина), гвоздика... (квітка, рослина), шафа – ... (меблі, предмет, річ), хліб... (їжа, продукт харчування, харчовий продукт).

Слова : дякувати, сміятися, лізти, танцювати, в'язати, дії.

Завдання 1. Спиши слова та підкресли м'які приголосні звуки.
Склади з поданими словами речення.
Дякуємо, сміємося, лізли, танцювали, в'язали.

До вправи 164 у підручнику

Слова : голка, шлях, дорога, інструменти праці.

Завдання 1. Що ми називаємо словом голка? За допомогою тлумачного словника з'ясуйте значення цих слів.

Завдання 2. Прочитайте.

Всі знають, що у ялинки

Не листя, а голки,

І так само, як вона

З голками

- Які голки ви ще знаєте? (Голки у сосни, у ялини; голки у їжака)
- Який висновок можна зробити щодо слова *голка* ?

(У слова голка є декілька значень. У реченні слово вжито в певному значенні.)

Завдання 3. Складіть речення зі словом *голка*, щоб воно було вжито в різних значеннях. Запишіть.

Завдання 4. Доберіть до цих слів інші, близькі за значенням.

Зразок. Друг – товариш, мороз – холод. Шлях – ... (дорога, стежка).
Голка – (голка).

До вправи 169 у підручнику

Слова : ферма, тварини.

Завдання 1. До поданого опису віднайдіть у вправі підручника слово, що відповідає змісту.

Сільськогосподарське підприємство, господарство, де розводять або містять тварин. (Ферма)

Складіть із цим словом речення.

Як називаються ферми, де розводять...свиной – ... (свиноферма), хутових звірів (лисиць, норок, куниць) – (звіроферма).

На прикладі завдань за розділами підручника «**Усне і писемне мовлення**» та «**Поняття про текст**» продемонструємо роботу над значенням слова та явищем паронімії, а також роботу, спрямовану на утворення слів з того самого кореня (лексико-граматичну), добір синонімів до даного слова (лексико-семантичну), роботу над багатозначними словами та використання слова у різних контекстах.

До вправи 192 у підручнику

Слова : білка, звірятко, звір, дика тварина.

Завдання 1. Яких диких тварин ви знаєте? Запишіть.

Завдання 2. Доберіть слово, близьке за значенням.

Дикі тварини – ... (звірі).

Завдання 3. Поясніть значення слова *звірятко*. Запишіть одним реченням.

Звірятко – це ... (маленький звір).

Завдання 4. Доберіть слова, що означають маленьких звірів. Запишіть. Наприклад. *Їжак – їжачок.*

Білка – ..., Заєць –, ведмідь –, борсук –

Завдання 5. Про яких звірятко йдеться в загадках? Запишіть відгадки.

Ця мала сліпа тваринка
Має чорну-чорну спинку,
Під землею риє хід
День і ніч трудяга – (кріт)
Бубонять буркотуни:
Змокли капці і штани!
Доки греблю ми гатили –
Хвіст і лапи промочили. (Бобри)

- Складіть речення зі словами-відгадками

До вправи 211 в підручнику

Слова : сховище, склад, елеватор, зерно; екскаватор, ескалатор, метро.

Завдання 1. Поясніть значення слова *сховище*, використовуючи слово *приміщення*. Якщо відчуваєте труднощі – зверніться до тлумачного словника. (Сховище – приміщення для зберігання чого-небудь).

Завдання 2. Підберіть і запишіть до слова *склад*, слово близьке за значенням.

(Склад – сховище)

Що спільного між цими словами і чим вони різняться?

(У них спільне значення, але різне звучання та написання.)

Завдання 3. Як назвати одним словом. Запишіть.

Сховище для книг – ... (книгосховище),

Сховище для овочів – ... (овочесховище),

Сховище для зерна – ... (зерносховище, елеватор).

Завдання 4. Відгадайте загадку.

Гуде, шумить і виє,
Лопатою землю рие. (Екскаватор)

• Поясніть значення слова екскаватор. Якщо відчуваєте труднощі – зверніться до тлумачного словника. (Екскаватор – землерийна машина)

• Складіть з цим словом речення.

Завдання 5. Що таке ескалатор? Де його можна побачити? (У метро, у великому багатоповерховому магазині.)

Знайдіть в тлумачному словнику пояснення значення цього слова й спишіть. (Сходи, що рухаються, наприклад в метро.)

• Складіть з цим словом речення.

Завдання 6. Поясніть значення слова *метро*. Запишіть. (Вид транспорту; електрична залізниця під землею.)

На прикладі завдань за розділами підручника «**Будова тексту**», «**Поняття про речення**», «**Зв'язок слів у реченні**» проілюструємо роботу над значенням слова та вживання слова в різних контекстах, а також пропедевтичне ознайомлення з явищем паронімії та завдання словниково-логічного характеру на встановлення зв'язків між родовими і видовими поняттями.

До вправи 214 у підручнику

Слова : ялина, хвоя, листя, хвойне дерево, листяне дерево.

Завдання 1. Відгадайте загадку.

В сукні зеленій стою цілий рік:

Сонечко світить, чи падає сніг.

Голок багато в газдівстві тримаю,

Тільки не шию і не вишиваю. (Ялина)

• Як назвати маленьку, молоду ялину? (Ялинка)

• Назвіть одним словом.

Ялина, сосна, береза, дуб – ... (дерева, рослини).

Завдання 2. Як називаються голки у ялини, сосни? (Хвоя)

Поясніть значення слова *хвоя*. Зверніться до тлумачного словника. (Хвоя – вузький, у вигляді голки, лист у деяких порід дерев)

Як називаються дерева, у яких лист у вигляді голки, хвоя? Запишіть.

Завдання 3. Які це дерева – хвойні чи листяні? Запишіть, вставляючи потрібне слово.

Ялина, сосна – ... дерева. (Хвойні)

Береза, дуб – ... дерева. (Листяні)

- Запишіть одним реченням, чому ялину і сосну називають хвойними деревами. Які ще хвойні дерева ви знаєте? А листяні? Запишіть у вигляді невеличкого тексту.

До вправи 243 в підручнику

Слова : гора, гірка, кора, кірка.

Завдання 1. Прочитайте. Знайдіть слова, які відповідають змісту.

Верхній шар, який вкриває стовбур дерева – (кора).

Велике підвищення, що піднімається над землею – (гора).

- Запишіть, вставляючи знайдені за змістом слова. Чим вони відрізняються між собою? (Першим звуком(буквою) і значенням)

Завдання 2. Відгадайте загадку.

Сіла купа дітвори

І поїхала з ... (гори)

Складіть і запишіть речення зі словом-відгадкою. Поясніть різницю між значеннями слів *гора* та *гірка*.

Завдання 3. Як називається верхній твердий шар у хліба? (Шкоринка) Складіть і запишіть речення зі словом *шкоринка*.

До вправи 275 у підручнику

Слова : кішка, собака, корова, домашня тварина, звір.

Завдання 1. Знайдіть у вправі слово, що означає назву домашньої тварини.

Завдання 2. Назвіть одним словом за зразком.

Зразок : стіл, шафа, стілець – меблі.

Кішка, собака, корова – це ... (тварини, домашні тварини).

Лисиця, ведмідь, заєць – це ... (тварини, звірі).

Завдання 3. Знайдіть «зайве» за значенням слово. Поясніть свій вибір.

Лисиця, кішка, собака, корова.

(Лисиця – дика, а не домашня тварина)

Завдання 4. Відгадайте загадки про тварин. Складіть речення зі словами відгадками.

І ввечері, і зранку

Вартую я на ганку.

І кусаю, і гарчу –

В дім чужих не пропусчу. (*Собака*)

Ще не впав на землю сніг,

Він ховається в барліг.

І до теплої весни
Поринає він у сни. (*Ведмідь*)

На прикладі завдань за розділами підручника «Слова, які означають назви предметів (іменники)», «Велика буква у назвах міст, сіл, вулиць, річок», «Слова, які називають ознаки предметів (прикметники)», «Слова, які називають дії предметів (дієслова)» демонструємо роботу над явищем багатозначності слова, добір синонімів до даного слова, тлумачення окремих слів різними способами.

Вивчаючи частини мови, учні групують слова, які означають предмети, ознаки дії. Дуже важливо, щоб у процесі такої роботи вони навчилися захищувати до предметів не тільки ті слова, які означають конкретні предмети (*олівець, куц, ягня*), а й явища природи (*гроза, веселка, ранок*), опредмечені ознаки (*синь, доброта, глибина*) й опредмечені дії (*біг, розмова, спостереження*). До ознак предметів учні повинні захищувати не тільки ті ознаки, які сприймаються органами чуття – зором, слухом, смаком, дотиком (*червоний, тихий, солоний, жорсткий*), а й такі, які мають абстрактний характер (*чесний, розумний, добрий*). У результаті такої роботи школярі паралельно з усвідомленням граматичного значення частин мови засвоюють лексичне значення конкретних слів.

До вправи 280 у підручнику

Слова : *дерево, тополя, осика; ягода, плід, горіх, вишня, малина; урожай.*

Завдання 1. Запишіть за зразком слова, що відповідають змісту.

Зразок. Птах: лелека, голуб.

Дерево : горіх, ...

Ягода : малина, ...

Плід: горіх, ...

Завдання 2. Як називати одним словом? Запишіть.

Плід, покритий твердою шкаралупою, – це ... (горіх).

Дозрілі овочі, фрукти, ягоди, зерно – це ... (врожай).

Поясніть значення слова *урожай*. Якщо відчуваєте труднощі – зверніться до тлумачного словника. (Урожай – кількість хліба, що вродив, або інших плодів, рослин.)

Який буває врожай? (Хороший, багатий, щедрий, високий, поганий.)

Завдання 3. Що ми називаємо словом вишня? (Дерево і ягоду)

Що ми називаємо словом малина? (Куці і ягоду)

Зробіть висновок, скільки значень мають слова *вишня і малина*.

Складіть з кожним з них речення і запишіть.

До вправи 315 у підручнику

Слова : телевізор, телепередача, Київ, столиця.

Завдання 1. Назвіть одним словом.

Блакитний екран – ... (телевізор),
телевізійна передача – ... (телепередача),
головне місто країни, держави – ... (столиця),
головне місто України, її столиця – ... (Київ).

Завдання 2. Складіть речення з кожним словом.

До вправи 321 у підручнику

Слова: гречка, роса, бджоли, поле, мли.

Завдання 1. Прочитай вірш.

На білу гречку впали роси,
Веселі бджоли одгули,
Замовкло поле стоголосе
В обіймах золотої мли.

(М. Рильський)

Випишіть прикметники разом із словами до яких вони відносяться.

Зразок виконання. Гречку (яку?) білу; бджоли (які?) веселі; поле (яке?) стоголосе; мли (якої?) золотої.

Мли – непрозоре повітря, насичене водяною парою; туман.

Завдання 2. Складіть і запишіть речення із словом *мли*.

До вправи 335 у підручнику

Слова: акація, пшениця, пора, промінь, споруда, пам'ятник.

Завдання 1. До прикметників-синонімів доберіть із дужок відповідні іменники і запишіть їх парами. З одним словосполученням складіть речення.

Золота, жовта (акація, пшениця);
радісна, весела, безтурботна (пора, дітвора, пісня);
цікава, захоплююча (подорож, книга);
старий, старовинний (дуб, пам'ятник);
яскравий, барвистий (метелик, промінь);
велика, велична (споруда, груша).

Зразок виконання. Золота пшениця, жовта акація; радісна пісня, весела пора, безтурботна дітвора; цікава книга, захоплююча подорож; старий дуб, старовинний пам'ятник; яскравий промінь, барвистий метелик; велика груша, велична споруда.

Кінця і краю не видно дозрілій золотій пшениці.

До вправи 336 у підручнику

Слова: риси характеру, вираз обличчя, розмір, колір.

Завдання 1. До назв предметів доберіть прикметники, протилежні за значенням, і запишіть парами: 1) за розміром, 2) за рисами характеру; 3) за кольором; 4) за товщиною; 5) за виразом обличчя.

Учитель на дошці виставляє малюнки парами: мишка – слон; Бармалей – Айболить; біла ворона – чорна ворона; товста книжка – тонкий зошит; веселий клоун – сумний клоун.

На розсуд учителя можна взяти інші малюнки.

Зразок виконання. Маленька мишка – великий слон; злий Бармалей – добрий Айболить; чорна ворона – біла ворона; товста книжка – тонкий зошит; веселий клоун Кузя – сумний клоун Гоша.

До вправи 340 у підручнику

Слова : аеропорт; житель, житло; народ, поет.

Завдання 1. Назвіть одним словом. Жителі країни – ... (народ).

Складіть з цим словом речення.

Завдання 2. У слів *житло* і *житель* є слова-родичі : жити (живе).

Поясніть значення слова *житель* за допомогою слова *живе*.

(Житель – той, хто живе, мешкає де-небудь.)

Поясніть значення слова *житло* за допомогою слова *живе*. (Житло – місце, приміщення, де хто-небудь живе.)

Завдання 3. Доберіть слова, які починаються з аеро- . (Аеропорт, аеродром, аеровокзал, аероплан)

• Як ви гадаєте, що означає ця загальна частина аеро-?

• Складіть речення з кожним із цих слів.

На прикладі завдань за розділом підручника «**Службові слова**» продемонструємо роботу над розширенням семантичного поля: «культура поведінки».

Оскільки, для молодших школярів усвідомлення фразеологізмів як засобу реалізації етикетних форм вербального і невербального спілкування є доступним, то ефективною є робота щодо формування в учнів початкової школи відповідних умінь:

- *пояснювати* значення вивчених фразеологізмів;

- *відиюкувати* в тексті фразеологізми за поданим значенням;

- *розпізнавати* значення фразеологізму, у якому його використано в тексті;

- у нескладних випадках *добирати* до фразеологізму слова-синоніми, слова-антоніми;

- *тлумачити* значення фразеологізму, використовуючи навчальні фразеологічні словнички;

- *використовувати* семантизовані фразеологізми у власному мовленні з урахуванням умов, мети, тональності, адресата спілкування.

Наприклад завдання до **вправи 368 у підручнику**

Слова: спасібі, будь ласка, іди здоров, на добраніч, щасливої дороги, до скорого побачення.

Завдання 1. Прочитай текст. Добери до нього заголовок. Підкресли службові слова.

Тетянка ввійшла в автобус. Біля старої жінки було вільне місце. «Посуньтесь, я сяду!» — сказала дівчинка. Старенька здивовано подивилася на моторну дівчинку, але звільнила для неї місце біля вікна. Задоволена Тетянка розглядала вулиці рідного міста, які швидко змінювалися за вікном автобуса. «Ой! — підхопилася несподівано дівчинка. — Квиток придбати забула!».

Взявши за плече стару жінку, вона голосно сказала: «Гроші на квиток передайте!»

Молода жінка, яка стояла поруч, тихо сказала Тетянці: «Не дуже ж ти вихована, дівчинко».

«Чому невихована? — образилася дівчинка. — Що, гроші на квиток передавати заборонено?».

Напишіть, як повинна була вчинити дівчинка? Адже забула вона й про слова ввічливості, не тільки про культуру поведінки.

Будь ласка – це форма чемного звертання при проханні або згоді на що-небудь. Вислів цей складається з двох слів : **будь і ласка**.

Ласка – вияв ніжності, любові. Слово це несе в собі таємниці та несподіванки. Походить воно, за однією з версій, від загальнослов'янського *ласка*.

Вважають, що утворилося воно від слова *ласить* – «пеститися, тішитися, потішати». Справді, коли ми з вами застосовуємо вислів *будь ласка*? Саме тоді, коли ми хочемо зробити людині щось приємне, а часом й тоді, коли дуже хочемо отримати щось бажане.

Як тільки ви ласкаво подивитесь в очі матері, ніжно промовивши «матусю, будь ласка», – і ось вона, ваша мрія, стала дійсністю. Пристосовуємося, прилаштуємося, приладжуємося ми до людей, щоб не образити, не нашкодити їм. Саме таке значення й мала в давнину часточка *ла-*, яка стала складовою частинкою слова *ласка*.

Чарівна часточка *ла-!* Недарма у грецькій мові вона мала значення «палко бажаю».

Сказати спасібі; спасібі за вашу (твою) ласку; спасібі.

1. Уживається для вираження вдячності за зроблене добро, виявлену увагу.

2. Усталена форма подяки за що-небудь.

До вправи 370 у підручнику

Завдання 1. Встановити відповідність між стійким сполученням слів – усталеною формою прощання – та їх значенням.

Форма прощання перед сном	На добраніч!
Форма прощання з побажанням здоров'я	Іди здоров!
Форма прощання з побажанням зустрічі	Щасливої дороги!
	До скорого побачення!

Завдання 2. Склади та запиши речення з стійким словосполученням, використовуй службові слова.

Для вивчення розділу «**Корінь слова. Спільнокореневі слова**» відібрано іменники таких тематичних груп, як «Риси характеру» і «Стосунки між людьми» :

ввічливість (вихованість, чемність, гречність; нечемність, невихованість)

співчуття (милосердя, благодійність; байдужість)

сумлінність (ретельність, старанність, дбайливість, добросовісність, безсовісний)

відданість (вірність, надійність; зрадливість)

невблаганність (непохитність, незламність, непорушність; м'якість)

піддатливість (поступливість, м'якість; невблаганність)

життєрадісність (щастя, безтурботність; сум, стурбованість)

гостинність (доброзичливість, щедрість, веселість; скупість, злидарство)

старанність (дбайливість, добросовісність, ретельність; недобросовісність, нехлюйство)

У роботі над обраною орфографічною темою можливі два шляхи, що ведуть до збагачення словника необхідною лексикою : по-перше, введення слів-іменників зазначеної тематичної групи до вправ підручника, по-друге, введення додаткових завдань із відібраними словами у процесі уроку.

Наводимо приклади таких завдань.

Завдання 1. Спишіть слова. Підкресліть подвійні приголосні.

Сумлінність, ввічливість, гостинність, старанність, життєрадісність.

Завдання 2. Спишіть. До цих слів доберіть іменники, близькі за змістом.

Сум-лін-ність – ... (*ретельність, старанність, дбайливість, добросовісність*),

не-вбла-ган-ність – (*непохитність, незламність, непорушність*),

го-стин-ність – (*доброзичливість, щедрість, веселість*).

- Підкресліть у словах подвійні приголосні.
- Складіть з одним із слів речення і запишіть.

Завдання 3. Спишіть, розділяючи рисками для перенесення наступні слова.

Гостинна хата, життєрадісна дівчина, віддана дружба.

- Поясніть значення виділених слів, складіть з ними речення.

Завдання 4. Запишіть речення, вставивши відповідне за змістом слово з подвійними приголосними.

..... нічого не коштує, але багато дає (ввічливість).

Перше значення слова «ввічливість» – «знання», «досвід». Пізніше, приблизно в XVI ст., слово набуває іншого значення – поштивість, дотримання норм поведінки з іншими людьми. Це й зрозуміло : людина освічена навряд чи зможе не зважати на правила поведінки й забувати про ввічливість!

Інше походження слова пояснюється висловом «той, хто дивиться у вічі». Пам'ятаєш: кажуть, що очі – дзеркало душі. Отже, спілкуючись, співбесідники *дивились* у вічі один одному *приятним оком, відкрито дивилися у вічі*, тим самим підкреслюючи шанобливе ставлення до співрозмовника. Ознакою невихованості було *дивитися згори вниз*, що свідчило про зневажливе ставлення до когось, *впиватися очима* у когось – занадто пильно дивитися на людину, або *глянути недобрим оком* – недоброзичливо подивитися.

Для того, щоб активізувати вивчену лексику в мовленні дітей, необхідно на наступних уроках повертатися до цих слів, пропонуючи молодшим школярам додаткові лексико-семантичні завдання :

Завдання 1. Доберіть до поданих слів близькі за змістом іменники і запишіть.

Гостинність – ..., піддатливість – ..., співчуття – ..., відданість – ..., невблаганність –

Слова для довідок: *непохитність, незламність; доброзичливість, щедрість; поступливість, м'якість; вірність, надійність; милосердя, благодійність.*

Завдання 2. Прочитайте слова і поясніть їхнє значення. Доберіть до них іменники, протилежні за значенням.

Зразок: старанність – нестаранність.

Гостинність – ..., життєрадісність —

- Складіть і запишіть з цими словами речення, підкресліть подвійні приголосні.

Завдання 3. Прочитайте слова, поясніть їх значення.

Невблаганність. (Якого не можна вблагати, упросити; непохитний, незламний. Якого не можна змінити, пом'якшити і т. ін.)

Співчуття. (Це певна форма людинолюбства, це ставлення до іншої особи, що ґрунтується на визнанні інтересів та потреб людини. Співчуття виявляється в розумінні того, що людина відчуває, наданні певної моральної підтримки у конкретній ситуації).

Сумлінний. (Який чесно, старанно, ретельно виконує свої обов'язки; добросовісний).

- Складіть із кожним із цих слів речення і запишіть. Підкресліть подвійні приголосні.

Прикладом словникової роботи щодо вивчення граматичної теми можуть слугувати словникові вправи під час опрацювання спільнокореневих слів у другому класі.

Вправи підручника [73] за темою «Корінь слова. Спільнокореневі слова» містять завдання, які спрямовують учнів на аналіз структури слова з метою з'ясування його значення. Однак завдання щодо добору спільнокореневих слів інколи викликає труднощі, оскільки школярі, наприклад, не можуть утворити спільнокореневий прикметник від слова «смерека». Причина зрозуміла: учні не знають значення слова *смерека*. Вони або не відрізняють смереку від сосни, або взагалі не можуть назвати смереку. Таким чином, уже на ранньому етапі учні потребують тлумачення змісту слів, а це можна зробити як за допомогою наочного прийому, так і використавши родо-видові поняття. Зокрема, учитель пояснює другокласникам, що *ялина, сосна, смерека* – це вічнозелені хвойні дерева (на відміну від листяних), і при цьому показує кожне дерево на малюнку. Можна доповнити цю роботу і завданням типу :

- Назвіть одним словом і запишіть:
береза, ялина, смерека – це ... (дерева);
ялина, сосна, смерека – це ... (хвойні дерева);
дерева, квіти, трави – це ... (рослини).

Вправи підручника за темою «Корінь слова. Спільнокореневі слова» дають можливість вводити додаткові лексико-семантичні завдання на синонімію, антонімію, родо-видові зв'язки слів.

Наводимо приклади таких завдань.

До впр. 385. Назвіть посуд, в якому зберігають хліб, масло. Запишіть і позначте у слові спільну частину – корінь.

(Хліб – хлібниця, масло – маслянка)

- Назвіть одним словом і запишіть:
 1. Біла речовина з гострим смаком, яку додають в їжу – (*сіль*).
 2. Напій із листя південної рослини – ... (*чай*).
 3. Висушений шматок хліба – ... (*сухар*).

- Замініть одним слово і запишіть.

Чай, сухар, варення – це ... (їжа, продукти харчування)

Цукорниця, сільниця, чайник – це ... (посуд).

- Складіть усну розповідь на тему «Сніданок», використовуючи подані слова.

До впр. 390. Прочитайте і доберіть потрібне слово, запишіть. Знайдіть і підкресліть слова з протилежним значенням, позначте в них корінь.

Великий водний простір із солоною водою – це ... (море).

Водойма з прісною, несолоною водою, оточена берегами – це ... (озеро).

- Складіть речення на тему «Пори року», використовуючи слова із вправи.

До впр. 393. Поясніть значення поданих слів, користуючись спільнокореновими до них.

Квітник, світильник.

- Доберіть до поданих слів іменники, близькі за значенням, але з іншим коренем.

Квітник – ... (клумба), світильник – ... (лампа, люстра).

До впр. 397. Поясніть значення наступних слів, використовуючи їх спільнокореневі слова.

Школяр, садівник, зарядка.

- Доберіть до цих слів іменники, близькі за значенням, але з іншим коренем.

Школяр – ... (учень), зарядка – ... (ранкова гімнастика).

Мета наведених завдань – навчити школярів виокремлювати необхідні ознаки спільнокоренових слів (близькість за змістом і наявність спільного кореня) і, крім того, паралельно знайомити їх із синонімами – словами, близькими за значенням, але які не мають спільного кореня.

Для закріплення здобутих знань пропонуємо додаткові вправи до підручника, у результаті виконання яких збагачення словника дитини відбувається за рахунок оволодіння не лише лексичними, але й синтаксичними зв'язками слів – у реченні та тексті.

До впр. 398. Поясніть значення цих іменників, використовуючи спільнокореневі слова.

Будиночок, ялиночка, морозець.

- Поясніть значення слів **мороз** – **холод**. Що спільного в цих словах? Чим вони відрізняються?

(Ці слова схожі за змістом, але не мають спільного кореня).

- Поясніть значення поданих слів. Якщо відчуваєте труднощі – користуйтеся шкільним тлумачним словником.

Магазин, склад, клуб.

Типові відповіді учнів : «Магазин – це де що-небудь продають», «Склад – це куди що-небудь складають, де що-небудь зберігають», «Клуб – це де відпочивають, співають і танцюють». Щоб уникнути подібних мовленнєвих помилок варто виконати спеціальні завдання:

1. Поясніть значення тих самих слів, використовуючи слово *приміщення*.

2. Доведіть, що слова в парах хліб – хлібний, овоч – овочевий, гриб – грибний, холод – холодний є спільнокореневими.

3. Як назвати по-іншому одним словом?

Склад – ... (сховище), овочевий склад – ... (овочесховище).

На завершальному етапі вивчення граматичної теми дуже важливо збагачувати словник учнів, будуючи зв'язні висловлювання, закріплюючи отримані мовленнєві вміння. Вправи підручника дають можливість активізувати вивчену лексику. Так, під час виконання вправи 422, після читання тексту Володимира Сосюри, учні, відповідаючи на запитання «До чого закликає автор у своєму творі?», говорять: «До співчуття до долі пташки». Щоб закріпити в лексиконі учнів це слово *співчуття*, їм пропонується дати тлумачення його значення та дібрати іменник, близький за змістом – *милосердя*.

Запропоновані вище прийоми словникової роботи, пов'язаної з вивченням граматичної теми «Корінь слова. Спільнокореневі слова», можна узагальнити й надати такі методичні рекомендації :

- з'ясування значення слова – необхідний етап у доборі спільнокореневих слів, оскільки спільність змісту – одна з ознак споріднених слів;

- паралельно з роботою над спільнокореневими словами доцільно працювати над синонімами;

- учнівський словник збагачується ефективніше, якщо проводиться комплексна робота як над лексичними зв'язками слів (зв'язками, закріпленнями в *мові*), так і над синтаксичними зв'язками в реченні та тексті (зв'язками, що виявляються в *мовленні*).

- оскільки більшість слів-іменників, що означають риси характеру людини, містять орфограми, то це дає підстави згрупувати їх для вивчення на відповідних уроках української мови.

Групування іменників моральної тематики за орфограмами Ненаголошені голосні в корені слова

Веселощі
Привабливість
Привітність
Делікатність
Великодушність
Працездатність

Побудована таким чином система роботи над словом забезпечує розуміння і засвоєння учнями лексичного і граматичного значення слова, запам'ятовування його орфографічного вигляду, виробляє вміння встановлювати системні семантичні зв'язки лексичних одиниць і сприяє закріпленню їх у мовленні.

Проведене дослідження (див. розділ 5) доводить доцільність впровадження пропонованих методичних засобів і прийомів роботи в шкільну практику. Навчання з використанням описаних вище матеріалів забезпечує досить високий рівень ефективності і має виховний і розвивальний потенціал, оскільки сприяє не лише розвитку мовлення учнів, але і є засобом моральної освіти.

Робота над значенням слова, зокрема слова, що відноситься до сфери моральності, розв'язує не лише методичні завдання. Це один зі шляхів гуманізації змісту навчання рідної мови, спроба залучення школярів до загальнолюдських моральних цінностей за допомогою слова.

3.4.2 Система вправ першого методичного рівня (словникова робота у процесі вивчення словотвору)

Для ефективного формування лексичної компетентності молодшого школяра важливо правильно організувати словотворчу роботу, яка є одним із засобів збагачення лексичного запасу. Важливо перетворити засвоєння молодшими школярами похідної лексики у скерований процес.

Лексичним матеріалом для словотворчих вправ послуговувала стихійна лексика, добір якої відбувся за такими принципами: частотності, те-

матичної цінності, словотворчої активності, урахування вікових особливостей школярів. Окрім зазначених принципів, у доборі лексики враховувалась позитивна характеристика похідних одиниць за ознакою продуктивності та конкретності словотвірного значення.

Для роботи над формуванням лексичної компетентності молодшого школяра за допомогою словотворчих вправ, що спрямована на збагачення пасивного та активного словника учнів, упроваджувались вправи першого методичного рівня.

В експериментальному навчанні для тлумачення похідного слова за допомогою твірного слова нами використовувались стереотипні формули. Їхня кількість зводилась до обмеженого набору найбільш доступних і легких для розуміння і відтворення молодшими школярами. Ми використовували *формули-описи*, які здатні забезпечити розкриття учнями значень похідних слів.

Для іменників : той, хто .../ та, хто .../; те чим .../ те, за допомогою чого ... /; маленький ...; великий ...; місце, де

Для прикметників : дуже ...; не дуже ...; протилежне до...; зроблений з ...; такий, що належить ...; такий, що має відношення до ...; схожий на ...; такий, що

Для дієслів : стати, як ...; ставати ...; бути ...; робити ...; поводити себе, як ...; проводити десь....

Варто враховувати, що в тлумаченні префіксальних дієслів містяться деякі прислівники та специфічні вислови.

Наприклад: префікс в – означає «рух усередину», префікс під – «напрямок знизу вгору», о-, об- – «рух по колу»; до- – завершення дії; від- – «віддалення»; пере- – «рух через щось» або знову виконати дію та ін.

Експериментальна робота полягала в тому, що робота із семантизації слів із похідною основою входила у зміст уроків щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Наприклад : *Хліб печуть уже декілька тисяч років. Тоді ж з'явилось і це слово. Про все, що має якесь відношення до хліба, люди почали говорити «хлібний». Наприклад : хлібні крихти, хлібні рослини, хлібний запас. Один хліб стали називати хлібиною.*

Здавна люди з великою любов'ю ставляться до цього цінного харчового продукту. Вони називають його з ніжністю та теплом: «хлібець», «хлібчик». Декілька десятків нових слів утворилося з того часу від слова «хліб». Чи знаєте ви їх?

Називаючи декілька слів (*хлібозавод, хлібопекарня, хлібороб*) учні переконуються, що вони володіють достатньо обмеженим запасом слів. Після цього вчитель пропонує розкрити значення слів: *«хлібопродук-*

ти», «хлібозбирання», «хлібоздавання», «хліборізка», «хлібосховище», «хліботоргівля».

- Хто зрозумів, як утворилось слово «хлібороб»? (*хліб робити*). Поясніть значення слів «хлібороби» та «хліборобський». Самостійно з'ясувавши семантику цих слів, учні переходять до виконання завдання на синонімічну заміну висловів у реченні (*Мій батько вже двадцять років вирощує хліб. Праця хлібороба в нас одна з найпочесніших*).

Отже, фрагмент уроку засвідчив, що поняття «споріднені слова» у другокласників формувалось на основі лексичного зіставлення слів, у процесі пояснення їхньої семантики.

Обов'язковою умовою використання структурно-сислового аналізу похідного слова з метою розкриття його лексичного значення є усвідомлення учнями смислу вихідної одиниці та семантики афіксальної морфеми. Тому вважаємо доречним попередньо з'ясувати, наскільки глибоко учні розуміють значення похідного слова, потім уточнити смисл втіреного слова одним із відомих способів (добір синонімів, логічне визначення, показ ілюстрації та ін.)

Наприклад, учитель пояснив значення слова «*кривда*» таким чином : «*Кривда – це несправедливо, незаслужено зроблене зло, шкода*». Після цього пропонувалось самостійно розтлумачити значення таких похідних слів: *кривдити – комусь робити ……*, *кривдник – той хто …* , *кривдниця – та, хто …*».

З метою усвідомлення кожним учнем смислової структури похідного слова в експериментальному навчанні систематично практикувалось спеціальне завдання такого змісту :

- Яке значення вносить у слова суфікс - *ар*? Чи можна лише за цим суфіксом здогадатися про значення незнайомого слова? Спробуйте пояснити смисл слів «*різб'яр*», «*жнив'яр*», «*казан'яр*».

- Що потрібно знати ще, щоб зрозуміти ці слова? Усі ви знаєте значення слів «*гітарист*», «*піаніст*», «*бандурист*». А яке значення слів «*арф'яр*», «*цимбаліст*»? Після того, коли вчитель продемонстрував зображення музичних інструментів, учням не було складно розтлумачити значення запропонованих похідних слів.

Крім вправ щодо виявлення семантики словотвірних формантів на основі спостережень за одноморфемними словами, до оволодіння вмінням тлумачити похідні слова, учні виконували також завдання на встановлення найближчого спорідненого слова. Наприклад: «Назвіть у кожному ряді слово, за допомогою якого можуть бути пояснені значення двох інших слів : *нічний, ніч, ночувати; пекти, пекар, пекарня; капус-тяний, капустянка, капуста*».

Самостійно пояснить споріднені слова».

Зразок міркування тлумачення семантики похідного слова запропонує вчитель. Наприклад : *«Якщо аптека це заклад, в якому виготовляють і продають ліки та інші медичні товари, то аптекар – це той, хто працює в аптеці».*

Із самого початку впровадження словотворчих вправ щодо тлумачення семантики слова прагнемо забезпечити свідомий характер оволодіння учнями цим способом розкриття значення слова. Для цього учням пропонувались завдання типу: *«Яке з двох пояснень слова «нагородити» легше запам'ятати? Чому? Нагородити – відзначити заслуги, достоїнства. Нагородити – дати нагороду».*

Формуванню вміння молодших школярів віднайти пари слів, що знаходяться в безпосередній словотворчій мотивації, сприяло виконання дітьми вправ такого змісту : *Знайти і прочитати пояснення змісту слів «читач», «спостерігач», «слухач», «доповідач» (Той, хто доповідає; той, хто слухає; той, хто читає; той, хто спостерігає).*

Поступово матеріал для таких завдань ускладнюється. Наприклад :

- *Яке з пояснень більше всього підходить кожному зі споріднених слів? Доведіть.*

Землянин – ... ; землистий – ... ; заземлювати – ... (кожний, хто живе на планеті Земля; з'єднувати із землею; схожий за кольором на землю). У яких висловлюваннях можна вжити ці слова?

Самостійність навичок підвищувалась, коли від учнів вимагалось вставити слова в пояснення. З цією метою в експериментальних класах пропонувалось головне речення, а підрядні учні доповнювали самі. Наприклад : *копач – той, хто ... ; визволитель – той, хто*

Важливими є й протилежні завдання – за даним тлумаченням назвати слово. Наприклад : *той, хто співає, називається ... ; предмет, зроблений із глини, називається*

Семантизація похідних слів прийомом структурно-сміслового співвіднесення з твірним словом використовувалась в експериментальному навчанні не лише в процесі елементарного словотвірного аналізу на уроках української мови, але й використовувалась як компонент у ході виконання орфографічних і словотвірних (конструктивних) вправ.

Наприклад. *Уявіть собі, що менший братик чи сестричка запитують у вас про значення слова «іскриться». Як би ви пояснили його зміст, щоб дитина зрозуміла?*

Крім слів, що мотивуються одним словом, тлумаченню підлягали складні слова, для семантизації яких необхідно добирати два похідних слова. Це вміння учнів відпрацьовувалось на таких видах вправ:

- тлумачення значень складних слів за допомогою пошуку похідних одиниць (*Що робить сталевар? Кого називають орденоносцем? Яку машину називають самоскидом?*);

- поставити запитання до слів «*листоноша*», «*однокласник*», «*криголам*»;

- пояснити значення слів «*зерносховище*», «*картоплесховище*», «*сіносховище*» і навести приклади ще деяких слів, схожих на ці (*Що спільного в їх значенні?*).

Критерієм добору слів для завдань щодо семантизації слугувала оцінка повноти входження смислу твірного слова в значення похідного й можливості, описуючи це слово передати його значення.

У завдання щодо тлумачення мотивувальних слів вводилися переважно деривати, значення яких повністю складається зі значень словотвірних компонентів (родового та маркувального).

Однак, щоб запобігти виникненню помилкової думки про легкість тлумачення слів, у завдання вводилися похідні слова, значення яких, крім смислу словотвірних компонентів, містять ще й семантичне долучення. Такі завдання містили запитання типу :

Учень удома пише твір-мініатюру з української мови. Чи можемо його назвати письменником? Батько навчав сина майструвати шпаківню. Чи можна батька назвати вчителем?

Розуміння значення таких слів вимагало від молодших школярів розвиненої здогадки, чуття мови, значного мовленнєвого досвіду. До таких лексем, як засвідчило дослідне навчання, підходять запитанн: *Чому цей предмет так називається? (землянка, дощовик).*

Управдження певної методики допомагало виявити певні фактори, які сприяють кращому тлумаченню молодшими школярами значень похідних лексичних одиниць. До них відносимо:

- легкість членування слова на морфемі;
- прозорість внутрішньої структури слова;
- конкретність і однозначність семантики форманта;
- достатня інформативність морфемної структури слова;
- відсутність черговості або її систематичний характер;
- відсутність кореневої омонімії і дериваційних морфем.

Таким чином, беручи за основу лінгвістичну сутність похідного слова, визначення його лексичного значення, пов'язаного зі з'ясуванням природи його мотиваційних відношень, тобто зі встановленням структурно-семантичних зв'язків, дійшли висновку про те, що засвоєння похідної лексики неможливе без структурно-сислового аналізу.

Експериментальна перевірка формування лексичної компетентності засобом словотвірного аналізу в початковій школі дала підстави для обґрунтування висновку про умови результативності щодо виду мовного розбору:

- забезпечення свідомого членування структури слова, високий рівень пізнавальної активності учнів, використання різноманітних розумових операцій;

- поєднання словотвірного аналізу із семантичним, постійна увага до значення похідного слова та його компонентів;

- взаємозв'язок аналітичної і синтетичної діяльності учнів у процесі елементарного словотвірного аналізу;

- пропонування похідного слова в реченні або зв'язному тексті;

- застосування наочності;

- систематичність у використанні вправ щодо аналізу словотвірної структури слів;

- звернення до елементарного словотвірного аналізу як способу розкриття семантики похідних лексичних одиниць.

Науково обґрунтований добір слів, запропонований для словотвірного аналізу з урахуванням:

- поступового нарощування труднощів (спочатку іменники та прикметники, потім дієслова; спочатку слова з конкретним значенням, потім із абстрактним; першочергового слова, що виникли на першому словотвірному такті, потім – на другому);

- збіг морфемної і словотвірної структур слова;

- продуктивності і регулярності словотвірних типів.

Отже, формуючи лексичну компетентність молодшого школяра шляхом здійснення елементарного словотвірного аналізу, по-перше, створювали підґрунтя для повноцінного оволодіння цим видом мовного розбору на наступних сходинках навчання української мови, по-друге, експериментальне навчання позитивно впливало на усвідомлення молодшими школярами змістового боку багатьох похідних слів, на правильність та чіткість використання в мовленнєвій практиці лексичних одиниць із похідною основою, по-третє, уміння школярів аналізувати будову слова, слугувало основою формування орфографічних навичок, по-четверте, тренування учнів у структурно-смісловому аналізі похідних слів позитивно впливало на їхні здібності розмірковувати, обґрунтовувати, доводити, тобто на розвиток у них розумових операцій, предметом яких є слово, його семантика.

Хоча перший етап системи вивчення морфемного складу слова й елементів словотвору не є предметом нашого дослідження, але підгото-

вча робота щодо формування вміння аналізувати структуру слова проходила в експериментальних класах уже на першому році навчання. Структурно-семантичний аналіз найактивніше використовувався першокласниками як прийом тлумачення значень нових слів і частково знайомих на етапі пропедевтичних словотворчих спостережень.

Суттєвою особливістю експериментальної методики є постійна увага до змістової сторони та функції морфем. Із цією метою поняття значущості морфеми, усвідомлення її як змістового компонента слова формувалося в учнів на етапі ознайомлення зі словотвірними афіксами.

Наприклад. Учні пропонували текст для спостереження за спорідненими словами.

Велику радість приносить нам книжка. Але перш, ніж потрапила вона до ваших рук, її писав письменник. Художник розмалював. Видавець підготував до друку, а друкар надрукував у друкарні.

Роз'яснення вимагає слово «видавець» (той, хто видає, випускає книгу). Особливу увагу звертали на слово «друкувати» (відтворювати на папері зображення букви, притискаючи до нього змащену фарбою форму).

Далі вчитель називає споріднені слова з останнього речення й аргументує правильність належності їх до спільнокорених.

Учитель пропонував розкрити значення слів: «друкар», «надрукував», «друкарня» й визначити в них вивчені частини слів (корінь «друк-», префікс «на-», закінчення «-я»). Увагу учнів звертають на слово «друкар». З'ясовують, за допомогою якої частини воно утворилося, яке значення вносить частина слова «-ар», її місцезнаходження. Другокласникам запропоновують пояснити зміст слів «друкарка», «друкарський», «друкування» та їхнє утворення.

Учитель повідомляє, що частини слів «-ар», «-к», «-ування-», «-ськ-» називаються суфіксами. Учні самостійно роблять висновок про ознаки певної значущої частини слова.

Для закріплення поняття про значущість суфікса школярі виконують синтетичні вправи типу :

- *Як називають того, хто працює на пошті, хто працює в шахті, хто робить кошки, хто тче килими і т. ін.*

- *Який суфікс в усіх похідних словах (поштар, шахтар, кошикар, килимар); яке значення він вносить у слова (означає людину, особу).*

Зрозуміло, що в початкових класах словотвірний розбір не може застосовуватись у такому обсязі, як у 5-6 класах із послідовним виконанням усіх його операцій. Ми спробували виокремити ті, які б спонукали молодших школярів вдумуватись у смисл аналізованого слова, встано-

влювати структурно-семантичні зв'язки з іншими словами, запам'ятовувати словотвірний тип. Такими елементами аналізу словотвірної структури похідної одиниці є з'ясування твірного слова, розкриття лексичного значення мотивованого слова засобами посилання на мотивувальне і визначення словотвірного засобу, що брав участь у творенні аналізованого слова.

Лінгвістична сутність словотвірного аналізу дає можливість визначити знання та вміння учнів, необхідні для формування лексичної компетентності засобом словотворчих вправ. Такими, на наш погляд, є:

- теоретичні знання про морфеми і сформоване на їхній основі вміння свідомо виокремлювати всі значущі частини слів та визначати їхню функцію;
- уміння безпомилково добирати споріднені слова, розмежовувати словотвірні парадигми зі схожими звуковими комплексами (омонімічними коренями), а також споріднені слова і словоформи;
- уміння здійснювати добір одноморфемних слів;
- уміння виявляти схему утворення слів (найпростіші випадки) на основі спостережень за низкою одноструктурних похідних одиниць.

3.4.3. Система вправ другого методичного рівня (на прикладі лексико-семантичної роботи над іменниками моральної тематики)

Прикладом другого методичного рівня словникової роботи може слугувати система вправ над словом, побудована за обґрунтованими нами принципами (і передусім принципом градуальності), спирається на типологію вправ, розглянуту нами вище. Сюди входять завдання, спрямовані на розрізнення і добір слів, що мають схоже значення (схоже за асоціацією) для точнішого викладу думки, чіткого її формулювання щодо мети висловлювання та намірів адресанта в умовах конкретної мовленнєвої ситуації.

Наш досвід показав, що запропоновані далі матеріали доцільно застосовувати в умовах інтегрованих уроків, оскільки засвоєння семантики слова неможливе без звернення до текстів художніх творів, а це набуває ефективності за умови інтеграції уроків читання й української мови (зокрема, коли тексти моральної тематики беруться з підручника «Літературне читання» або з книг для позакласного читання). Це виправдовує себе й у випадках інтеграції уроків української мови і розвитку зв'язного мовлення (коли учням на завершальному етапі вивчення лексики пропонувалися творчі вправи щодо створення власних текстів

моральної тематики, спрямованих на осмислення ситуацій морального вибору). Незважаючи на відомі переваги традиційних видів уроку, у випадках, коли поставили мету щодо збагачення мовлення учнів новою лексикою, зокрема, іменниками моральної тематики, використання традиційних форм обмежувало можливості вчителя. Тоді виникла необхідність інтегрування, наприклад, уроків української мови і літературного читання.

Від тексту-зразка, тексту-ілюстрації, що розкриває смисл морального поняття, до мовленнєвих вправ, що допомагають засвоїти семантику і функціонування лексичних одиниць у їхньому взаємозв'язку, а від них – до створення учнями власних текстів – таким передбачають нами шлях збагачення мовлення молодших школярів лексикою моральної тематики. За логікою впливає, що перший і останній етапи роботи вимагають інтегрування уроків української мови й уроків літературного читання, розвитку мовлення. Середній, центральний, етапи припускають словникову роботу у зв'язку з вивченням граматики і орфографії, тобто на уроках української мови.

Ми використали для словникової роботи лексику моральної тематики, зокрема – абстрактні іменники, що означають моральні риси характеру людини: *безсердечність, вдячність, ввічливість, вірність, грубість, доброта, жадібність, жорстокість, зрада, щирість, брехливість, мужність, невдячність, невічливість, невірність, нещирість, нескромність, несміливість, несправедливість, неповага, нечесність, відвага, чуйність, правдивість, відданість, зрада, байдужість, нерішучість, щирість, скромність, скупість, сміливість, справедливість, боягузтво, повага, хвалькуватість, хоробрість, чесність, честь, чуйність, щедрість.*

Відповідно до запропонованої вище послідовності вправ, алгоритм роботи над новим словом – абстрактним іменником моральної тематики – презентуємо у вигляді таких основних етапів.

1. етап. Тлумачення слова за допомогою одного або декількох прийомів :

- за допомогою контексту;
- за допомогою відомого учням синоніма або антоніма;
- за допомогою звороту, що охоплює вже відоме спілнокореневе слово;
 - за допомогою описового звороту, що містить єдину формулу «*якість людини, яка...*».

2. етап. Читання і запис слова (робота над орфоєпією й орфографією).

3. етап. Робота над зразками вживання слова (готовими словосполученнями та реченнями).

4. етап. Робота над засвосням семантичних зв'язків слова (вправи з синонімами, антонімами, словотворчі і логічні вправи).

5. етап. Вправи щодо самостійного вживання слова(складання словосполучень та речень). Використання слова у власному тексті (творах і переказах моральної тематики).

Зазначені етапи потребують додаткового, детального висвітлення, тому продемонструємо послідовність словникової роботи на прикладі слів *жадібність, щедрість, скупість, правдивість, чесність, відвертість, доброта, чуйність та ін.*

1 етап. Тлумачення слова.

а) Тлумачення слова за допомогою контексту

Учитель читає учням текст, а потім пропонує низку слів, із яких учні виписують ті, що підходять за смыслом до тексту, усно пояснюючи свій вибір.

Завдання до тексту 1

1. Прочитайте.

Дякую

Дрімучим лісом йшло двоє подорожніх – дідусь і онук. Була велика спека, подорожнім хотілося пити. Нарешті, вони підійшли до струмка. Тихо дзюрчала холодна вода. Мандрівники нахилилися, напилися. Дідусь сказав : - Дякую тобі, струмочку. – Сказав це дідусь, дістав із сумки ложку і викинув із струмочка кілька жмень мулу. Онук посміхнувся і спитав :

- Навіщо ви, дідусю, сказали струмку «Дякую»? Він же не жива істота і не дізнається про вашу подяку, не почує ваших слів.

- Це так. Якби води написвся вовк, він міг би і не дякувати. Ми ж не вовки, а люди. Людина говорить дякую, щоб не стати вовком.

(В. О. Сухомлинський)

2. Випишіть із запропонованих нижче слів ті, які підходять за смыслом до тексту.

Згода, ошадливість, охайність, вдячність, ввічливість, сварка, повага.

3. Складіть з одним із виписаних слів речення.

Завдання до тексту 2

1. Прочитайте.

На околиці села жив Скупий. Посадив він на своєму городі виноград. Мало хто вирощував його в цих місцях, люди дивилися на куці виногра-

ду як на диковинку. Через два роки на кущах з'явилися перші грона. Налилися солодким соком. Стали великими, прозорими.

Йшла одного разу повз виноградник мати з трирічним хлопчиком. Побачив хлопчик виноградні грона і питає :

- Мамо, що це таке?

- Виноград.

- А що це таке? Навіщо він? Який він?

- Він солодкий. Немає ягоди, смачнішою за виноград.

Схотілося дитині винограду. Мати просить :

- Дайте, будь ласка, хоч одне грона дитині, нехай покуштує.

Не дав Скупий дитині грона. А дав однісіньку ягідку, і то його очі спохмурніли: шкода було і ягідки.

Пішла мати з дитиною. А Скупий поставив навколо виноградника високий-високий паркан. Закрив парканом не тільки виноградні кущі, а й хату. Радий Скупий і спокійний : ніхто тепер не побачить його винограду, ніхто не попросить. Та не догледів, як одна гілочка повилася парканом, досягла вершини й зацвіла на ній. Зав'язалися грона на паркані, налилися солодким соком ягоди.

Знов тією ж дорогою йшла та ж мати з дитиною. Побачив хлопчик виноградні грона на високому паркані й зрадів :

- Дивіться, мамо, виноград. Чому він виріс так високо?

- Він не хоче, щоб його закривали від людей парканом.

- Які гарні ягоди! – промовив хлопчик.

Ці слова почув Скупий, що стояв за парканом. Він страшенно розгнівався навіть за те, що хлопчик побачив виноград. Від злості серце його розірвалося. Скупий помер, але ніхто в світі не знав про цю смерть, тому що вона закрита була від людей високим парканом.

Минув рік, весняне сонце збудило землю, зазеленів виноград. Живим пагоном так хотілося до сонця, такий невідомий був високий паркан, що вони повалили його. Він упав на землю, і людям відкрилася чудова краса. Ягоди виблискували під яскравим сонцем, в кожній ягоді відбивалося небо, сонце, прекрасна земля. Люди прийшли на виноградник і стали господарями, а про Скупого назавжди забули.

(В. О. Сухомлинський)

2. Випишіть із поданих слів ті, які підходять за змістом до тексту.

Жадібність, щедрість, доброта, брехливість, боязливість, сміливість, скупість.

- Про яку рису характеру Скупого говориться в тексті? (Про жадібність)

На цьому етапі – етапі пояснення значення нового слова – можна використати і інші форми роботи. Так, невичерпним джерелом морального досвіду завжди були народні казки, прислів'я і приказки. Пам'ятаючи про цю криницю народної мудрості, учителі експериментальних класів постійно використовували прислів'я для збагачення учнівського словника.

Розглянемо фрагмент уроку з використанням прислів'я.

На набірному полотні – картки зі словами *чесність, правдивість, щирість, брехливість, нечесність, нещирість*.

На дошці записано прислів'я: «Брехнею світ пройдеш, та назад не вернешся».

Питання та завдання до прислів'я

1. Як ви розумієте прислів'я?
2. Чого вчить прислів'я? (Чесності, правдивості, щирості.)
3. Що засуджує прислів'я? (Нечесність, брехливість, нещирість.)
4. Запишіть нові слова в два стовпчики та порівняйте їх за значенням :

ЧЕСНІСТЬ	НЕЧЕСНІСТЬ
ПРАВДИВІСТЬ	БРЕХЛИВІСТЬ
ЩИРІСТЬ	НЕЩИРІСТЬ

5. Порівняйте слова першого стовпчика між собою. Знайдіть у них схожість і відмінність. (Вони близькі за значенням, але із різними коренями).

6. Порівняйте слова в другому стовпчику. Знайдіть у них схожість і відмінність. (Вони близькі за значенням, але з різними коренями).

7. Порівняйте слова першого і другого стовпчика. Що можна сказати про їхнє значення?

(Це слова з протилежним значенням.)

Проводячи подальшу роботу над цими групами слів, учитель ненав'язливо звертає увагу учнів на наявність в словах загального суфікса *-ість*, що надає іменникам певне значення.

Прислів'я широко використовуються і в подальшій роботі над уживанням зазначених слів, а наведений текст – для переказу.

б) Тлумачення слова за допомогою синонімів і антонімів

Синонімічний прийом

Жадібність – скупість.
Брехливість – нечесність, нещирість
Доброта – чуйність
Правдивість – чесність.

Антонімічний прийом

Жадібність – відсутність щедрості.
Брехливість – відсутність щирості.
Щедрість – відсутність жадібності, скупості.
Правдивість – відсутність нещирості, брехливості.

в) Тлумачення слова за допомогою звороту, що містить уже відома спільнокореневе слово.

Жадібність – це риса характеру жадібної людини.

Правдивість – це риса характеру правдивої людини.

з) Тлумачення слова за допомогою описового звороту, що містить гіперонім «якість, риса людини».

Жадібність – це якість людини, яка нікому нічого не дає.

Правдивість – риса характеру людини, яка завжди говорить правду.

Аналогічні прийоми тлумачення продемонструємо на прикладі інших слів.

Чуйність

Сергій кожного ранку приносить продукти самотньому старому з сусідньої квартири. Сусіди любили хлопчика за чуйність. (Контекстуальний прийом). Чуйність, щирість, доброта. (Прийом синонімії). Якість чуйної людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка відгукується на чуже горе, готова допомогти. (Описовий прийом).

Відвертість

У суперечці Андрій чесно визнав, що був неправий. Хлопцям сподобалася його відвертість. (Контекстуальний прийом). Щирість, чесність, правдивість. (Синонімічний прийом). Відсутність скритності, брехливості, нещирості. (Прийом антонімії). Якість відвертої людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка не приховує своїх думок. (Описовий прийом).

Правдивість

Артем ніколи не обманує, він завжди говорить правду. Товариші поважають його за правдивість. (Контекстуальний прийом).

Щирість, чесність. Відсутність брехливості. (Синонімічний і антонімічний прийоми).

Якість правдивої людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка завжди говорить правду, не бреше. (Описовий прийом).

Скромність

Попелюшка сховала дивовижну туюфельку і нікому не сказала, що танцювала на балу. Її скромність не дозволила їй відкритися принцові. (Контекстуальний прийом). Відсутність

хвалькуватості, нескромності. (Прийом антонімії). Якість скромної людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка не хвалиться своїми досягненнями й успіхами. (Описовий прийом).

Щедрість

Морозко щедро обдарував Настуню багатством. Настуня подякувала йому за щедрість і доброту та й повернулася додому. (Контекстуальний прийом). Відсутність скупості, жадібності. (Прийом антонімії). Якість щедрої людини. (Словотворчий прийом). Якість людини, яка охоче ділиться з іншими, надає допомогу. (Описовий прийом).

2 етап. Робота над орфоепією та орфографією слів

Учитель використовує нову лексику під час вивчення граматичних тем, зокрема, таких, як «Іменник», «Прикметник», «Будова слова» та ін. Наводимо приклади таких завдань.

1. Спишіть слова, позначте, до яких частин мови вони належать.

Вдячність, подякувати, невдячний, правдивий, правда, брехати, правдивість, брехня, брехливість, сміливець, сміливість.

2. Випишіть однокореневі слова. Позначте, до яких частин мови вони належать.

Скупість, купити, покупка, скупий, скуплений.

3. Від цих слів утворіть іменники із суфіксом - *ість*. Запишіть.

Ввічливий, чуйний, хвалькуватий, чесний.

- Складіть із одним з іменників речення.

4. Запишіть слова у потрібну колонку.

Зразок. Що? Сміливість. Який? Сміливий.

Прикметник	Іменник

Мужній, відвага, зрада, добрий, безсердечний, щедрість, честь, повага, чесний.

5. Спишіть. У поданих словах виділіть і позначте суфікси. Підкресліть слова з однаковим суфіксом.

Доброта, боязкість, справедливість, скромність.

- Визначите рід і відміну іменників.

3 етап. Робота над зразками вживання слова.

Учитель знайомить учнів із готовими словосполученнями та реченнями, що містять слова, які вивчаються. Деякі з них можуть бути записані під диктовку.

Жадібність. Словосполучення : *жадібність* людини, людська *жадібність*, незвичайна *жадібність*, *жадібність* до грошей.

Речення: *Немає у людини гіршого ворога, ніж її жадібність. Багато тому жадібність не дає спокою.*

Боязливість. Ганнуся – тиха, спокійна дівчинка. Вона соромиться говорити з незнайомими людьми. Ганнуся *боязлива* людина, але вона намагається здолати свою *боязливість*.

Хоробрість. Марійка боялася темряви. Але одного разу вона набралася *хорообрості* й увійшла до темної кімнати.

4 етап. Робота над семантичними зв'язками слова.

Вправи, які вчать виокремлювати та використовувати парадигматичні зв'язки слів, сприяють збагаченню учнівського словника. Молодшому школяреві доступні такі види зв'язків, як *синонімія, антонімія, гіпонімія, словотворча деривація*.

1. Доберіть до цих слів іменники, близькі за значенням.

Зразок : сміливість – хорообрість.

Скупість – ..., боязливість – ..., чуйність – ..., хвалькуватість – ..., зрада –

Слова для довідок : чутливість, несміливість, невірність, жадібність, нескромність.

2. Доберіть до кожного слова іменник, протилежний за значенням.

Зразок : сміливість – боягузливість.

Вірність – ..., грубість – ..., доброта – ..., жадібність – ..., несправедливість –

Слова для довідок : справедливість, ввічливість, невірність, жорстокість, зрада, щедрість.

3. Випишіть лише спільнокореневі слова. Зазначте, якою частиною мови вони є.

Сміливий, мілко, сміливець, насмілитись, змітати, сміливість.

4. Розберіть слова за будовою.

Хоробрій, правдивий, ввічливий, щедрий, скромний.

- Від поданих прикметників утворіть іменники із суфіксом «*ість*». Запишіть. Виокремить і позначте корінь.

- Поясніть значення записаних іменників.

5. Поясніть значення слів, користуючись зразком.

Зразок : Сміливість – це риса характеру сміливої людини.

Щедрість – це риса характеру ... людини. Брехливість – це риса характеру ... людини. Жорстокість – Байдужість – Хвалькуватість – з

- Одне з речень запишіть.

5 етап. Вправи щодо самостійного вживання слова.

1. Вставте в прислів'я відповідні за змістом слова. Запишіть речення.

Кого ... нагріє, той дуріє.

Річ краще нова, а ... - стара.

Маленька ... краща за велике безділля.

Багатство без щедрості – все одно, що дерево без плодів

Слова для довідок : добро, щедрість, дружба, праця.

2. Складіть речення з поданими іменниками. Запишіть.

Доброта, сміливість, чесність, скромність.

- Визначте відмінок кожного іменника в реченні.

Останню вправу вважаємо важливою тому, що діти, складаючи власні речення, часто замінюють іменники однокореновими прикметниками.

3. Вставте на місце пропуску відповідне за змістом слово.

Олег не хвалиться своїми успіхами у спорті, тому друзі цінують його за ... (скромність).

Ірина ніколи не обманює. Хлопці поважають її за ... і правдивість. (Чесність)

Ігор стримав обіцянку і виконав прохання Сергія. Сергій поважає його за ... слову. (Вірність)

Роман довго хворів і відстав із математики. Микола щодня займався з ним і не думав про ... за свою допомогу. Чуйна людина допомагає безкорисливо. (Вдячність).

Катя боялася темряви, але примусила себе подолати свою ... і увійшла до темної кімнати. (Боязливість).

Розуміння слова залежить від багатьох факторів, і передусім – від ступеня «потрібності» цього слова мовцю. У нього повинен бути мотив, через який він прагне пізнати значення слова: щоб зрозуміти прочитане, щоб дізнатися, як називається предмет чи явище, яке зацікавило його. Коли в учня є відповідна мотивація, він готовий до того, щоб засвоїти це слово, використати його у своєму мовленні. Цьому можуть сприяти нетрадиційні завдання в ігровій формі.

ГРА «ПАВУТИНА СЛІВ»

Завдання : з'єднайте слова потрібною лінією.

----- – слова з протилежним значенням;

_____ – слова, близькі за значенням.

1. БЕЗСЕРДЕЧНІСТЬ ЖОРСТОКІСТЬ БАЙДУЖІСТЬ	ДОБРОТА ЧУЙНІСТЬ ЩИРІСТЬ
2. ВІРНІСТЬ ВІДДАНІСТЬ	ЗРАДА НЕВІРНІСТЬ
3. ВДЯЧНІСТЬ	НЕВДЯЧНІСТЬ
4. ВВІЧЛИВІСТЬ	ГРУБИСТЬ НЕВВІЧЛИВІСТЬ
5. ЖАДІБНІСТЬ СКУПІСТЬ	ЩЕДРІСТЬ
6. ЩИРІСТЬ ПРАВДИВІСТЬ ЧЕСНІСТЬ	БРЕХЛИВІСТЬ НЕЩИРІСТЬ НЕЧЕСНІСТЬ
7. МУЖНІСТЬ ВІДВАГА СМЛИВІСТЬ ХОРОБРІСТЬ	НЕСМЛИВІСТЬ БОЯГУЗНИЦТВО БОЯЗЛИВІСТЬ БОЯЗКІСТЬ
8. СКРОМНІСТЬ	ХВАЛЬКУВАТИСТЬ НЕСКРОМНІСТЬ
9. СПРАВЕДЛИВІСТЬ	НЕСПРАВЕДЛИВІСТЬ
10. ПОВАГА ШАНОБЛИВІСТЬ	НЕПОВАГА ЗНЕВАГА

Гра «Павутина слів» допомагає учням реально уявити семантичні зв'язки слів, що сприяє закріпленню в їхній свідомості парадигматичних асоціацій.

ГРА «АНАЛОГІЇ»

Завдання : Вставте відповідне за змістом слово, користуючись зразком.

Зразок. Не дати іграшку – *жадібність*

Подарувати іграшку – *щедрість*.

1. Поважати за чесність, зневажати за ... (Брехливість, нечесність).
2. Говорити правду – правдивість, неправду – ... (Брехливість).
3. Друг – вірність, зрадник – ... (Невірність, зрадництво).
4. Узяти все собі – несправедливість, розділити порівну – ... (Справедливість).
5. Вчинити поганий вчинок – ганьба, безчестя; зберегти добре, чесне ім'я – ... (Честь).
6. Не дати іграшку – жадібність, подарувати всі іграшки – ... (Щедрість).

На завершальному етапі дослідного навчання учні пишуть твори на моральні теми, що уможлиблює оцінку моральної ситуації або характеру людини, висловлення власного ставлення. Нижче наводимо теми творів, які пропонувалися учням : «Що я ціную в моєму другові?», «Мій улюблений герой. За що я його люблю?», «Що мені не подобається в собі?» та ін.

Третьюкласникам пропонувалися творчі роботи за прислів'ями. Наприклад, ставилося завдання закінчити твір висновком-прислів'ям : «Наука в ліс не веде, а з лісу виводить», «Любиш поганяти, люби й коня годувати».

Список прислів'їв наводимо нижче.

ПРИСЛІВ'Я

Про честь і безчестя

Без праці честі не отримаєш.

Добра слава лежить, а погана – далеко біжить.

Безчестя гірше смерті.

Про сміливість і боягузтво

Сміливість міста бере.

Після бійки багато хоробрих.

Хоробрий не той, хто страху не знає, а хто дізнався і назустріч йому йде.

Про скромність

Скромність всякому до лиця.

Скромність прикрашає людину.

Про доброту

Від добра ніхто не тікає.

Хочеш собі добра, не роби нікому зла.

Про вдячність і невдячність

Добро пам'ятай, а зло забувай.

Добра справа без нагороди не залишиться.

Як вовка не годуй, він все в ліс дивиться.

Отже, запропонована система роботи створює можливість для збагачення мовлення учнів іменниками моральної тематики, а також сприяє засвоєнню понять, що виражаються цими словами. Така послідовність вправ над словом відповідає другому рівню лексико-методичної роботи над одиницями мови і мовлення.

3.4.4. Система вправ третього методичного рівня над словом і текстом

Прикладом вправ третього методичного рівня може слугувати комплексна робота над словом і текстом, яка ґрунтується на аналізі тексту як комунікативної одиниці мови і ролі слова в ньому, а також культурномовленнєва (зокрема – орфонімічна) робота над одиницями мови, і головним чином – над словом.

Особливе місце посіли культурномовленнєві вправи зі словом. Орфонімічні вправи утворюють складову частину усіх трьох рівнів методичної роботи над словом і текстом як одиницями мови, проте аспектна робота, як засвідчив досвід, спостереження за навчальним процесом і зауваження вчителів (анкетування), культурномовленнєва, і, зокрема, орфонімічна, робота мають проводитися на спеціальних уроках розвитку мовлення за спеціально розробленою програмою. Наведемо приклади вправ над словом для аспектної роботи над культурою мовлення учнів.

1. Прочитайте. Як сказати правильно? Оберіть потрібне дієслово.

Варто (положити / покласти) річ на місце. Потрібно(положити/покласти) все на полицю. Не (кладіть / ложіть) лікті на стіл під час їжі.

Примітка. **Положити** – помістити щось у що-небудь. || *на, у що, на чому.* Помістити кого-небудь десь у лежачому положенні.

Покласти – помістити куди-небудь, розмістити десь. || Скласти щонебудь в одне місце, в певному порядку.

2. Поясніть різницю в значенні дієслів одягнути і надіти. У разі утруднень зверніться до тлумачного словника.

• Прочитайте. Як сказати правильно?

Дівчинка(одягає / надіває) ляльку. Потрібно (одягнути / надіти) каблучку на палець. Мати (наділа / вдягнула) на дитину пальто.

• Запишіть словосполучення, розкриваючи дужки і вживаючи відповідне за змістом дієслово *одягнути* або *надіти*.

Примітка. **Одягати** – покривати одягом кого-небудь.

Надівати – одягати на себе або на когось одяг, взуття. || Натягувати, насувати щось на який-небудь предмет.

3. Поясніть значення прикметників останній і крайній.

• Прочитайте. Як сказати правильно?

Хто(останній / крайній) в черзі? (Крайнє / останнє) вікно у будинку. (Остання / крайня) сторінка книги.

• Спишіть словосполучення, вставляючи відповідний прикметник.

Примітка. **Останній** – який закінчує собою ряд однорідних предметів, явищ, дій і т. ін.; такий, після якого немає іншого подібного.

Крайній – який міститься скраю, на межі чогось; кінцевий.

4. Поясніть значення слів. Якщо відчуваєте труднощі користуйтеся тлумачним словником.

Дбайливий і бережливий. Вітрений і вітряний. Зайти і увійти.

• Складіть із кожним словом словосполучення або речення. Запишіть.

5. Слово ветеран означає «стара, досвідчена, заслужена людина». Знайдіть і виправіть помилки у вживанні цього слова.

Старий ветеран, ветеран спорту, сивий ветеран, досвідчений ветеран, ветеран війни.

• Запишіть словосполучення із словом *ветеран* і складіть із одним з них речення.

6. Доберіть до кожного слова інше, відповідне за змістом, із дужок. Запишіть словосполучення.

Надійний, вірний (друг, сховище).

Назва, ім'я, кличка (міста, собаки, хлопчика).

Їжа, корм (для дітей, гостей, птахів).

7. Прочитайте, вставляючи відповідне за смыслом слово з дужок. Запишіть правильний варіант.

Це може заподіяти ... (горе / радість). (Вперед / спочатку) подумай, потім відповідай. Ви будете(сходити / виходити) на наступній зупинці? Подай мені (мілку / дрібну) тарілку.

8. Поясніть різницю в значеннях слів *ялинковий* і *ялиновий*. Якщо відчуваєте труднощі зверніться до тлумачного словника. Запишіть ці слова і розберіть за будовою.

• Прочитайте, правильно вживаючи слово *ялинковий* або *ялиновий* залежно від смислу. Запишіть словосполучення.

(Ялинові / ялинкові) іграшки,

(ялинові / ялинкові) гілки,

(ялинова / ялинкова) гай,

(ялиновий / ялинковий) базар,

(ялинові / ялинкові) прикраси.

- Визначте суфікси в словах *ялинковий* і *ялиновий*.

9. Поясніть різницю в значеннях слів *виходити* і *сходити*. Якщо відчуваєте труднощі зверніться до тлумачного словника. Запишіть ці слова і розберіть за будовою.

- Вставте слово *сходити* або *виходити* залежно від змісту. Запишіть словосполучення правильно.

(Сходити / виходити) з автобуса, ... на берег, ... на наступній зупинці, ... з трибуни.

Визначте префікси в словах *сходити* і *виходити*.

10. Прочитайте вірш. Чи можна його назвати текстом? Чому?

Дивний ключ з землі прорвався –

не загвинчувати вдався!

Це ключем із-під землі

Б'ють джерельні струмені.

• Скільки значень може мати слово *ключ*? Доведіть правильність своєї думки, використовуючи для відповіді прикметники у поєднанні з іменником.

Примітка. Металевий пристрій, яким замикають і відмикають замок (залізний ключ). Знаряддя для загвинчування гайок, заведення механізмів та ін. (механічний ключ). Значок нотної грамоти (скрипичний ключ). Джерело (підземний ключ).

11. Прочитайте вірш виразно. Доведіть, що це текст.

Дивись!

Смугаста кішка

Сидить на лаві наче мишка!

Зіскочивши, ходить, як щука...

У гніві немов би гадюка!

Згорнеться і стане, як шляпа,

Розтягнеться й видасться трапом...

Та зрідка, стрибнувши на ліжко,

Вона, навіть схожа на кішку.

Напевне, найважче всього,

Скидатись на себе самого!

(Трап – мотузяна драбина на кораблі чи для гімнастичних вправ).

- Випишіть дієслова, визначте їхню дієвідміну, скажіть чому і чим, якими ознаками кішка схожа на мишку, щуку, гадюку, шляпу, трап?

- Поставте запитання до виокремлених дієслів.

- Віднайдіть перетворення відомого вам предмету. Наприклад: *каструлі*.

- Як ви розумієте слова «скидатись на себе самого»? Чому це найважче всього?

Примітка. Кішка, як мишка – тиха, спокійна, беззвучна, ласкава, муркотлива.

Кішка, як шука – грайлива, вертлява, слизька, зубата.

Кішка, як гадюка – хитра, підступна, хижа, облеслива.

Кішка, як шляпа – згорнута клубочком, чорна, легка, непорушна.

Кішка, як трап – прогнута, витягнута, сіра, легка.

Каструля – шапка для сніговика; коробка для дрібних іграшок; перевернута – барабан, насадка для сушіння капелюшків; вазон для квітки; з поганим дном або з пробитими дірочками – друшляк і таке ін.

45. Прочитайте вірш. Доведіть, що це текст.

Це ж чиї цікаві очки
Поглядають, сонця ждуть?
- То не очки, то листочки,
То берізки так ростуть.

І малі ж вони вдалися:
Ще у них немає віт...
Мов з колиски підвелися,
Задивилися на світ.

(М. Пригара)

- Визначте, який тип тексту – оповідання, опис або міркування?

- Які тема і основна думка вірша? Що відображає заголовок – тему чи основну думку тексту?

- Який зв'язок між реченнями – послідовний чи паралельний? Що об'єднує, зв'язує речення в тексті?

- Знайдіть в тексті слова, вжиті в переносному значенні.

- Випишіть речення, в якому поетеса використовує порівняння.

Отже вправи третього градуального рівня, щодо формування мовленнєвих умінь на основі мовленнєвознавчих понять (уміння, що належать до процесу сприйняття мовлення), є підґрунтям для формування і розвитку продуктивних умінь – умінь створювати висловлювання (текст) відповідно до задуму, добирати лексичні та граматичні засоби. Таким чином забезпечується формування лексичної компетентності молодшого школяра.

3.4.5. Система творчих вправ четвертого методичного рівня

Вправи цього методичного рівня сприяють розвитку творчих мовних здібностей учнів, формують уміння і навички продуктивного характеру, забезпечують оволодіння такими, наприклад, якостями мовлення, як змістовність, логічність, точність, багатство, доцільність, виразність, чистота, правильність.

Ми навмисно перелічуємо їх у тій послідовності і в тій формі, у якій їх запропоновують у процесі навчання – відповідно до логіки системи вправ, логіки навчального посібника (робочому зошиті), логіки уроку. Це дає змогу наочно продемонструвати поетапність вправ і стратегію керівництва діяльністю учнів за допомогою системи завдань, а також дослідити поетапність формування знань щодо основних мовленнєво-навчих понять і мовленнєвих умінь. Таким чином реалізуються психологічні основи, закладені в розробленій нами системі навчання.

Мова і мовлення. Текст.

1. Прочитай.

Важко уявити наше життя без мови слів, без мовлення. А якщо спробувати?

Вранці ми прокидаємося, вмикаємо радіо, а воно мовчить. Вмикаємо телевізор, а на екрані – німі кадри. Ми не чуємо слів, тому що ніхто не говорить.

Тепер друг не привітається з нами. Мама не побажає доброї ночі. Ми ні з ким не поділимося новиною або радістю, тому що не зможемо розповісти про них. Телефон тепер теж не потрібний.

Рідна мова і мовлення зникли з нашого життя, а разом з ними зникли книги, журнали, листи. З пісень зникли вірші – залишилася одна музика.

Ось що означає для людини мовлення – уміння говорити і слухати, писати і читати.

- Що таке мовлення? Для чого людині потрібне мовлення?

(Мовлення – це наш висловлювання – усні та письмові. Письмове висловлювання ще називається текстом.)

2. Де ми натрапляємо на тексти? Підкресли правильні відповіді.

Тексти в книгах, журналах, газетах.

Лист – це також текст.

Вивіска над магазином – це текст.

- Не все, що написано словами, ми називатимемо текстом.

Текст – це два або декілька речень, пов’язаних між собою за змістом.

3. Прочитай.

Ялиночка з’явилася на світ восени. Вона відхилила листя, траву, висунулась із землі і здивовано подивилась на світ. Із дерев опалили листки.

• Скільки речень у цьому уривку? Чи можемо назвати цей уривок текстом? Поясни чому.

(Кожен текст присвячений якійсь темі. **Тема – це те, про що говориться в тексті**).

4. Згадайся, про що цей текст?

Важко уявити собі дім без цього предмета. Адже він потрібний для безлічі повсякденних справ. За ним сидять під час обіду. На нього кладуть папір, коли пишуть. Його накривають скатертиною.

• Про що розповідається в цьому тексті? Допиши відповідь.

У цьому тексті розповідається про

Тема тексту – «.....».

• Яким буває цей предмет? Напиши, вставляючи слова за змістом.

• Придумай зачин до тексту, щоб відразу стало зрозуміло, про що йдеться. Запиши його на місці пропуску перед текстом.

5. Прочитай.

Сучасна українська абетка має тридцять три літери. А слів у мові десятки, сотні тисяч!

Слова об’єднуються в речення. Речення висловлює думку.

Якщо ти володієш власною мовою, ти зможеш висловити будь-яку думку, почуття, намалювати словами будь-яку картину. І все це – користуючись декількома десятками звуків.

• Про яке мовлення – усне чи писемне – йдеться? Напиши повну відповідь.

• Доведи, що цей уривок – текст. Для цього підкресли правильні відповіді.

1. У цьому уривку декілька речень.

2. Усі речення пов’язані між собою за змістом.

3. Речення в уривку відносяться до різних тем.

• Поясни значення слова абетка. Якщо відчуваєш труднощі, звернися до тлумачного словника. Запиши значення слова.

• Прочитай і запам’ятай. Перекажи текст по пам’яті.

Словник – це список слів, розташованих за абеткою. Словники бувають різні. Із орфографічного словника дізнаємося, як пишуться слова.

Тлумачний словник розкриває нам значення слова. Тлумачний словник роз’яснює, тлумачить значення слів.

6. Прочитай.

Та от якось ясного сонячного ранку зустрілися біля перелазу мама-зайчиха з мамою-їжачихою.

— Здрастуйте, тітонько Вухань, — сказала мама-їжачиха. — Ви чули новину? На Великій Галявині відкривається спеціалізована лісова музична школа з ведмежою мовою викладання. Борсучиха вже записала туди свого Борю.

— Ах, що ви кажете, кумасю Колючко! — сплеснула мама-зайчиха лапами, — Спеціалізована музична школа? Та ще з ведмежою мовою викладання? Побіжу чоловікові скажу.

Тато-заєць сидів на танку і читав «Лісову газету».

— Гм, — сказав він, почувши новину. — Спеціалізована музична школа? З ведмежою мовою викладання? Це цікаво. Треба й нашого страхополоха записати. Може, хоч школа допоможе його у звірі вивести. А то ж тіні власної боїться.

(за Всеволодом Нестайко)

• Доведи, що цей уривок – текст. Запиши міркування, вставляючи пропущені слова.

Ця група речень текстом. Речення однією темою. Тема –

Основна думка знаходиться в реченні «.....».

У тексті опорні слова :

Про те, хто такий «страхополох» і що сталося з ним та його друзями, ти дізнаєшся, якщо прочитаєш книгу Всеволода Нестайко «Незвичайні пригоди в лісовій школі».

Діалог і монолог

Прочитай і запам'ятай. Перекажи текст із пам'яті.

Монолог – це мовлення однієї людини. Частина слова **моно** – означає «один».

Діалог – це мовлення двох або декількох людей. Частина слова дія – означає «два».

Якщо з діалогу забрати слова одного із співрозмовників, то мовлення втратить зміст. Воно буде безглуздим і незрозумілим.

7. Прочитай уривок із оповідання К. Пасічної «Такий самий дріль».

— Пробач, тату... Ми негарно вчинили. Ну, і я промовчав...

Роман Миколайович відсунув убік журнал, пильно глянув на сина :

— Ти про що, Юро?

— Поламали ми твої дріль ювілейний, тату. Замість нього купили новий. Одне слово, повернули тобі не твоїй... Тату, ти не помітив підміни?

— Звичайно, помітив, — відказав батько. — Але знав, що ти сам усе розкажеш.

— Як же ти це помітив? Інструменти ж були однаковісінькі! — здивувався Юрко.

— По голосу, — мовив батько. — Мій дріль співав басовито, натруджено. А ваш — тоненько, невпевнено. Як ото недосвідчений співак, у якого ще не поставлений голос.

(За К. Пасічною)

Ювілей – урочисто відзначаювана річниця якої-небудь події або діяльності певної особи, функціонування установи, міста. Зазвичай обчислюється в круглих і переважно у великих числах.

- Як ти думаєш, цю бесіду можна назвати діалогом? Напиши, чому.

- Придумай і запиши декілька словосполучень зі словом «ювілейний».

8. Що потрібно знати про слова, щоб не плутати їх у мовленні? Куди потрібно звернутися, якщо відчуваєш труднощі щодо вживання того чи іншого слова? Напиши.

Речення. Текст.

9. Прочитай вірш.

Білі гуси летять над лугами,
в синім небі біліють снігами,
в синім небі хмарками зникають,
довго-довго їх очі шукають.

(О. Олесь)

- Як називається ця група слів – речення чи текст?

Чим відрізняється речення від тексту? Підкресли правильну відповідь.

1. Текст великий, а речення маленьке.
2. Текст складається з декількох речень.
3. Це одне і те ж.

10. Прочитай групу речень.

Росте вона в полі, лісі, в долинах рік, за тином, чи біля колодязя. Калина – лісова красуня. На весіллі ягодами цього куца прикрашають коровай.

- Чи можна їх назвати текстом? Чому?
- Запиши речення в такому порядку, щоб вийшов текст. Придумай заголовок.
- Який вид мовлення ти використав, коли складав текст – діалог чи монолог?

- Визнач і запиши тему цього тексту.
- Випиши речення, яке визначає головну думку.

Речення може складатися і з одного слова. На це часто натрапляємо у діалогах.

11. Прочитай.

Як Незнайко складав вірші

Одного разу Незнайко прийшов до Квітика й сказав:

- *Слухай, Квітику, навчи мене складати вірші. Я теж хочу бути поетом.*

- *А в тебе здібності є? — запитав його Квітик.*

- *Звичайно, є. Я дуже здібний.*

- *Це треба перевірити, — сказав Квітик. — Ти знаєш, що таке рима? — Рима? Ні, не знаю.*

- *Рима — це коли два слова закінчуються однаково, — пояснив Квітик — Наприклад, будка — вудка, коржик і моржик. Зрозумів?*

- *Зрозумів.*

(За Н. Носовим)

• Як правильно назвати цей уривок – діалог чи монолог? Поясни, чому.

- Знайди і підкресли речення, що складаються з одного слова.

12. Прочитай продовження діалогу Незнайка та Квітика. Чи зрозумів Незнайко, що таке рима?

- *Ну, скажи риму на слово «палка».*

- *Корзинка, - відповів Незнайко.*

- *Ну, яка ж це рима: палка — корзинка! Ніякої рими в цих словах нема.*

- *Чому нема? — здивувався Незнайко. — Слова ж закінчуються однаково.*

- *Цього замало, — сказав Квітик. — Треба, щоб слова були схожі, щоб виходило складно. Ось послухай : Чому нема? — здивувався Незнайко. — Слова ж закінчуються однаково.*

- *Цього замало, — сказав Квітик. — Треба, щоб слова були схожі, щоб виходило складно.*

- Знайди і запиши рими до слів :

Палка – , пічка – , книжка –

Слово і словосполучення

Словосполучення – це поєднання двох слів, пов'язаних між собою за змістом : *добра справа, голосно співати, піти в ліс.*

У словосполученні одне слово залежить від іншого.

Добре слово – це словосполучення. Слово (яке?) добре.

Голосно співати – це словосполучення. *Співати (як?) голосно.* Слово голосно залежить від слова співати.

Піти в ліс – це словосполучення. *Піти(куди?) в ліс.* Слово в ліс залежить від слова піти.

13. У поданих словосполученнях підкресли залежні слова.

Зробити справу, солодке меду, гуляти сміло, ласкаве слово.

• Запиши словосполучення за зразком.

Зразок. Привітне слово — слово(яке?) привітне.

• Склади з цих словосполучень речення-прислів'я. Запиши їх.

Словосполучення не виражає закінчену думку, як речення : *розумні розмови, перемагати страх.*

Словосполучення входить до складу речення.

Розумні розмови приємно слухати.

Вчися перемагати свій страх.

14. Склади з цих словосполучень речення-прислів'я і запиши їх.

1. Поганий мир, добра сварка, краще за сварку.

2. Краще за брехню, солодка брехня, гірка правда.

3. Зробити діло, гуляти сміло.

15. Склади з поданих словосполучень речення і запиши їх.

1. Золота осінь, прийти в ліс.

2. Втрачати листя, осінні дерева, втрачати поступово.

• Чи можна вважати записані тобою речення текстом? Поясни, чому.

• Зроби висновок, з чого складаються словосполучення та речення? Запиши, вставляючи пропущені слова.

Словосполучення складаються з

Речення складаються із слів і

Текст складається з

Наше мовлення складається з

16. Прочитай слова та словосполучення.

Знати, безліч ігор, ми, грати, хованки, зіпсований телефон.

• До якої теми вони відносяться? Запиши.

• Склади з цих слів декілька речень, щоб вийшов текст. Запиши.

17. Прочитай.

Мої друзі знали безліч ігор. Ми грали в хованки, в берка, в чижика, в зіпсований телефон. Ці ігри залишили нам в спадок старші діти. Але й були у нас ігри і власного винаходу. Наприклад, гра в сплячу красуню.

• Підкресли виокремлені слова, які зв'язують речення в ланцюжок. Такі слова називаються **опорними**.

18. Напиши твір на тему «Мої улюблені ігри». Ти можеш використати вже знайомі тобі слова. А можеш своїми словами переказати прочитаний текст.

19. Прочитай виразно вірш.

Зорі – очі весняної ночі!
Зорі – темряви погляди ясні!
То лагідні, як очі дівочі,
То палкі, мов світла прекрасні.

Онде зірка палає, мов племінь,
Білі хмари круг неї, мов гори,
Не до нас посила вона промінь,
Вона дивиться в інші простори.

Інша зіронька личко ховає
В покривало прозореє срібне,
Соромливо на діл поглядає,
Сипле блідеє проміння дрі
(Леся Українка)

- Які почуття у тебе викликає цей вірш Лесі Українки ?
- З чим автор порівнює зорі? Які порівняння для цього використовує?
- Склади і запиши речення із словосполученнями : *весняна ніч; зорі лагідні; зорі палкі; срібне покривало; дрібне проміння.*

20. «Мріяти дивлячись на зірки» – це означає думати про майбутнє. А ти часто мрієш? Напиши про свої мрії в розповіді «Про що я мрію».

З-поміж вправ четвертого(вищого) рівня переважають творчі завдання, пов'язані, з одного боку, зі смисловим і композиційним аналізом тексту-зразка на певну тему, з елементами лінгвістичного аналізу тексту, а з іншого боку – усі вони орієнтуються на складання учнем власного висловлювання на певну тему. Це значно підвищує мотивацію, наближає штучну мовленнєву ситуацію, створену на уроці, до природного мовленнєвого середовища.

Створення мовленнєвої ситуації з великим розвивальним потенціалом, логічне введення мовленнєвознавчого поняття і на його основі –

відпрацювання відповідних мовленнєвих умінь і навичок, а потім їхня перевірка за допомогою тестових завдань – усі ці риси властиві вправам творчого рівня.

Наведене теоретичне обґрунтування системи вправ і прикладів їхньої конкретної реалізації засвідчило, що градація методичних рівнів і відповідна послідовність вправ щодо типу і виду (всередині кожного рівня) – створюють рівневу систему вправ формування лексичної компетентності учнів, елементи якої взаємозв'язані та взаємозумовлені. Усе це дає змогу градуально будувати навчання – залежно від етапу навчання, від рівня лексичного розвитку учнів класу і т. ін. Цей факт надзвичайно важливий сьогодні – за такої великої кількості різноманітних програм і функціонування шкіл, класів різних типів (гімназійних, ліцейних) і різної спрямованості. Рівнева градуальна система вправ дає можливість успішно вирішувати проблеми формування лексичної компетентності учнів початкової школи, враховуючи різноманітність сучасних підходів, і постає ефективним засобом реалізації вимог державного стандарту.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНІ ФОРМИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У розділі розглянуто структурні компоненти методичної системи: форми організації навчання та методичні засоби формування у молодших школярів лексичної компетентності.

4.1. Типологія уроків, спрямованих на формування лексичної компетентності молодших школярів.

Питання типології і структури уроків є актуальним у сучасній методиці. Проблему теоретичних і практичних аспектів організації уроку висвітлено у працях Б. Єсіпова, М. Данилова, С. Іванова, В. Онищука, О. Савченко, М. Скаткіна та ін. Типологію, структуру і методику уроків мови досліджували О. Текучов, С. Чавдаров, Г. Чуйко, М. Тищенко, О. Біляєв, К. Москаленко, Г. Петровська та ін.

Сучасна спрямованість програм щодо формування комунікативної компетентності молодшого школяра, що виявляється у здатності успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань [70, 10] орієнтує на подальші методичні пошуки, пов'язані з визначенням місця і ролі факультативних уроків, спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра в системі навчання української мови. Це надзвичайно актуально для всіх ланок школи, оскільки формування комунікативної компетентності молодшого школяра, як засобу формування мовної особистості, пронизує програми української мови з I до II класу.

У 60-90-х роках було виконано низку дисертаційних досліджень (М. Вашуленко, Л. Варзацька, Л. Нечай, Л. Кутенко, Т. Потоцька, В. Бадер, В. Собко, Л. Попова, Н. Гац, Н. Лазаренко, Л. Міненко, З. Захарчук), присвячених питанню розвитку мовлення молодших школярів. Були спроби знайти ефективні шляхи навчання учнів цілеспрямовано використовувати мовні засоби у власних висловлюваннях шляхом засвоєння елементарних текстологічних відомостей.

М. Вашуленко стверджує, що за умови повсякденної уваги вчителя до словникової роботи на різних уроках у початкових класах словниковий запас молодших школярів щоденно збільшується на 5-7 слів [72, 13].

Н. Голуб у своєму дисертаційному дослідженні доводить, що особливу увагу необхідно звертати на вивчення власне української лексики як важливого елемента ідентифікації української мови й зазначає, що елементи роботи над розвитком мовлення влітаються в кожен урок української мови [116, 263]. У системі навчання української мови виокремлено спеціальний урок розвитку мовлення, який є елементом цієї системи. Щодо роботи, спрямованої на формування лексичної компетентності, вважаємо, що її варто здійснювати на всіх уроках вивчення шкільного курсу української мови та на спеціальних компетентісно орієнтованих уроках мовлення, де відпрацьовують відповідно до програми, певні комунікативно-діяльнісні вміння. У практиці шкільного навчання зреалізовано обидва напрями формування комунікативної, а, отже, і лексичної компетентності – «аспектне» та спеціальне комунікативне. Формування лексичної компетентності молодшого школяра, безумовно, спрямоване на оволодіння знаннями, уміннями й навичками з мови і мовлення, але воно не виключає рефлексивно-поведінкової (урачування особистісних якостей в ефективному вирішенні проблем комунікативного характеру) та мотиваційної лексичної діяльності (позитивне ставлення до сфери роботи над лексикою).

Проте шкільні мовленнєві курси, які функціонують протягом останнього десятиліття, окреслили перед методистами проблему розроблення педагогічної технології спеціальних уроків розвитку мовлення в початковій школі.

Урок розвитку мовлення – різновид уроку української мови, на якому основним видом роботи традиційно вважаються переказ і твір. Він протиставлений, наприклад, уроку граматики. Однак початкова школа не є закритим освітнім циклом, і принцип наступності та перспективності навчання вказує на необхідність визначення і здійснення єдиних підходів до розвитку мовлення на всіх сходинах вивчення рідної мови. Потреба у спеціальному уроці щодо формування ключових компетентностей молодшого школяра на комунікативній, а отже, лексичній основі, набула актуальності. З огляду на це видається важливим питання розроблення типології і структури таких уроків.

У методистів склалося два погляди на види уроків української мови – широкий погляд і вузьке розуміння. Так, залежно від змісту навчального матеріалу, у початковій школі урок української мови у вузькому розумінні – це передусім урок навчання грамоти, уроки з вивчення фонетики, морфології і синтаксису. У широкому розумінні його доповнюють уроком читання та позакласного читання. Компетентісне орієнтування уроків мови в початковій школі ще не посіло власного гідного

місця. Позиція вчених-методистів тут цілком з'ясовна : «Урок української мови – це передусім урок розвитку мовлення та мислення учнів. Ця вимога зумовлена специфікою самого навчального предмета, соціальна функція якого розкривається в комунікативній функції мови» (М. Вашуленко, М. Пентилюк).

Орієнтація сучасної навчальної програми на формування ключових компетентностей – *комунікативної, соціокультурної* і *вміння вчитися*, яку проголошено сьогодні як одну з провідних, уможливорює введення спеціального уроку спрямованого на формування ключових компетентностей. Проте методики таких уроків досі не розроблено. Потрібно осмислити специфіку уроку, спрямованого на формування ключових компетентностей, порівняно з іншими різновидами уроків української мови, варто розділити типи уроків з української мови на компетентісно орієнтовані уроки мови і компетентісно орієнтовані уроки мовлення.

Формування лексичної компетентності молодшого школяра, звичайно, буде відбуватися на компетентісно орієнтованих уроках мовлення. Такий урок відрізнятиметься від усіх інших цілеспрямованою роботою над основними видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням, письмом. Варто зазначити, що традиційних для уроку української мови методів і прийомів, а також навчальних вправ недостатньо, якщо вважати роботу щодо формування ключових компетентностей системою. Традиційна система навчання зв'язного мовлення не містить усього розмаїття завдань, які передбачають компетентісно орієнтоване навчання, оскільки, зазвичай, вона спрямована лише на складання висловлювань (текстів). Формування лексичної компетентності молодшого школяра передбачає використання завдань, спрямованих на збагачення лексичного запасу та граматичної будови мовлення учнів, роботу над культурою мовлення (навчання мовних норм), воно має цілеспрямовано проводитись на спеціальних компетентісно орієнтованих уроках мовлення. Таким чином, мета компетентісно орієнтованих уроків мовлення, порівняно з традиційними уроками української мови, значно розширюється. Вони охоплюють: збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення учнів; навчання вибору точних, виразних, адекватних мовленнєвій ситуації мовних засобів; навчання норм мови і доцільному, доречного застосування їх залежно від мовленнєвої ситуації, від змісту та стилю висловлювання; удосконалення і розвиток мовленнєвої діяльності учнів, тобто процесів породження і сприйняття мовлення, на всіх рівнях мови – фонетичному, ле-

ксихному, морфологічному і синтаксичному; вироблення основних якостей «хорошого» мовлення.

Для того, щоб яскравіше визначити специфіку компетентнісно орієнтованих уроків мовлення, порівнюємо їх із різними видами уроків української мови (у їхньому вузькому розумінні), наприклад, уроком граматики. На уроці української мови істотне місце відведено вивченню одиниць мови і навчання використовувати їх у мовленні. Оскільки це пов'язано з основними розділами лінгвістики, то можемо стверджувати, що на уроці української мови панує мовознавство й «царює» мова.

Щодо *компетентнісно орієнтованих уроків мовлення*, то звертаємо увагу на мовленнєву діяльність учнів, яку виокремлюють в усній і письмовій формах. Мета такого уроку – покликаючись на здобуті знання про мову, цілеспрямовано збагачувати лексико-граматичну будову мовлення школярів, учити їх сприймати (і розуміти) чуже мовлення, а також будувати власні висловлювання (тексти) відповідно до норм української мови. Мовлення як діяльність щодо використання мови з метою спілкування, пізнання, впливу на інших людей визначає зміст і структуру *компетентнісно орієнтованого уроку мовлення*.

Особливу увагу зосереджуємо на навчальному предметі «Риторика», що був рекомендований Міністерством освіти і науки України (лист №1/11 - 3861 від 03.06.2009 р.) і запропонований як предмет за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів (авт. М. Захарійчук, В. Науменко). Предмет «Риторика» характеризується розвивальними, виховними можливостями і гуманістичною спрямованістю. У сучасному розумінні це інтегрований курс, що поєднує в собі елементи знань доцільного, впливового, гармонійного мовлення. Метою курсу «Риторика» є – забезпечити формування особистості, яка б володіла знаннями, уміннями і навичками ефективного спілкування, збагачувала б власний комунікативний досвід, зберігала б культурно-мовленнєві традиції українського народу [208, 3]. Компетентнісно орієнтований урок мовлення має багато спільного з уроком риторики. Проте є і відмінності. На уроках, спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра, здійснюють роботу не лише над текстом, сприйняттям мовлення – учні створюють власні висловлювання в різних формах. Крім того, на означених уроках планують цілеспрямовану, систематичну, не «аспектну», роботу над збагаченням словникового запасу та граматичної будови мовлення учнів, а також акцентують увагу на виховання культури мовлення і культури спілкування. Таким чином, завдання компетентнісно орієнтованих уроків мовлення ширші, ніж

уроки риторики, оскільки охоплюють ширше коло проблем. Компетентісно орієнтований урок мовлення виконує більш демократичну функцію – навчання, виховання і розвитку в учнів різноманітної мовленнєвої діяльності, а, отже, вирішує багато проблем загальноосвітньої школи.

Охарактеризуємо особливості компетентісно орієнтованих уроків мовлення.

Специфіка уроку, спрямованого на формування лексичної компетентності молодшого школяра (компетентісно орієнтованого уроку мовлення), полягає у взаємопов'язаній організації *мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової* лексичної діяльності з опорою на певний запас слів учнів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів. Таке орієнтування уроку забезпечить цілеспрямовану і планомірну роботу з формування *комунікативної, соціокультурної* компетентностей у їхньому взаємозв'язку та компетентності *уміння вчитися*, зокрема, на рівні вивчення української мови як навчального предмета в початкових класах.

Специфіка компетентісно орієнтованих уроків виявляється в меті, змісті, типології уроків, а також у методах і прийомах навчання.

Основною метою компетентісно орієнтованого уроку мовлення є збагачення словникового запасу й удосконалення граматичного ладу мовлення учнів; навчання мовних норм та використанні їх у мовленні; формування *комунікативної, соціокультурної* компетентностей у їхньому взаємозв'язку та компетентності *уміння вчитися*, зокрема того, що впливає на розвиток мовної особистості; формування навичок культури мовлення і спілкування; розвиток основних видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письма; розвиток мислення та формування процесів розумової діяльності (аналізу і синтезу, абстракції й узагальнення) засобами мови, що використовують у мовленні; ознайомлення з основними мовленнєвознавчими поняттями як теоретичною основою навчання мови і розвитку мовлення.

Спосіб засвоєння знань на компетентісно орієнтованих уроках мовлення – не рецептивний, не репродуктивний, а, переважно, евристичний, дослідницький. Нове знання відкривається учнем самостійно, у процесі спостережень за мовленням (зразковими текстами). Спостереження формує загальнонавчальні вміння – аналізувати, порівнювати, робити висновки та сприяє розвитку мислення. Напрямок розвитку мовленнєво-когнітивної діяльності учня – це шлях від загального до конкретного, від абстрактного до конкретного. Основу цього шляху становить система узагальнених мовленнєвознавчих понять (за

В. Давидовим). Учні виконують не відтворювальну, а перетворювальну діяльність на уроці.

В основу змісту навчання на компетентнісно орієнтованих уроках мовлення покладено систему мовленнєвознавчих понять – систему теоретичних знань про мовлення, його форми, види, властивості. Уведення у зміст уроку практичних і пізнавальних мовленнєвих завдань – ще одна характерна риса компетентнісно орієнтованого уроку мовлення. Вправи складаються із пізнавальних запитань, які розкривають тему уроку. Розв'язання практичних завдань відповідно до мовленнєвої ситуації сприяє розвитку пізнавальних потреб учнів, формує у них позитивну мотивацію до оволодіння мовленнєвими вміннями, забезпечує усвідомлене засвоєння знань. Відсутність правил у традиційному розумінні, заміна готових визначень системою запитань і пізнавальних завдань, алгоритмів і пам'яток створює можливість підвести учня до самостійних узагальнень і висновків. Переважання вправ пошукового і творчого характеру сприяє активізації розумової і мовленнєвої діяльності учнів.

На компетентнісно орієнтованому уроці мовлення, порівняно з традиційним уроком української мови, змінено характер взаємодії вчителя й учня. Роль учителя полягає в управлінні пізнавальною і мовленнєвою діяльністю школяра, в організації спільного пошуку та розв'язання пізнавальних завдань, у створенні мовленнєвих ситуацій з високим розвивальним потенціалом. Учні – суб'єкти різноманітних видів мовленнєвої діяльності у межах навчальних мовленнєвих ситуацій. Культура спілкування засвоюється ними не лише у вигляді теоретичних знань («так можна / не можна говорити») – вона пронизує увесь зміст компетентнісно орієнтованого уроку мовлення й реалізується на практиці, у ході навчальних – освітніх діалогів.

Структуру уроку узгоджено з метою і змістом навчальних завдань та мовленнєвих ситуацій. До неї входять такі структурні елементи: введення в мовленнєву ситуацію та створення мотивації мовлення; визначення навчального завдання, знаходження способів і алгоритмів його розв'язання; організація навчальної мовленнєвої діяльності щодо сприйняття або породження висловлювання в усній або письмовій формі; контроль і аналіз із подальшим коригуванням створених висловлювань і текстів; висновки й узагальнення щодо досягнутої мети мовлення.

На основі класифікації уроків залежно від дидактичних цілей, яку в загальному вигляді описано В. Онищуком [375], пропонуємо типологію компетентнісно орієнтованих уроків мовлення в початковій школі.

Основні типи компетентнісно орієнтованих уроків мовлення: урок пояснення навчального матеріалу (комбінований урок); урок закріплення матеріалу і формування ключових компетентностей; урок повторення матеріалу на комунікативній основі; урок узагальнення матеріалу і вдосконалення вмінь правильно і доречно користуватися новою лексикою; урок перевірки мовних знань та вмінь організувати мовленнєву діяльність; урок роботи над помилками (в усному і писемному мовленні).

Таким чином, компетентнісно орієнтований урок мовлення як різновид уроку української мови характеризується специфікою мети, змісту, технології навчання, а також особливостями взаємодії вчителя й учня. Введення такого спеціального уроку в експериментальних класах за робочими зошитами «Скарбничка рідного слова» (2 клас) і «Скарбничка рідного слова» (3 клас), «Скарбничка рідного слова» (4 клас), сприяло ефективному формуванню в учнів лексичної, комунікативної, соціокультурної компетентностей та компетентності уміння вчитися.

4.2. Навчальні засоби, спрямовані на формування лексичної компетентності молодших школярів

Експериментальний курс української мови в початкових класах, спрямований на розвиток лексичної компетентності молодших школярів, було реалізовано нами в спеціальних методичних засобах навчання – серії робочих зошитів «Скарбничка рідного слова» (2 клас) і «Скарбничка рідного слова» (3 клас), «Скарбничка рідного слова» (4 клас). Названі навчальні посібники використовувалися у процесі навчання в експериментальних класах, а також в умовах домашнього навчання.

Елементарні мовленнєвознавчі поняття, закладені в держаному стандарті, і які містяться в чинних підручниках з української мови в початковій школі, було систематизовано нами, і на їхній основі організовано процес формування лексичної компетентності школяра. Форми роботи за створеними навчальними посібниками були різноманітні і давали можливість використовувати їх із максимальним розвивальним ефектом, практично здійснити комунікативну спрямованість навчання.

Необхідність і доцільність створення таких навчальних посібників, у яких було б реалізовано комунікативний, функціональний підхід до вивчення мови, було доведено в ході констатувального етапу педагогічного експерименту. Як зазначено в програмі, «важливо навчити молодших школярів організувати свою навчальну діяльність, сформувати в них почуття відповідальності за виконуване завдання, готовність са-

можливо працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтувати її» [352, 10].

Аналіз проблем мовленнєвого розвитку засвідчив, що актуальність спеціального курсу, спрямованого на формування лексичної компетентності, та відповідних навчальних посібників беззаперечна, оскільки вони формують навички спілкування та розвивають мовленнєві здібності школярів. Ці посібники орієнтовані на розвиток особистості дитини, на співпрацю і співтворчість учителя й учня, є синтезом підручника із завданнями та зошита. Вони створені, з урахуванням досвіду і кращих традицій української школи з опорою на сучасний курс риторики і відповідають важливому дидактичному принципуперспективності і наступності в навчанні.

Мета робочих зошитів – допомогти вчителю початкових класів організувати роботу з формування лексичної компетентності молодших школярів на функціональній, комунікативній основі; сприяти формуванню творчих здібностей, закласти основи культури спілкування, щоб процес навчання став захоплювальним і цікавим.

В основу формування лексичної компетентності з використанням експериментальних навчальних посібників покладено обґрунтовані вище принципи створення методичної системи формування лексикограматичної будови мовлення учнів на основі навчання змістових одиниць мови.

Змістова єдність і системність мовних одиниць виявляється в усіх структурних елементах зошитів. Навчальні вправи органічно пов'язані не лише граматичною темою програми, але й певною змістовою, понятійною темою, спрямованою на формування в учнів соціокультурної компетентності. Наприклад, тема «Речення. Текст» розпочинається з аналізу вірша Т. Шевченка «Зацвіла в долині». З'ясовується відмінність речення від тексту. Далі пропонується «деформований» текст про калину як український національний символ. Учні з'ясовують ознаки і властивості тексту – його смислову цілісність і зв'язність.

Тема «Діалог і монолог» упродовж низки подальших програмових тем також об'єднує тексти різних типів і проходить наскрізною змістовою і методичною лінією. Так, наприклад, діалог Незнайка та Квітика про риму підводить учнів до самостійного спостереження за римою у віршах Марійки Підгірянки, а потім у власних віршах.

Логіка вправ така, що текст-ілюстрація, текст-зразок обов'язково спонукає школяра (після аналізу структури тексту, його змісту і мовних особливостей) до створення власного висловлювання. Наприклад, вірші

Дмитра Білоуса сприяють подальшому спостереженню за паронімами, а потім і до вибору потрібного слова-пароніма у власному мовленні.

Пропонована система вправ вирішує не лише часткову методичну проблему формування ключових компетентностей, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, але й завдання повноцінного психічного й особистісного розвитку учня – розвитку його логічного і образного мислення, емоційної та моральної сфери. Саме з цією метою спеціально дібрано тексти з яскравим емоційним, моральним змістом.

У системі вправ використано методи проблемного навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Для молодшого школяра важливою є проблема «Як зробити так, щоб тебе не обзивали» (впр. 78). Дослідницьке мовленнєве завдання створює можливість учневі самостійно осмислити і розв'язати цю проблему. І зробити це пропонується за допомогою мовлення, написавши міркування на цю тему, заздалегідь обдумавши план, основну думку і таке ін.

У зошиті «Скарбничка рідного слова. Початок» (2 клас) запропоновано такі мовні розділи: семантика (лексикологія), частково – лексикографія, акцентологія й орфоепія, елементи морфології (вчення про частини мови), синтаксис (словосполучення, речення, текст), мовленнєвознавство (мова і мовлення, види мовлення і форми мовлення, змістові типи мовлення), культура мовлення й елементи стилістики.

З-поміж авторів текстів такі українські поети та письменники, як Марійка Підгірянка, Наталя Забіла, Грицько Бойко, Дмитро Павличко, Анатолій Костецький, Тамара Коломієць, Степан Жупанин, Анатолій Качан та ін. У цілому ж діапазон творів тягнеться від Тараса Шевченка, Лесі Українки до висловлювань Всеволода Нестайка. Різноманітними є форми використання прислів'їв і приказок, казок.

Тематичне планування уроків щодо формування лексичної компетентності в 2 класі з використанням зошита «Скарбничка рідного слова»(2 клас) наведено в додатку 4.

Робота із зошитом передбачає не лише творчість учня, але й творчість учителя. Вправи «за законами жанру» робочого зошита відповідно спрямовують діяльність учня. Теоретичний матеріал і завдання складено таким чином, що всі вказівки щодо організації діяльності учнів подано в самому зошиті. На основі орієнтовного планування педагог має можливість на власний розсуд будувати роботу на уроці, вводити (чи не вводити) додатковий дидактичний матеріал, пропонувати особистісно орієнтовані вправи для домашнього завдання. Для творчого вчителя важливо мати не «жорсткий» конспект уроку, а мету та перспективи вивчення кожного розділу, чітко уявляти собі ті вміння, які

мають бути сформовані в результаті виконання системи навчальних вправ.

Орієнтовну схему одного з уроків ми пропонуємо вчителю.

1. Ввідний урок.

Мета : визначити місце робочого зошита «Скарбничка рідного слова» в курсі української мови; познайомити зі змістом і структурою робочого зошита.

На дошці – епіграф до уроку:

На все впливає мови чистота:
зір глибшає, і кращають уста,
стає точнішим слух, а думка гнеться,
як вітром розколихані жита.

Дмитро Павличко

I. Вступна бесіда:

Сьогодні ми відкриваємо барвистий, захоплюючий навчальний посібник – робочий зошит. Він створений для того, щоб кожен із вас навчився відчувати красу рідного слова, прилучився до скарбів української мови.

Відкриємо першу сторінку і прочитаємо звернення автора до учнів. (Читання вголос одним із учнів).

А тепер дайте відповідь на запитання:

Якою мовою ми володіємо з дитинства? (Усною).

Якою мовою вам необхідно оволодіти в школі? (Письмовою).

Як ви розумієте слова «розвивати свій дар мовлення»? Знайдіть рядки, де автор зошита пояснює нам, що це означає.

Розвинути власний дар мовлення вам допоможе нова навчальна книга – робочий зошит. Давайте подивимось, із яких розділів він складається.

II. Ознайомлення зі структурою робочого зошита.

(Знайомлячись із зошитом, учні виділяють у ньому основні розділи).

– На які розділи і де ви вже натрапляли? (На уроках української мови ми дізналися про те, що таке слово, речення; вчилися ставити наголос у словах).

– Які розділи для вас є новими?

– У кожному розділі багато усних і письмових вправ. Питання, які пропонує для вас автор Н. М. Сіранчук, виокремлено спеціальною позначкою «?». Запитання складено так, що часто вимагають вибору: «Вибери... Поясни... Спиши... Підкресли... Випиши... Придумай... Вигадай... Намалюй... Добери... і таке ін.

– Дуже важливо навчитися окреслювати головне. Для цього в зошиті використано різні способи: таблиці, схеми, шрифти. (Учні знаходять кольорові таблиці, правила, схеми і таке ін.).

– У кінці зошита зображено книжкову полицю. На ній розставлено дуже важливі і потрібні книги – словники. Ці книги мають бути на полиці кожної освіченої людини.

Є на книжковій полиці і дитячі книги. Деякі з них ви вже прочитали. А інші вам ще потрібно буде прочитати. Є тут місце і для ваших улюблених книг. Варто лише вписати їхні назви і автора. Спробуйте. (Учні записують на корінцях книг прізвище й ініціали автора, назву прочитаної ними книги).

– Під кінець навчального року у нас із вами утвориться ціла бібліотечка улюблених книг.

(У процесі ознайомлення із зошитом учні із задоволенням дізнаються, що в зошиті можна малювати, писати, можна користуватися словами-підказками (їх ще називають «словами для довідок»). Учні з'ясовують, що вправи і завдання, запропоновані автором, передбачають роботу з додатковою літературою — словниками, довідковим матеріалом).

III. Підсумок.

На уроках «Скарбів рідного слова» ви не лише дізнаєтесь багато нового але й будете закріплювати вивчене. Крім цього, ви будете вигадувати, фантазувати та ставити інсценівки. За допомогою зошита «Скарбничка рідного слова» ми разом будемо вчитися правильно говорити, слухати інших, виокремлювати головне, виразно читати, ілюструвати своє висловлювання.

– Діти, чи сподобалась вам новий навчальний посібник? На що він схожий? Чим відрізняється від підручника?

Домашнє завдання:

– Удома підпишіть свій робочий зошит і ще раз уважно перегляньте його, а потім на окремій сторінці напишіть твір на тему «Мій новий посібник». Для цього скористайтеся запитаннями, які перед вами.

(Учитель пропонує учням скористатись опорними запитаннями, які на плакаті знаходитимуться в класі до наступного уроку. Ці запитання можна роздати і на картках).

– Як називається нова книжка (підручник, робочий зошит)?

– Про що цей зошит, для чого він призначений?

– Сподобався він тобі, чи ні? Поясни, чому.

– Що в ньому нового і цікавого?

– Як він оформлений: які в ньому ілюстрації; чи сподобалося тобі оформлення книги?

– Чи хотілося б тобі вчитися за такою книжкою, зошитом? Поясни, чому.

Коротко охарактеризуємо найбільш важливі розділи пропонованого навчального посібника.

Мовлення. Текст. Що означає мовлення в житті людини (впр. 1). Засвоєння теоретичних відомостей, поданих в зошиті : «Що таке мовлення»? – «Мовлення – це наші висловлювання – усні і письмові. Письмове висловлювання ще називається текстом». У процесі виконання завдань 2 і 3 з'ясовують, де можна натрапити на текст. Звернено увагу на той факт, що не все, що написано словами, називаємо текстом. Є визначення тексту : «Текст – це два або декілька речень, пов'язаних між собою за змістом».

Аналогічно потім дається визначення словосполучення: це два або декілька слів, пов'язаних між собою за змістом і граматично.

На прикладі конкретних текстів (впр. 3-6) розглядаємо головну ознаку тексту –змістовий зв'язок між реченнями. Підкреслено, що текст повинен складатися з декількох речень. Якщо письмовий уривок достатньо великий, то це ще не означає, що уривок є текстом. Це може бути досить поширене просте або складне речення.

Подано ще одне важливе мовленнєвознавче поняття – *тема тексту*. Зазначено, що текст (висловлювання) завжди присвячений певній темі. Тема – це те, про що йдеться в тексті. Відпрацьовуються вміння визначати тему тексту, за пропонованим алгоритмом міркування (впр. 4, 6).

Далі йдеться про ознайомлення з двома формами мовлення – усною і писемною (впр. 6). Учні міркують про те, що означає мовлення в житті людини. Знайомляться з найважливішими функціями мовлення – комунікативною та пізнавальною (функцією мислення). На відповідних вправах відпрацьовуються основні ознаки тексту: наявність двох або декількох речень, пов'язаних за змістом, тобто об'єднаних однією темою.

Відбувається ознайомлення зі словниками – орфографічним (він регулює форму словесного знака) і тлумачним – він пояснює зміст словесного знака – значення слова.

У зошиті подано рекомендації прочитати ту чи іншу книгу, є покликання на словники. У кінці зошита в розділі «Наша книжкова полиця» зображено корінці книг, звідки взято уривки (тексти), а також порожні корінці, де учень може сам написати назву із зазначенням

автора прочитаної ним книги. Тут же «розміщено» й основні навчальні словники для учнів початкових класів.

Діалог і монолог. Подано визначення таких видів мовлення, як діалог і монолог: «Монолог – це мова однієї людини. Частина слова *моно* – означає «один». Діалог – це мова двох або декількох людей. Частина слова *dia* – означає «два». Якщо з діалогу вилучити слова одного з тих, хто бере участь у розмові, то мовлення втратить зміст. Воно буде безглуздим і незрозумілим». Запропоновано розбір особливостей конкретного діалогу (впр. 6). Домашнє завдання – усно скласти діалог героїв улюбленої книги.

Твір і переказ. Оскільки саме в початковій школі учні вперше опановують писемне мовлення, такі його види, як письмо і читання, то основну увагу в зошиті зосереджено на формуванні цих видів мовленнєвої діяльності. При цьому особливого значення набувають поняття, пов'язані з писемними висловлюваннями – текстами, а також із жанрами навчальних текстів, які найактивніше використовують у школі на уроках української мови. Це твір і переказ. За традицією розглядаємо твір і переказ як особливі види вправ в зв'язному мовленні. Проте дуже важливо, пам'ятаючи про мотиваційний бік будь-якої діяльності, наближуємо ці жанри навчальних робіт до реального спілкування. У зошиті пояснено різницю між двома жанрами навчальних текстів (твір – це переказ в л а с н и х думок, переказ – переказ ч у ж и х думок), а подальші завдання стають максимально творчими і цікавими для учнів за змістом і формою виконання.

Речення. Текст. Ці два поняття посіли особливе місце в системі мовленнєвознавчих понять, що розглядають в курсі «Скарби рідного слова». Речення і текст виконують комунікативну функцію, оскільки виражають думку. Їх об'єднує, зокрема, те, що і речення, і текст є засобом вираження думки, певного змісту, мають тему й основну думку. Практичним шляхом учні осягають і відмінності в цих поняттях. Група речень, які не містять спільної думки, уже не являють собою тексту. Речення, присвячені одній темі, але не пов'язані за змістом і структурно (не розташовані у відповідній послідовності), не є текстом, хоча в методиці називаємо таку групу «деформованим текстом» (це різновид навчального дидактичного матеріалу, який передбачає аналіз і синтез повноцінного тексту на основі певної групи речень).

Особливо підкреслено, що речення може бути будь-якої «довжини», зокрема, воно може складатися навіть з одного слова. Проте головне – це виражена ним закінчена думка. Коли згадують речення,

які складаються з одного слова, як приклад наводять репліки діалогу. І тут встановлюється зв'язок із ще одним мовленнєвознавчим поняттям – *діалогом* як формою мовленнєвого акту за участю двох людей.

Тексти підібрано таким чином, що учень знайомиться з особливостями поетичного мовлення, з однією з його ознак – наявністю рими. Учні спочатку опановують загальне поняття, а потім спостерігають риму в текстах-зразках, після чого намагаються римувати самі.

Поетичне, образне мовлення посіло у змісті зошита особливе місце. Учень, аналізуючи художній текст, усвідомлює його емоційно-експресивний бік, у результаті чого в нього формується творче ставлення до образного слова. Властивість мови створювати словесні образи усвідомлюється на прикладі простих тропів – *еніметів, порівнянь, метафор*. При цьому розглядають не лише образні засоби, в основу яких покладено переносне значення слова, але і приклади створення образності за допомогою прямого значення слів.

Слово і словосполучення. Ключовим поняттям (загальним поняттям, за В. Давидовим) у пропонованій нами системі формування лексичної компетентності молодших школярів є слово. У результаті виконання вправ учні опановують такі знання: слово – це знак, воно має форму і зміст. Практично (без термінів) вони спостерігають за тим, що слова можуть мати подібну форму: тотожну (як у омонімів) або частково подібну (як у паронімів, споріднених слів). Словесні знаки можуть бути схожими і за змістом (як у синонімів, спільнокореневих слів).

Словосполучення – це нове і важливе поняття в курсі української мови, якого в традиційних програмах не відображено, за винятком 4 класу. Словосполучення може виконувати номінативну функцію, як і слово. З іншого боку, саме словосполучення створює той мінімальний контекст, який дає слову можливість реалізувати власне конкретне значення.

Значення слова. Особливу увагу у змісті курсу відведено значенню слова, тобто змісту словесного знака. При цьому слово розглядають у єдності його лексичного і граматичного значень, а також у єдності змісту і його звукової (чи графічної) форми. Операціям порівняння схожої форми або схожого змісту словесного знака відведено в зошиті істотне місце (впр. 25-32); учні практично знайомляться зі зв'язками, які функціонують у мові – синонімією, антонімією, омонімією, паронімією, словотворчим зв'язком. Вони у процесі виконання

вправ пізнають називну функцію слова, звукову його форму, норми вимови і наголосу, роль основних частин мови.

Типи текстів: опис, розповідь, міркування. У методистів не викликає сумнівів той факт, що вже в початковій школі необхідно розглядати структуру тексту, вивчати її з позиції комунікативного акту з її мотивами і метою, маючи на увазі мовленнєву ситуацію, відповідно до якої необхідно обирати адекватні мовні засоби для висловлення думки. Аналіз чинних програм, комунікативно орієнтованих, засвідчив, що алгоритм методичного аналізу тексту збігається з етапами породження мовленнєвого висловлювання, а саме: з'ясовується мета висловлювання (навіщо цей текст створений), тема (про що цей текст, тобто його загальний зміст, задум) і основна думка (що саме хотів донести до співрозмовника автор). Поняття про смислові типи тексту – опис, розповідь, міркування – вводяться як на рівні терміна, так і на рівні практичного оволодіння основними ознаками цих типів текстів.

Мовленнєві вправи учні виконують не лише на уроці: твори, наприклад, можуть бути домашніми. У класі учні читають власні роботи і визначають кращі. Паралельно проводиться робота з набуття навичок редагування.

Таким чином, робочий зошит як особливий вид шкільної книги, поєднуючи в собі функції вчителя, наставника, друга і порадника, скеровує діяльність учня. Вправи і завдання розвивають здатність до усвідомлених навчальних дій, виробляють уміння самостійно оцінювати глибину оволодіння з тими або іншими мовленнєвими знаннями й уміннями. Система тестів і ключів, а також алгоритм самооцінки «Перевір себе» – те нове, що, містить у собі робочий зошит і що, безумовно, має велике розвивальне значення.

Досліджуючи підсумки навчання за зошитами протягом останніх двох років, можемо констатувати, що використання в навчальному процесі робочих зошитів для формування лексичної компетентності молодших школярів дає стабільні позитивні результати

Результати дослідного навчання свідчать, що (див. розділ 5), робочі зошити стали одним із ефективних складників методичної системи. Їхня змістова сфера – вправи, завдання, поради, приписи, тести – пройшли багаторічну апробацію, а самі зошити протягом останніх трьох років успішно впроваджені в школах м. Рівне і Рівненської області. Зокрема, використання робочих зошитів у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів дає змогу досягти:

- більшої змістовності мовлення молодших школярів (для цього використовуються спеціальні прийоми, що підвищують мотивацію мо-

вленневої діяльності учнів, словник дітей збагачується лексикою різної тематики, актуальною для молодшого школяра);

- більшої зв'язності та цілісності письмових висловлювань учнів;

- більшої, ніж за традиційного навчання, виразності мовлення учнів; усвідомленої уваги до значення слова – прямого і переносного, до експресивних засобів мови;

- підвищення мовленнєвої культури школярів (за рахунок посиленої роботи над вибором найбільш точного значення слова відповідно до змісту тексту); вправи культурномовленнєвого характеру посіли в зошиті чільне місце : вони запобігають лексико-граматичним помилкам, вчать обирати точне слово з-поміж синонімів, багатозначних, близьких за асоціацією слів.

4.3. Текстотека з методичними формулярами як посібник для вчителя, спрямований на формування лексичної компетентності молодших школярів

Для методичного забезпечення лексико-граматичної роботи, нами створено текстотеку як посібник для вчителів і учнів, яка містить більше 100 неадаптованих та адаптованих з навчальною метою текстів, що супроводжуються методичними формулярами. Цей мовний матеріал класифіковано за смисловими типами тексту, за темами, стилями мовлення і являє собою ефективний засіб навчання – інструмент, за допомогою якого вчитель може обрати, виходячи з дидактичних і методичних принципів, той або інший текст, адекватний завданням уроку.

Тексти класифіковано за принципом градуальності: з поступовим ускладненням інформації, лексичних і граматичних засобів вираження змісту, а також згруповано за змістовими темами, функціонально-змістовими типами і стилями на такі групи :

- *однотематичні тексти,*
- *однотипні тексти,*
- *одностильові тексти.*

Типологічний і тематико-стильовий показчик текстів наводиться нижче.

Таблиця 4.1

ТЕКСТОТЕКА
(фрагмент)

Типологічний і тематико-стильовий показчик текстів

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис (№№ 11, 12) Опис з елементами розповіді та міркування (№ 10) Опис з елементами міркування (№ 6)	Публіцистичний (№№ 1, 2, 6, 8, 10) Публіцистичний (№ 9)	Любов до Батьківщини Символи України (№ 9) Джерело (№ 7) Рідне мовлення (№ 2) Рідна мова (№ 1) Вода – джерело життя (№ 8)
Розповідь (№ 13)	Розмовний (№№ 7, 11-13)	Калина (№№ 3, 4, 6) Калина – символ України (№ 5)

Таблиця 4.2

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування (№№ 1-3, 8, 9) Міркування з елементами опису (№№ 4, 5, 7)		Герої казок Незнайко та хрущ (№ 13) Дюймовочка (№ 10) Залізний Дроворуб (№ 11) Коротунчики з Квіtkового міста (№ 12)

Тексти спрямовані на формування лексичної компетентності
молодшого школяра

1. Із самого раннього дитинства і до глибокої старості усе життя людини нерозривно пов'язане з мовою. Дитина ще не навчилася добре говорити, а її чистий слух уже вловлює дзюрчання бабусиних казок, материнської колискової пісеньки. Адже казки і приказки – це мова. (Л. Успенський)

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Рідна мова

2. Мова – духовне багатство народу. «Скільки я знаю мов, стільки разів я людина», – говорить народна мудрість. Але багатство, втілене в скарбницях мов інших народів, залишається для людини недоступним, якщо вона не опанувала рідної мови, не відчула її красу. (В. Сухомлинський)

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Рідна мова

3. Кожна країна має свої символи. Символом Франції стала Ейфелева вежа, Росії – Московський Кремль, Канади – клен, Лівії – кедр, Австралії – кенгуру. Символами нашої Батьківщини стали верба й калина, адже в народі кажуть: «Без верби і калини нема України». Ці символи оспівуються в народних піснях, до них звертаються українські письменники.

З давніх-давен калина вважається символом дівочої краси. Яскравими кетягами цієї рослини українці прикрашали свої хати, дівчата вплітали їх у весільні вінки. Калину засушували і використовували як лікарський засіб.

Верба в Україні шанована не менше, ніж калина. Росте вона понад ставками і річками, низько схиляє свої віти до води. Верба – це провісниця весни. Вона випускає свої пухнасті китички, як тільки сонечко зігріє землю і розтане лід на річках і озерах. У Вербну неділю перед Великоднем у церквах освячують тонкі пучечки гілочок верби і зберігають їх цілий рік. Освяченими гілочками верби злегка б'ють малечу, примовляючи: «Не я б'ю, верба б'є, щастя й здоров'я дає».

Здавна вербу саджали на козацьких могилах, адже вона символізувала сум за загиблими оборонцями рідної землі.

Тарас Григорович Шевченко, перебуваючи у засланні, у пісках біля солоного озера Арал посадив вербові гілочки, які прийнялися, вирости і довго нагадували поетові рідну Україну.

Верба й калина – ще не вся Україна. Це символи нашої землі, вони бережуть нашу історію і культуру, нагадують, чії ми діти, вчать нас любити свою Батьківщину.

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Символи України

4. Стоїть при дорозі калина. Хто йде, той милується нею. Гарна вона кожної пори року. Навесні вбирається калина у смарагдове листя з білим мереживом квіток. Духмяні запашні квіти милують око. Згодом на місці суцвіть з'являться важкі кетяги, зарум'яняться.

А прийде осінь – не мине й калини, прибереже для неї найчарівніші барви. Навіть зима не насмілиться зірвати це чудове намисто. Обережно притрусить його сніжком, і стане воно цілющим.

Так і стоїть калина, гостинно пригощає ягідками пташок і перехожих.

(За В. О. Сухомлинським)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Публіцистичний	Калина

5. У дворі в моїх дідуся й бабусі ростуть кілька кущів калини. Навесні вони прикрашають квітами наш двір і будинок, милують око, а взимку бабуся готує із калини напій, що лікує, зігріває й бадьорить. Саме про неї, про калину, бабуся любить мені розповідати й повчати, що не потрібно цуратися й забувати давні традиції й звичаї свого роду.

Бабуся говорила, що з давніх часів на весіллі перед нареченим і нареченою ставили букети червоної калини з ягодами на щастя, добробут та кохання. Ягодами калини прикрашали весільний коровай. А коли виходила заміж моя бабуся, то їй у вінок дівчата також уплітали калину. Українські господарки прикрашали свої будинки, влаштовуючи червоні грона на покуті, як оберіг від злих помислів та людських заздрощів.

Мій дідусь, копаючи людям криниці у дворах (так на життя заробляв), рекомендував садити калину біля криниці. Тому що в народі існує думка: якщо біля криниці росте калина, там вода чистіше й смачніше. А ще дід стежив за часом цвітіння калини, тому що це означає, що настав час висаджувати гарбуз, кукурудзу й огірки.

(З учнівської стінгазети)

Тип тексту	Стиль	Тема
Розповідь	Публіцистичний	Калина

6. Калина – це стрункий кущ, що на весні приваблює білим цвітом, а взимку вабить яскраво-червоними плодами. Ці невеличкі червоні ягоди, які дуже схожі на краплини крові, вважають символом життя. Росте вона на полях, лісових галявинах та тінистих лісах. Вона дуже поширена по всій території України. Але її також садили біля кожної хатини, як ознаку української оселі. Кущ калини саджали біля криниці аби вода була смачнішою та чистою.

Люди дуже цінували калину, і вважалося, що наруга над цим кушем вкривала людину ганьбою і наклікала біду.

У народній медицині також використовували калину як найкращі ліки від застуди та кашлю.

Застосовують її і в харчуванні: з її плодів готують смачне варення та компот, киселі, використовують як начинку для пирогів.

Без калини не можна уявити й народної творчості. Багато складених пісень та віршів залишилося до наших часів. У піснях її рубінові плоди прирівнювали з мужністю та патріотичними почуттями, любов'ю до Батьківщини.

Як символ вічної людської пам'яті калину садили на могилах померлих козаків та воєвод, які боролися за незалежність та свободу українського народу.

Калина уособлює в собі все те, що робить нас людьми.

Тип тексту	Стиль	Тема
Розповідь з елементами міркування	Книжний	Калина

7. Вода підживлює кожен клітинку нашого тіла. Вона дарує оновлення і молодість, небувалу енергію і красу. Як і весь навколишній світ, людина завжди радіє спілкуванню зі стихією води, щиро насолоджуючись травневими грозами, повільною течією лісових струмочків, силою і шумом морського прибою, крапельками роси на ранковому лузі або теплим літнім дощем. І цей природній потяг до досконалості і пишності води завжди залишається і передається від покоління до покоління, ковток за ковтоком живлячи людство цілющою силою.

Воду п'ють і ліси, і поля. Без неї не можуть жити ні люди, ні птахи, ні звірі. Але вода не тільки нас «напуває», а й «годує» – на просторах морів і океанів вдень і вночі працюють тисячі риболовецьких судів. Вода допомагає людині виробляти електроенергію, працюючи на гідроелектростанціях, вода має людей, машини, дороги й міста. По воді перевозяться мільйони тон вантажів і мільйони пасажирів. Без води неможливо зробити ні ліки, ні цукерки, ні гуму, ні тканину, та й взагалі, практично нічого.

Вода – джерело життя і одне з найцінніших багатств людини. Від води залежить не просто нормальне життя, а й саме існування людства. Адже не випадково з давніх часів люди селилися біля берегів річок і озер, намагалися будувати свої житла якомога ближче до води.

Тип тексту	Стиль	Тема
Розповідь з елементами міркування	Публіцистичний	Вода – джерело життя

8.«Рече та стогне Дніпр широкий...» – саме ці рядки класика української літератури Тараса Шевченка одразу спадають на думку при згадці про Дніпро. Ця річка стала своєрідним символом усієї країни, природним багатством та історичною пам'яткою.

Спокійна та широка, ця річка завжди вважалася символом величі. Дніпро є третьою за довжиною та площею річкою Європи. Його могутні хвилі прокладають шлях рівнинами України. Не можна оминати й історичного значення Дніпра, адже він з давніх-давен пов'язаний зі слов'янськими племенами. Для них від слугував єдиним шляхом сполучення, що потім призвело до об'єднання племен в єдину Київську Русь. Крім того, саме на Дніпрі з'явилася гордість українського народу – Запорізька Січ. По Дніпру козаки здійснювали свої легендарні походи на турків.

Багато письменників та художників зображали красу Дніпра у своїх творах. Наприклад, картина Архипа Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі» чи «Лід на Дніпрі» Івана Айвазовського. Скільки величі, чарівної краси в цій річці.

Як не сповнитись поваги до цієї могутньої, величної та спокійної ріки, яка була свідком становлення, розвитку, та, сподіваймося, розквіту нашої країни, яка зберігає увесь наш культурно-історичний досвід. Дніпре, ти чарівний!

Тип тексту	Стиль	Тема
Міркування	Публіцистичний	Любов до Батьківщини.

9. Скрізь по обидва боки Раставиці стеляться чудові городи, жовтіють тисячі соняшників, що ніби поспинались та заглядають поверх бадилля кукурудзи на річку; там далі набігли над річку високі коноплі і залили берег своїм гострим важким духом. В одному місці розрослися чималі вишники, а далі од берега, коло самих хат, ростуть дикі груші та яблуні, розкидавши своє широке гілля понад соняшниками; а ондечки серед одного города вгніздилась прездорова, стара, широка та

гілляста дика груша, розклала своє гілля трохи не при землі на буряки та картоплю. Соняшники заплутались своїми жовтими головами в гіллі.

(за І. Нечуєм-Левицьким)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Публіцистичний	Любов до Батьківщини

10. У ту ж хвилину квіточка розкрилася, і в ній сиділа жива дівчинка, всього з дюйм зросту. У дівчинки все було маленьке: рот, носик, двоє оченят, дві ручки, дві ніжки. І навіть у волоссі був крихітний бантик. Тому її так і назвали – Дюймовочка. (Г. – Х. Андерсен)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис з елементами розповіді та міркування	Публіцистичний	Герої казок. Дюймовочка

11. У надрубаного дерева з високо піднятою сокирою в руках стояла людина, цілком зроблена із заліза. Голова її, руки та ноги були прикріплені до залізного тулуба на шарнірах. На голові натомість шапки була мідна воронка. Краватка на шиї була залізна. Людина стояла нерухомо, з широко розкритими очима.

(За О. Волковим)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Розмовний	Герої казок. Залізний Дроворуб

12. В одному казковому місті жили коротунчики. Коротунчиками їх називали тому, що вони були дуже маленькі. Кожен коротунчик був на зріст із невеличкий огірок.

За головного в них був малюк-коротунчик на ім'я Знайко. Його прозвали Знайком за те, що він знав усе на світі. А знав він так багато тому, що читав різні книги. Від читання книг Знайко став дуже розумним. Тому всі його слухались і дуже любили.

Але найвідомішим серед них був малюк, на ім'я Незнайко. Цей Незнайко носив яскраво-блакитний капелюшок, жовті канаркові штани й жовтогарячу сорочку з зеленою краваткою. А ще він завжди чіплявся до малючок.

(За М. Носовим)

Тип тексту	Стиль	Тема
Опис	Розмовний	Коротунчики з Квіtkового міста

13. Незнайко прославився після однієї історії.

Одного разу він гуляв по місту й забрів у поле. Кругом не було ані душі. У цей час летів хрущ. Він зосліпу налетів на Незнайка і вдарив його по потилиці. Незнайко сторчма впав на землю. Хрущ тієї ж миті полетів і зник у далині. Незнайко схопився, почав оглядатися на всі боки. Але навколо нікого не було.

«Хто ж це мене луснув? – думав Незнайко. – Може, зверху щось упало?»

Він задер голову і глянув угору. Тільки сонце яскраво сяяло над головою в Незнайка.

«Це на мене з сонця щось упало, – вирішив Незнайко. – Мабуть, від сонця відірвався шматок і вдарив мене по голові».

(За М. Носовим)

Тип тексту	Стиль	Тема
Оповідання	Розмовний	Незнайко і хрущ

Методичний формуляр тексту з наведеними прикладами, являє собою модель аналізу тексту з позиції його змісту (теми й основної думки), функціонально-змістового типу і стилю мовлення. Цей формуляр у загальних рисах збігається з *алгоритмом аналізу тексту*, який у вигляді алгоритмічної схеми подається учням (у вигляді пам'яток) у робочих зошитах (22). Цей формуляр, а також **методична типологія текстів**, подана вище, є тим методичним інструментом, який допомагає вчителю цілеспрямовано працювати над словом і текстом у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів.

4.4. Робота із запобігання мовленнєвим помилкам як засіб формування лексичної компетентності молодших школярів

Практично кожне дослідження із розвитку мовлення учнів містить у собі аналіз мовленнєвих помилок. У будь-якому випадку, кожен дослідник зустрічається з відхиленнями від норми мовлення в роботах учнів

і фіксує їх. Водночас проблема мовленнєвих помилок молодших школярів досі залишається на периферії методичних досліджень. У середній школі ця проблема вирішується успішніше, оскільки є детальні дослідження М. Львова, М. Баранова. Про важливість аналізу мовленнєвих помилок зазначали ще І. Бодуен де Куртене, Л. Щерба, О. Гвоздев.

Проблема мовленнєвих помилок стала предметом вивчення й аналізу передусім у психології та медицині ще на межі 19-20-го віків. Відомі праці психолога П. Мерінгера, який, розглядаючи помилки в усному мовленні (обмовки), вважав їх однією із форм людської діяльності. Думка про те, що «помилки обов'язково входять у нашу мовленнєву поведінку» [266, 11], простежується в працях як зарубіжних, так і вітчизняних психолінгвістів. За О. Леонтєвим, мовленнєва помилка – це сигнал шва, що розійшовся під впливом тих або інших обставин у мовленнєвому механізмі [288, 10].

Для нас цікаві передусім ті випадки, коли, згідно з ідеями Р. Мерінгера, сильніші асоціації витісняють у корі головного мозку слабкіші асоціації, внаслідок чого сильніші за своєю локалізацією в головному мозку звуки витісняють слабші, а сильніші слова впливають і витісняють у свідомості слабкіше слово, що і призводить до помилки. Для нас важлива думка про те, що кожна мовленнєва помилка має свою причину: «Випадок щодо обмовки повністю виключений, обмовка підпорядкована правилам» [535, 9].

Проблемі помилок на письмі і в процесі читання були присвячені роботи В. Вундта, який підкреслював, що ці помилки мають однакові причини. На початку 20-го століття учені Г. Ваймер («Психологія помилок»), Х. Боуден також розглядали помилки мовлення як певну частину мовленнєвої діяльності. Проте більшість досліджень фіксували увагу на вимовних помилках, семантичні ж помилки не виділялись.

Медичні праці в галузі порушення мовлення також дають багатий матеріал для розуміння механізмів творення мовлення і помилок, пов'язаних із порушенням їх. Так, для нас цінне зауваження К. Бюлера відносно механізму відбору слів – з одного боку – і механізму породження мовлення – з іншого. Він підкреслював з посиланням на А. Піка: «Знаходження слів може протікати безпомилково, тоді як граматичне формування слів і речень неправильне; отже, ми маємо справу з двома незалежно один від одного протікаючими процесами» [541].

Із експериментальних робіт другої половини нашого століття можна виділити праці Дж. Мортонна, присвячені безпосередньо мовленнєвим помилкам [537]. Автор виділяє типи помилок при читанні, які, як підтверджується й іншими авторами, типові та єдині для всіх мов. Його да-

ні узгоджуються з моделлю мови в трансформаційній граматиці А. Хомського. Крім того, він висуває припущення, співзвучне думці П. Мерингера, що «помилки не щойно виникли, вони мають причини» [534, 41].

Таким чином, ще на початку нашого століття причина помилок пов'язувалась зі складністю *механізмів породження мовлення*. На сьогодні проблема мовленнєвих помилок найбільш інтенсивно розробляється психолінгвістами, основну увагу яких зосереджено на причинах і механізмах утворення мовленнєвих помилок. Саме психолінгвістика має найбільшу номенклатуру праць із цієї проблеми. На думку О. Леонтьєва, «систематичне дослідження проблеми мовленнєвих помилок могло б скласти особливу галузь психолінгвістики, оскільки саме мовленнєва помилка є своєрідний сигнал «шва» в мовленнєвому механізмі, що розійшовся під впливом тих або інших обставин» [286, 32].

Значний внесок у дослідження природи і структури процесу породження мовлення вніс Л. Виготський, думка якого про відсутність збігу реальних слів із «мисленнєвими єдностями» (за Дж. Мортонем), або з «порціями смислу» (за Л. Виготським), є на нашу думку, однією з найважливіших щодо розроблення методичної проблеми мовленнєвих помилок учнів, пов'язаних із незнанням значення слова.

Останнім часом зусилля дослідників, учених зосередились на семантичних помилках. Цю зацікавленість можна пояснити розвитком нової науки семіотики, виникненням теорії смислу і певними успіхами в розробленні штучного інтелекту. Одна з причин виникнення семантичних помилок полягає в тому, що одне і те саме значення може бути виражене різними способами, по різному сприйматися, мати різний смисл для різних реципієнтів (слухачів, читачів). Оскільки основною метою мовленнєвої (лексичної) діяльності є комунікація, то семантичні помилки особливо цікаві для нашого дослідження. Як свідчать дослідження психолінгвістів і психологів, «найбільш важливі в семантичному плані частини мови більше схильні до помилок» [266, 63].

4.4.1. Класифікація мовленнєвих помилок і недоліків у методиці навчання української мови

На актуальність проблеми термінологічної номінації мовленнєвих помилок справедливо вказують Н. Бабич, С. Омельчук, М. Пентилюк, говорячи про відсутність термінів для багатьох методичних понять, у тому числі і в галузі методики розвитку мовлення : «...не мають назв

багато мовленнєвих вправ, хоча вони вже давно оформились як типи і відтворюються в ряді підручників, а також мовленнєві помилки» [383, 309].

У сучасній методиці розвитку мовлення як особливій галузі методики викладання української мови прийнято розділяти мовленнєві помилки і недоліки [72, 332]. Порушення норми мови вважається помилкою (орфографічною, орфоепічною, синтаксичною, морфологічною і таке ін.) [383, 309]. До мовленнєвих недоліків відносять «такі недоліки мовлення, які не пов'язані з порушенням правил, вимог мовної норми... це порушення вимог комунікативної доцільності, невдачі школяра у пошуках засобів виразності мовлення : повтори слів, вживання зайвих слів, недоречне вживання емоційно забарвлених слів, штампи, невдалий порядок слів, бідність і одноманітність синтаксичних конструкцій, порушення видо-часової співвіднесеності дієслівних форм і таке ін.» [383, 311].

Помилки, як бачимо, отримують свою назву за різними підставами. Так, залежно від приналежності до певного рівня одиниць мови вони поділяються на лексичні і граматичні [383, 309]; відповідно вони відносяться до розділу лінгвістики, у якому вивчається ця одиниця мови. Це традиційна класифікація, проте вона не вказує ні на причину помилки, ні на шляхи її усунення, ні на характер діяльності щодо запобігання їй. У цьому розділі ми конкретно зупинимось на одному виді мовленнєвих помилок – на лексичних помилках, оскільки вони пов'язані з навчанням слова як одиниці мови і мовлення.

У методиці розвитку мовлення в середній школі поділяють помилки на мовленнєві та мовні [383, 32-37]. Доведено, що мовленнєвих помилок удвічі більше, ніж граматичних. Мовленнєві помилки поділяють на *власне помилки* та *мовленнєві недоліки*. З-поміж найбільше поширених помилок і недоліків у мовленні учнів, наприклад, 5-х класів (за даними В. Капінос) становить група лексичних помилок (за класифікацією С. Цейтліна), а саме :

- 1) уживання слова в неточному значенні: *на горі сидів зайчик* (замість *на горбочку*);
- 2) нерозрізнення синонімічних слів: *пішов додому з нагнутою* (замість *зі схиленою*) *головою*;
- 3) змішування паронімів: *я напереріз* (замість *навідріз*) *відмовився*;
- 4) порушення лексичної сполучуваності: *він виконав слово* (замість *дотримав слова*);
- 5) уживання зайвих слів (плеоназм): *серпень місяць*, опустивши голову *вниз*;

б) повторення тих самих слів та ін. [43, 37].

Наведений перелік свідчить, що зазначені помилки належать, згідно з класифікацією С. Цейтліна [499, 257], до лексичних помилок (лексико-семантичних і лексико-стилістичних). За даними В. Капінос, вони є найбільш характерними і частотними серед помилок і недоліків у мовленні учнів різних вікових паралелей [44, 38]. Для нас істотним є підтвердження наших експериментальних даних про те, що в початковій школі, як і в середній, граматична будова мови засвоюється швидше і надійніше, ніж лексика, тому існує проблема цілеспрямованої роботи саме над лексичними помилками.

Ми, поділяємо думку С. Цейтлін [499, 135] і поділяємо лексичні мовленнєві помилки й недоліки на 3 групи:

а) ненормативні значення слів (семантичні помилки) :

я завісила лампу газетою (замість. закрила, оскільки завісити – «закрити тим, що вісить, наприклад фіранками»);

швидко і непомітно віддалилися з міста (замість пішли, оскільки віддалитися – «піти неспішаючи, з гідністю»);

я хочу виправити свої вади (замість недоліки).

Як видно з порівняння класифікацій, ця група помилок збігається з першими трьома видами – уживанням слова в невластивому для нього значенні, у нерозрізненні синонімів, змішуванні паронімів.

б) ненормативна сполучуваність слів;

в) тавтологічні помилки і повтори (зазначені види збігаються з наведеними вище методичними класифікаціями).

У класифікації лексичних помилок керуємося передусім результатом, досягнутим у мовленні, зважаючи на помилкове вживання слова. А результат у цьому випадку – неправильна або неточна назва явища або реалії, внаслідок чого порушується смисл висловлювання в цілому. Тому ми виділяємо окрему групу помилок, пов'язаних із незнанням точного значення слова, з неправильною або неточною назвою предмета або реалії, і даємо цій групі помилок назву *орфонімічних*, тобто помилок «неправильної назви» (від грец. *orthos* – «правильний» і *опута* – «ім'я»). Ця назва відображає результат, який має бути отриманий за точного вживання слова в мовленні, але не досягнутий унаслідок незнання значення слова учнем. Передусім орфонімічними є помилки 1-3 видів: уживання слова в невластивому для нього значенні (1), змішування синонімів (2), змішування паронімів (3).

Усі ці помилки пов'язані з незнанням значення слова, з неточним вираженням думки за допомогою слова, з уживанням слова без урахування його значення у даному контексті, без урахування його багатоз-

начності. Ці помилки порушують вимогу точності мовлення. Окрім названих, до *орфонімічних*, на нашу думку, можемо віднести і помилки на лексичну сполучуваність (4-ий вид лексичних помилок), оскільки неправильна сполучуваність також викликана незнанням особливостей слів із пов'язаним значенням: *карі очі*, але *не волосся*, *міцна дружба*, але *не сильна* (хоча міцне, сильне рукостискання). Та і приклад *літній кінь* можна пояснити тим, що в деяких контекстах прикметники *літній* і *старий* є синонімами, а в даному випадку сталося змішування синонімів (3-ій вид лексичних помилок). Нарешті, випадки тавтології і повторів (віднесемо їх до 5-го виду лексичних помилок) можна також віднести до розряду орфонімічних помилок, оскільки в прикладі *швидко кинувся* учень не знає значення слова *кинутися* – «швидко спрямуватися». А в прикладі *Осінній парк видається сумним і печальним* відчувається незнання значень слів-синонімів.

Таким чином, лексичні помилки, що називаються нами *орфонімічними*, є випадками неправильного вживання слів і словосполучень (тобто номінативних одиниць мови), внаслідок чого вони не виконують на потрібному рівні своєї номінативної функції, що відбувається внаслідок збоїв у механізмі мовлення щодо вибору слова і встановлення його сполучуваності з іншими словами. Учень змішує слова, близькі за формою і / або за значенням: синоніми, пароніми, асоціативно близькі слова, різні значення багатозначного слова, іноді навіть антоніми: мої нащадки [пращури] були селянами (6-ий вид орфонімічних помилок). Усе це результат незнання слова для позначення реалії. А тому основний шлях подолання цих помилок – спеціальна культурномовленнева (орфонімічна) робота над значенням слова.

Наведемо приклади таких помилок із робіт учнів початкових класів. Ці, та інші, дані отримані нами в ході констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту. До зазначених нами шести видів лексичних помилок у початковій школі додається ще один, дуже поширений – незнання слова, що означає якесь явище і вживання у зв'язку з цим найбільш близького за змістом із семантичного поля. Така орфонімічна помилка дуже поширена в початковій школі, що об'єктивно пояснюється (віднесемо її до 7-го виду – відсутність слова в учнівському лексиконі). Крім того, є велика кількість помилок лексикограматичного характеру (словотворчих та ін.), які тією чи іншою мірою також пов'язані з незнанням значення слова – лексичного і граматичного. Наприклад, помилкове вживання прийменника *із-за* замість *за* (*із-за* ялинки вовк чатує / замість *за* ялинкою) можна розцінювати як граматичну помилку, але в той же час учень вивив незнання значення

прийменника *із-за*, тобто це помилка лексико-граматичного характеру, орфонімічна за результатом. Такі «суміжні» помилки лексико-граматичного характеру ми відносимо до 8 виду, але не розглядаємо їх.

Таблиця 4.3

Типи лексичних орфонімічних помилок

Приклади лексичних(орфонімічних) помилок	Вид лексичної помилки
На пляжі дуже душевно [душно] й погано гратися в піску.	3 (змішування паронімів)
Я хотіла б прибрати цю гарну ляльку [придбати].	3 (змішування паронімів)
Снігурі сидять на пухнастих гілках і трохи [тихенько] покачують.	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
У цієї кішки обличчя схоже на хазяїна [мордочка схожа на обличчя хазяїна].	3 і 7(змішування слів-синонімів і відсутність слова в лексиконі)
Маленьке звірятко нюхало повітря [принюхувалось]. (Ляпчук Антон, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
У пустелі виготовляють [вирощують] бавовник. (Бондаренко Максим, 3 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
Коли я писала цей твір, то у мене до них [бідних людей] викликалось [з'явилось] співчуття. (Тишкун Марійка, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
У долині [на полонині] вівчарі випасають овець. Коли вівці пасуться на них можуть зграями напасти вовки, але вівці зграями[стадом] і тікають від них. (Матвійчук Катерина, 3 клас).	7 (відсутність слова в лексиконі); 4(порушення сполучуваності : стадо овець, але зграя вовків)
Там є квіти [рослини] : волошки, суніця, деревій. (Чабан Микола, 2 клас).	7 (відсутність слова в лексиконі, порушення родо-видових зв'язків)
Лебеді сіли на лід і стали нежваво [тихо] курликати. (Мичко Ірина, 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі)
Учні були одягнені в розпатлані [пошарпані] штани. (Бахтін Святослав 2 клас)	3 (змішування паронімів)
<i>Дуже чудові</i> піріжки пече моя мама.	5 (зайве слово, а також неправильне утворення найвищого ступеня).
Що можна коментувати [сказати] про такий удар?	4(неправильна сполучуваність)
На землі усі люди говорять, пишуть, читають, але у кожного це виходить особливо, [по-особливному, по- своєму].	3 (змішування паронімів або асоціативно близьких слів)

Таблиця 4. 4

Приклади лексичних(орфонімічних) помилок	Вид лексичної помилки
У будинок влетів [проник] мороз. (Лепшенко Радіон 3 клас)	1 (вживання слова в невластивому йому значенні)
Ведмедиця взяла ведмежа за руку. (Мосійчук Сашко 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі і змішування асоціативно близьких слів рука і лапа, тобто кінцівка)
Це був борсук. Він підняв руку і вказав на мене. (Мартинюк Наталка 2 клас)	7 (відсутність слова в лексиконі і змішування асоціативно близьких слів рука і лапа, тобто кінцівка)
Їжак вирив будку [нору].	7 відсутність слова в лексиконі і заміна асоціативно близьким словом, що означає мешканці
Верстати роблять врукопашну [вручну] чи за допомогою інших верстатів?	3 (змішування співзвучних слів)
Свиня [змія] підколодна.	4 (порушення сполучуваності внаслідок незнання фразеологічно пов'язаного значення слова підколодна)
Мій брат вчиться на вчителя.	5 (повтор однокорінного слова)
Моя мама – економічна [економна] жінка.	3 (змішування паронімів)
Дівчинка почервоніла від коренів до волосся.	4 (порушення сполучуваності внаслідок незнання лексичного значення і граматичною форми фразеологізму)
Мисливець відпустив [опустив] рушницю і пішов додому.	3 (змішування паронімів)

Таблиця 4. 5

Приклади лексичних(орфонімічних) помилок	Вид лексичної помилки
Кішка вмивалася, облизуючи язик [облизуючись язиком].	1 і 4(незнання значення дієслова і побудова не-правильного словосполу-чення)
Дівчинка впала у воду, але тонути [плавати] вона не вмі-ла.	6 (змішування антонімів)
Хлопчик у човні швидко гріб коромислами [веслами].	1 (вживання слова в невластивому йому зна-ченні і заміна співзвуч-ним)
Чоботи він начистив ще з вечора, щоб уранці надіти на свіжу голову.	1 (вживання фразеологі-зму в невластивому йому значенні)
За столом Тимко поведився неосвічено [неввічливо].	3 (змішування пароні-мів)
Я бачив кроликів. Їх було багато людей.	5 (зайве слово)
Мама обкутала дитину з усіх боків. [укутала]	3 (змішування паронімів)
Ця книга вчить нас бути сміливими, не прагнути [не боятися] труднощів.	1 (вживання слова в невластивому йому зна-ченні)
В усю довжину кімнати розтягнулася шафа. Потім йде диван. Над ним висить картина, моє ліжко і стеля. (З твору «Моя кімната»)	4 (порушення сполучува-ності через незнання зна-чення слова розтягнула-ся). Порушення змісту через неправильну побу-дову речення.
У зоопарку ми побачили двохгорбних [двогорбих] верб-людів. (З переказу «Зоопарк»)	7 (відсутність слова в ле-ксиконі)
На параді уперше побачив воїнів-дитсадників. [десант-ників]	7 (відсутність слова в ле-ксиконі)
У дресирувальника на ногах були шпроти, [шпори] (З твору «Цирк»)	3 (змішування паронімів)
Біля пам'ятника зібралося багато людей і письменників.	5 (зайве слово. Незнання родо-видових зв'язків слова люди)
Хлопчик встав як скопаний [як укопаний].	3 (змішування паронімів і руйнування фразеологі-зму)

Таблиця 4. 6

Приклади лексичних(орфонімічних) помилок	Вид лексичної помилки
Забарвлення окуня допомагає йому рятуватися від здоби- чі.	1 (вживання слова в невластивому йому зна- ченні)
Білосніжний сніг іскрився на сонці. (З твору «Зима»)	5 (зайве слово, повтор однокорінних слів)
Моїй мамі виконалось 35 років. [виповнилось]	3 (змішування паронімів)

Присутні, звичайно, в мовленні учнів і дуже характерні граматичні помилки на рівні слів, на рівні тексту:

Деякі не засипані снігом гілки ви- мальовують [малюють в нашій уя- ві, схожі на] різних тварин. Я дружу з Радіо [Радіоном чи Ра- діком]	Відсутність слова у лексиконі, не- правильна сполучуваність, слово- творча (граматична помилка). Грамматична помилка: неправильне формування.
У нас в селі є молочна ферма. Ко- ровам там добре. Вони покриті черепицею і добре обладнані. (З твору «Мої канікули»)	Грамматична (синтаксична) помил- ка: порушення зв'язку речень в тексті.

Дуже часто в роботах зустрічаються фактичні помилки:

Лось підгинав ноги і сідав на ко- ліна.	Фактична помилка, не знає реалій
Вони потягнули півтонну бочку з водою.	Фактична помилка, не знає реалій

Проте останні з наведених прикладів не розглядаємо, оскільки це завдання визначене нами на найближчу перспективу. Ми обмежились розглядом лексичних помилок орфонімічного характеру, пов'язаних зі значенням слова.

Робота щодо запобігання таким помилкам, в основі яких змішування близьких за значенням і / або за формою слів, повинна будуватися з урахуванням принципу диференціації суміжних явищ мови. Здатність до диференціації, зіставлення, розчленування мовних і мовленнєвих явищ, як вважав О. Пешковський [390], є необхідною умовою для «культурного говоріння» [499, 170]. Ця здатність до диференціації схожих за формою і / або значенням слів надзвичайно важлива для подолання орфонімічних помилок, причина яких полягає в недосконалому механізмі породження мовлення (механізмі лексичного вибору і граматичного зв'язування) і в наслідку – у змішуванні схожих лексичних одиниць у мовленні.

4.4.2. Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок

Проблеми навчання мовних норм і запобігання помилок у мовленні учнів пов'язані з необхідністю посилення культурномовленнєвої роботи в початковій школі.

Орфографія і орфоепія, як розділи науки про мову, регулюючи та встановлюючи норми вимови і правопису (норми усного і писемного мовлення), досить повно висвітлені в курсі української мови як для початкової, так і середньої школи. Таке «вузьке» питання, як засвоєння учнями норм слововживання, у програмах і в змісті підручників, навчальних посібників не отримало належного розкриття.

Попри те, що в системі лексичної роботи вправи щодо вибору слів із ряду синонімів, паронімів присутні, проте цілеспрямованої роботи над точним висловленням думки досі немає. І це при тому, що проблема навчання норм слововживання назріла і її вирішення є необхідним для подальшого розвитку в теорії і практиці методики розвитку мовлення школярів.

Увага до проблеми вибору слова для точного висловлення думки та до формування у школярів означеного мовленнєвого вміння знаходить відображення і в теоретичних дослідженнях, присвячених, наприклад, методиці навчання паронімів, синонімів [401; 268], і в практиці школи,

коли в нових посібниках робота щодо вибору слова відповідно до його лексичного значення вже займає гідне місце [457].

Кожен із нас досить часто у своїй мовленнєвій практиці натрапляє на проблему вибору слова, адекватного за своїм значенням конкретній ситуації, меті та змісту висловлювання. Як позначити те або інше явище правильно, точно? Яке обрати слово, щоб назвати, наприклад, людину яка викликає співчуття, – *сердечний* або *сердешний*? Як правильно позначити дію, яку здійснює людина, коли кладе шапку на свою голову, – одягнути чи надіти? Ці два приклади пов'язані з явищем лексичної паронімії, а вибір потрібного, точного, правильного в цій конкретній мовленнєвій ситуації слова – це питання орфонімії, питання правильно-го позначення конкретного поняття.

А як правильно назвати, наприклад, музиканта – актор або артист? Ці два слова – синоніми, вони відрізняються за значенням (це ідеографічні, понятійні синоніми). І проблема вибору потрібного слова з двох синонімів такого типу – це проблема орфонімії (на відміну від вибору слова з ряду стилістичних синонімів, наприклад, «дружний» або «дружній») і тому подібне, де вибір відноситься до сфери стилістики).

І нарешті, як точніше вжити форму слова, сказавши «відправити вітальну телеграму за адресою...» чи «відправити вітальну телеграму на адресу»? Це також проблема лексико-граматичного вибору, що відноситься до сфери орфонімії.

Ми переконані, що термін орфонімія має право на функціонування поряд із термінами орфографія і орфоепія. Останні два термінологічні поняття належать виключно до вираження словесного знака і ніяк не регулюють обирання лексичного засобу, адекватного плану змісту. Відомо, що слово – знак двосторонній, що має форму і зміст. Відповідність звукової і графічної форми слова нормам мови регулюють правила орфоєпії і орфографії, а ось зв'язок між звукокомплексом (словом) і змістом висловлювання повинні регулювати правила орфонімії. Орфонімія, таким чином, може розглядатися як один із розділів культури мовлення, один зі складників ортології (науки про норми мови і мовлення). Вона визначає відповідність слова, обраного з низки синонімів (лексичних і граматичних) і паронімів, і його значення – загальному змісту висловлювання, контексту, мовленнєвій ситуації в цілому.

Сюди ж входять і питання вибору слів, що виражають оцінку того, хто говорить, чим, зокрема, займається зараз *прагмалінгвістика*. З прагматичним боком мовлення стикаємося і, розв'язуючи конкретне запи-

тання: коли, наприклад, прийнятніше сказати про одне і те саме явище – «базар» а коли – «ринок». У своїй мовленнєвій практиці ми постійно постаємо перед вибором – як сказати, щоб виразити / не виразити свою оцінку того, про що говоримо.

Що стосується терміна *орфонімія*, то ми провели констатувальне дослідження щодо прийнятності його в системі лінгвістичної термінології. Студентам педуніверситету однієї з філологічних спеціальностей запропонували для осмислення низку запитань.

1. Що таке орфонімія? Дайте тлумачення терміна, користуючись зразком і моделлю термінів *орфографія, орфоенія, ортологія, омонімія*. Що таке *орфонім* (за типом омонім)?

2. Як ви розумієте термін *норми орфонімії*? Наведіть приклади, у яких дотримуються або не дотримуються норми орфонімії.

3. Орфонімічна робота – що це таке? Наведіть приклади орфонімічних вправ, використовуючи як зразки *синонімічні, паронімічні* і інші вправи з підручників.

4. До якого пласту лексики належить термін *орфонімія*? Охарактеризуйте слово з позиції походження, сфери вживання, активного і пасивного запасу, стилістичної приналежності. Визначте тип неологізму і доведіть свій вибір. Який термін, на ваш погляд, прийнятніший і чому: *ортонімія* або *орфонімія*?

Чому цей констатувальний експеримент був проведений серед студентів, а не вчителів? Передусім тому, що ця категорія – майбутні вчителі – раніше всіх стикається з лінгвістичною і методичною термінологією саме в студентські роки, у процесі навчання у ВНЗ. Для них нова термінологія, незалежно від того, «прижилася» вона в науці чи ні, однаково значуща, і міру її доступності найдоцільніше з'ясувати саме в цьому середовищі і саме в період вивчення наук. У вчителів термінологічна база склалася вже давно, є свої стереотипи, тому виникає певний сумнів у тому, що вчителі спочатку не відкинуть новий термін, який не є для них традиційним.

Студенти, які вивчили до часу констатувального експерименту розділи «Лексикологія», «Словотвір», і які мають певні знання в галузі методики навчання української мови в школі, в абсолютній більшості впоралися з творчим завданням, тим самим підтвердивши нашу гіпотезу про можливість введення термінів *орфонімія, орфонімічна помилка, орфонім* у лінгводидактичну термінологію (хоча і з різною мірою вжи-

ваності). Статистичний аналіз робіт виявив деякі закономірності у відповідях студентів.

Наведемо уривки з найбільш типових робіт студентів.

1. Термін *орфонімія* містить досить поширені грецькі корені: *orthos* – «прямий, правильний» і *опута* – «ім'я». Додаючи значення цих коренів і проводячи аналогію з іншими термінами (*орфографія*, *омонімія*), отримуємо таке тлумачення: *орфонімія* – мовне явище (аналогічно з *омонімією*), правильне найменування, назва будь-якого предмета або явища, поняття. З іншого боку, *орфонімія* – це розділ науки про мову (аналогічно з *орфографією*), яка займається проблемами найбільш точного, правильного позначення словом будь-яких понять. Якщо так, то *орфонім* – правильне ім'я, назва, тобто та звукова оболонка і та сукупність значущих частин (*морфем*), яка повністю відповідає цьому поняттю і найточніше відображає його...

2. *Орфонімія* регулює одну із функцій слова – називну (чи номінативну) і вирішує важливі завдання встановлення *орфонімічної* норми в мові і мовленні, тобто науково встановлені правила вибору і вживання слів у мовленні. Недотримання цих норм є, наприклад, *паронимазія* – змішування неспоріднених, але співзвучних слів (*реагувати* – *регулювати*, *екскаватор* – *ескалатор* та ін.).

Орфонімічні норми порушуються, коли комунікант неточно або неправильно розуміє значення слова і помилково його вживає в невластивому для нього значенні. Наприклад, слова «цифра» і «число» не є синонімами, проте в мовленні їх нерідко помилково змішують. Це не є проблемою синонімічного вибору, а також це не є проблемою паронімії. Тут вибір визначається знанням точного значення кожного слова, і це – *орфонімічна* проблема: можливе вживання «двозначне число», «астрономічне число», але не «дробова цифра», «тризначна цифра».

Норми орфонімії можуть порушуватись і при неправильному вживанні слів одного синонімічного ряду. Так, у мовленні ми часто не враховуємо відмінностей між словами, «число» і «кількість», хоча у кожного з них є особливості вживання (можливе вживання, «велике число», «велика кількість предметів»; можливе «велика кількість води», але неприпустимо «велике число води»). *Орфонімічна* робота саме і спрямована на усунення різних помилок щодо вибору слова.

Цікаві міркування учасників констатувального експерименту відносно переваги одного з термінів – *ортонімія* або *орфонімія*.

3. Терміни «орфонімія» і «ортонімія» не мають принципових відмінностей у значенні. Грецьке «*orthos*» має два значення: «прямий» і «правильний». У мовознавстві склалася традиція утворення слова з морфемою орфо-, що має значення «правильний». У інших галузях науки вживається і орто-, але частіше в значенні «прямий»: ортопед, ортодоксальний. Тому мені здається, що краще використовувати термін «орфонімія» за аналогією з «орфографією» і «орфоенією».

Особливо зупинимось на тих вправах орфонімічного характеру, які традиційно використовуються в лексичній, словниковій роботі :

- обрати слово, що відповідає за змістом: надіти / одягнути шапку, дитину;
- обрати з поданих синонімів найбільш відповідний за змістом;
- скласти з кожним із цих слів (лісовий / лісистий, ялинковий / ялиновий) словосполучення або речення, пояснити значення кожного слова і таке ін.

Констатувальний експеримент із термінами *орфонімічна помилка*, *орфонімія*, *орфонімічна робота* дав позитивні результати, про що свідчить і аналіз даних методами статистичного аналізу за допомогою створеної нами комп'ютерної програми «Педстатистика» [35]. Проведений нами експеримент підтвердив нашу гіпотезу про можливість використання терміна *орфонімічна робота*, який характеризує один із напрямів лексичної роботи щодо вибору найбільш точного слова для висловлення думки.

Під терміном *орф́онім*, розуміємо те єдине слово, яке найточніше виражає думку і відповідає загальному змісту контексту. Правильність і точність мовлення, кожного слова – це завдання не лише культурномовленнєве, лінгвістичне. Воно тісно пов'язане з проблемою розуміння, з суто методичною проблемою навчання таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання і читання (тобто в цілому – із завданням навчання аудіювання – сприйняття і розуміння змісту мовлення, тексту). І нарешті, окреслення орфонімії як одного із завдань навчання рідної мови і культурномовленнєвої роботи в школі пов'язане з актуалізацією *герменевтики* в новій якості – як науки про розуміння.

Окремо зупинимось на запропонованому нами терміні *орфонімічна помилка*. Те, що цей термін цілком доступний розумінню вчителів (як майбутніх, так і дійсних), не викликає сумнівів, оскільки морфемна будова його цілком прозора і моделі в усіх «на слуху»: *орфографічна*, *орфоенічна помилка*. Так от *орфонімічна помилка* – це різновид відо-

мих лексичних (мовленнєвих) помилок, пов'язаних з уживанням слова в невластивому для нього значенні.

Питання про орфонімічні помилки (помилки слововживання) у методиці розвитку мовлення і в практиці навчання протягом десятиліть і аж до теперішнього часу вирішується дещо однобічно. У завершеній, уже написаній учнем роботі, у якій припущено мовленнєву помилку, учитель робить позначку «мовленнева», або «лексична», або «неправильне слововживання» і пропонує учневі звернутися до тлумачного словника – це у кращому випадку, а в гіршому – лише констатує факт неправильного слововживання. На цьому, як правило, все закінчується. Коли не знаєш, якої помилки припустилась дитина, то і запобігати, здається, нічому. Неправильне слововживання, уживання слова в невластивому для нього значенні – це для методики навчання мови питання розширення / нерозширення учнівського словника, питання часу, питання мовленнєвого досвіду і середовища.

Проте орфонімічним помилкам можна і потрібно запобігати. І для цього в методиці є достатня кількість відповідних вправ, які можна віднести до орфонімічних. Зокрема, вправи щодо добору найбільш точного, доречного слова відомі, вони є і використовуються. Треба лише усвідомити, що орфонімічна робота (цілеспрямована робота щодо вибору потрібного слова з лексичних і граматичних синонімів, паронімів) повинна проводитись так само цілеспрямовано, як вона проводиться, наприклад, щодо орфографії або щодо орфоєпії. Необхідно виявити ефективні прийоми і методи орфонімічної роботи, що і зроблено в нашому дослідженні.

Відомо, що під лексичними помилками розуміється ціла низка різнотипних за своєю природою помилок – помилки у слововживанні, у виборі слова. Це передусім «неточність обраного слова, уживання діалектних і просторічних слів у літературному мовленні, немотивоване вживання слів різної стилістичної приналежності й емоційно-оцінних слів, повтори одного і того самого слова або спільнокоренових слів, неправильне вживання слів із фразеологічно зв'язаним значенням, невдале використання образних висловів, порушення сполучуваності слів, уживання зайвих слів і таке ін.» [314, 92].

На нашу думку, до орфонімічних помилок (помилки у неправильному вживанні слова, що пов'язано з незнанням його значення; випадків невідповідності обраного слова тому поняттю, яке ним помилково позначене) належать ті, що виділені нами вище в тексті. Це і змішуван-

ня паронімів (ефектний – ефективний, ніготь – кіготь); і помилкове вживання одного слова замість іншого за асоціацією (район-регіон, цифра-число), причому останні пари слів зовсім не є синонімами або паронімами. Сюди ж відносимо і незнання особливостей уживання синонімів (можливе вживання *працює вчителем*, але не «робить», *учитель школи*, але *викладач коледжу*; *учитель математики*, але не «педагог математики»), і неправильне вживання граматичної форми слова, неправильне слово – і формоутворення («вірно» відповідаєш замість *правильно*; «стерти дошку» замість *втерти дошку* або *зітерти з дошки*), внаслідок чого порушено відповідність слова тому поняттю, яке ним позначене. Також до орфонімічних помилок варто віднести вживання зайвих слів (ностальгія за батьківщиною), оскільки тому хто припустився помилки (пам'ятний сувенір) невідоме точне значення одного із слів (сувенір – від фр. «спогад»). Помилки у вживанні фразеологізмів мають таку само причину, що й помилки у вживанні слів, а тому частина з них відноситься до орфонімічних («людина з гарячою головою» замість *гаряча голова* у значенні *запальна людина*).

Отже, терміном *орфонімічна помилка* позначаємо конкретний вид лексичних помилок – неправильне слововживання, пов'язане з незнанням точного значення слова, використання слова в невластивому для нього значенні, невідповідність ужитого слова тому поняттю, яке ним позначене в контексті і змісті усього висловлювання в цілому.

Коли визначено тип помилки, виявлено причини та механізми її породження, то робота над запобіганням таким помилкам переходить від загальних побажань «правильно вживати слова» в іншу площину – сферу цілеспрямованого збагачення словника дітей, уточнення значень окремих слів, організації спеціальної роботи над значенням слова та над відповідністю обраного слова загальному змісту висловлювання, його основній думці, контексту. Вимоги до якостей «хорошого» мовлення, а саме: правильність і точність – можуть бути реально досягнуті у процесі орфонімічної роботи – лексико-граматичних вправ, що спираються передусім на значення слова (лексичне і граматичне) і встановлення зв'язку між значенням слова та змістом поняття, між значенням слова та змістом тексту.

Отже, є термін, що позначає вид роботи над значенням слова – *орфонімічна робота*, мета якої – сформувати вміння обирати слова, які за своїм значенням відповідають даному контексту. Є завдання – навчити

школярів дотримуватися норм слововживання і обирати з наявних у їхньому лексичному запасі слів найбільш відповідне, точне.

Відомі, нарешті, сформульовані з позиції культури мовлення критерії «хорошого» мовлення, серед яких, – *правильність, точність, виразність*. Вони, по суті, і є орфонімічними нормами мовлення. Залишається переосмислити наявний арсенал методів і прийомів роботи над орфонімією, здійснити класифікацію вправ, які сприяють виробленню орфонімічних умінь в учнів (лексичних умінь щодо породження мовлення) – передусім уміння обрати слово відповідно до його значення і правильно вжити в тексті, виходячи з мети і змісту мовлення. І головне – варто визнати право на існування термінів *орфонімія, орфонімічна помилка, орфонімічні вправи*, які надають цій роботі системного характеру, як і в галузі орфографічної та орфоепічної роботи в школі. За аналогією з терміном *орфограма*, можливо, в майбутньому буде прийнято і термін *орфонім* – слово, яке необхідно обрати в процесі породження мовлення, оскільки воно найбільше підходить за змістом до даного контексту і мовної ситуації в цілому.

Ще одним аргументом необхідності зосередити увагу на роботі щодо добору точного слова (а отже, – на користь орфонімічної роботи і самого терміна) є велика кількість помилок щодо неправильного слововживання (у складі інших лексичних помилок учнів), що показали результати педагогічного експерименту.

РОЗДІЛ 5.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У цьому розділі описано результати експериментального навчання, проведеного в школах №№ 1, 2, 3, 10, 11, 13, 15, 23, 24, 26, 27, 19 м. Рівне, а також констатувальні зрізи в школах №№ 4, 5, 6, 7, у базовій початковій школі м. Здолбунів Рівненської області. Усього дослідним навчанням різних років було охоплено понад 600 учнів початкових класів.

5.1. Організація навчального експерименту

Для проведення зрізів знань і вмінь учнів на констатувальному і підсумковому етапах педагогічного експерименту, а також для подальшого статистично коректного аналізу їх було розроблено : програму статистичного оцінювання результатів «Педстатистика» (Сіранчук Н. М.), тести і матрицю текстів.

Тести охоплювали декілька серій завдань, умовно названих «Слово» (тест 1), «Речення» (тест 2), «Текст» (тест 3). Кожен тест визначав рівень сформованості знань і вмінь учнів щодо слова, речення, тексту. (Зміст тестів наведено в додатку 1).

За допомогою **тесту 1** встановлювалися знання учнів про слово як одиницю мови і мовлення, про значення слова, з'ясовувалися вміння учнів визначати значення слова з контексту, навичку розрізнявати однозначні і багатозначні слова шляхом введення їх у мінімальний контекст – словосполучення, речення), уміння складати речення з багатозначним словом у різних його значеннях. Цей комплекс знань, умінь і навичок оцінювався сумою балів за виконані п'ять завдань. Максимальна кількість балів за тестом дорівнювала 4.

За допомогою **тесту 2**, умовно названого «Речення», встановлювалися знання учнів про речення як одиницю мови і мовлення, про його основні ознаки, з'ясовувалися уміння учнів відрізняти речення від тексту і слова в мовленні, уміння складати і записувати речення. Цей комплекс знань і вмінь виявлявся сумою балів за трьома завданнями. Максимальна кількість балів за тестом – 3.

Тест 3 з умовною назвою «Текст» виявляв знання учнів про мовлення, ознаки тексту, встановлював сформованість умінь відрізнити текст від речення, виявляти тему і основну думку тексту, навичку переструктурування деформованого тексту. Увесь цей комплекс знань, умінь і навичок виявлявся за допомогою 10 завдань. Максимальна кількість балів за тестом – 10.

Для підсумкового тестування було розроблено тест 4, яким було охоплено завдання для роботи над усіма вивченими номінативними і комунікативними одиницями мови. За тестом 4, підсумковим, визначалися й оцінювалися всі зазначені вище знання, уміння і навички в комплексі. Цей тест містив 7 завдань. Максимальна кількість балів за тестом – 7. Наводимо його повністю.

Тест 4. Підсумковий

Завдання 1. Для чого служить слово в мовленні? Підкресли правильні відповіді.

1. Щоб називати предмети, їхні ознаки і дії.
2. Щоб висловити закінчену думку.
3. Щоб пов'язувати одні слова в реченні з іншими.

Завдання 2. Прочитай вірші.

Зацвіла в долині

червона калина,
ніби засміялась
дівчина-дитина.

(Т. Г. Шевченко)

- Як називається ця група слів – речення чи текст?

Цей день ясний, яскравий і погожий.
Струмок тече, дзюркоче, плюскотить.
І ти – красива, на лебідку схожа.
Дивлюсь – а ця лебідка вже летить

- Знайди і випиши слова, близькі за значенням.

Завдання 3. Прочитай.

Любов до рідного краю, до рідної культури, до рідного села або міста, до рідної мови розпочинається з любові до своєї сім'ї, до свого житла, до своєї школи. (За В. О. Сухомлинським)

- Як називається ця група слів – речення чи текст? Поясни чому.

Завдання 4. Чим відрізняється речення від тексту? Познач правильну відповідь.

1. Текст великий, а речення маленьке.
2. Текст складається з кількох речень.
3. Це одне й те саме.

Завдання 5. Чим текст відрізняється від групи речень? Познач правильні відповіді.

1. У тексті два або декілька речень.
2. У тексті речення мають бути великі.
3. Речення в тексті пов'язані однією темою.

Завдання 6. Прочитай.

Ранній ранок. Сонце тільки що піднялося з-за верхівок соснового бору. У повітрі пахне свіжістю. На березах золотяться перші пасма. Окремі листочки, ніби жовті метелики, круяться в повітрі і сідають на землю, на зелені шапки моху. (За В. Мичком)

• Доведи, що це текст. Познач правильні відповіді.

1. Речення не пов'язані між собою за змістом.
2. Тут декілька речень.
3. Ці речення підпорядковані одній думці.

Завдання 7. До якого типу тексту можна віднести уривок із завдання 6? Запиши своє пояснення.

У тексті йдеться про

Події побачені одночасно.

До тексту можна поставити запитання:.....

Цей текст є

Ключі до тесту 4

Завдання 1. Правильні відповіді – 1 і 3.

Слова – це частини мови.

Одні з них служать для того, щоб означати (називати) предмети, їхні ознаки, дії. Такі слова називаються самостійними частинами мови: *будинок, красивий, побудувати*.

Інші слова називаються службовими частинами мови. Вони зв'язують самостійні частини мови одну з одною. Наприклад, слова *або, через*.

Завдання 2. Ця група слів називається реченням. У ньому говорить про калину. Речення виражає закінчену думку. Текст повинен складатися з двох або декількох речень.

Слова, близькі за значенням: *ясний, яскравий і погожий; дзюркоче, плюскотить*.

Завдання 3. Ця група слів називається реченням. У тексті має бути не одне, а два або кілька речень.

Речення може бути дуже коротке (складатися з одного слова), а може бути поширеним, як дане.

Завдання 4. Правильна відповідь – 2. Текст не може складатися з одного речення.

Завдання 5. Правильні відповіді – 1 і 3. Речення в тексті мають бути пов'язані між собою за змістом. Вони підпорядковані одній темі і основній думці.

Якщо порушити порядок речень у тексті, може порушитися зміст. Така група речень уже не називатиметься текстом.

Завдання 6. Правильні відповіді – 2 і 3.

У цьому тексті п'ять речень. Усі вони підпорядковані одній темі – «Ранок». Текст виражає думку про те, як настає ранок у лісі.

Завдання 7. У тексті говориться про настання ранку в лісі.

Події можна побачити одночасно. Автор описує, як золотяться в променях сонця берізки. Як листочки кружляють у повітрі і падають у зеленій мох.

До тексту можна поставити запитання: «Який він, ранок у лісі»? Цей текст – опис.

Найвищий коефіцієнт успішності виконання будь-якого тесту визначається як відношення кількості правильних відповідей до максимально можливої кількості балів за тестом і дорівнює $K_{\text{усп.}} = 1$. Мінімально достатній рівень виконання тесту $K_{\text{усп.}} = 0,5$. Середній – від 5,5 до 7,5 і високий $K_{\text{усп.}}$ – від 7,5 і вище.

Для встановлення рівнів сформованості лексичної компетентності, зокрема, таких її компонентів, як лексичний запас, граматична будова, цілісність і зв'язність мовлення, нами було розроблено **матрицю тексту**, яка складається експериментатором на основі поетапного аналізу учнівських творів (за серією запитань і ключів до них). Цю матрицю було апробовано протягом трьох років в експериментальній роботі як студентами-практикантами, так і вчителями, що проходили атестацію, а також експертами атестаційної комісії. Усього було проаналізовано більше 600 робіт учнів у 15 школах м. Рівне й області.

Таблиця 5.1

Матриця тексту (твори)

Характеристика тексту	Оцінка в балах	К-ть Балів
I. Цілісність і зв'язність тексту		
1. Чи є відступи від теми (заголовок не відповідає темі; є речення або навіть уривки тексту, що не відповідають темі)	Ні – 1; так – 0	
2. Чи є порушення логіки переказу (немає вступу, кінцівки; порушено розташування частин; не дотримано плану тексту)	Ні – 1; так – 0	
3. Чи є порушення зв'язків між реченнями в тексті (невиправдані повтори, помилки у вживанні засобів зв'язку між реченнями, відсутність зв'язку)	Ні – 1; так – 0	
II. Лексична характеристика тексту		
4. Чи є лексичні помилки (неправильне слововживання, лексичні повтори, що свідчить про бідність словника та ін.)	Ні – 1; так – 0	
5. Чи є різноманітність лексики всередині цієї тематичної групи слів (різноманітність дієслів, іменників, прикметників та ін., що свідчить про багатство словника)	Ні – 0; так – 1	
6. Чи використовуються образні засоби, засоби виразності мовлення (метафора, епітети, порівняння та ін.)	Ні – 0; так – 1	
III. Граматична характеристика тексту		
7. Кількість речень у тексті(7±2)	Від 1 до 5 – 0; понад 5 – 1.	
8. Середня кількість слів у реченні	Від 1 до 5 – 0; від 5 і більше – 1.	
9. Чи використовуються складні речення або прості ускладнені	Ні – 0; так – 1	
10. Чи є граматичні помилки (помилки в побудові словосполучень, речень, порушення зв'язку і порядку слів і таке ін.)	Ні – 1; так – 0	
Загальна кількість балів		
Оцінка, виставлена вчителем за зміст і грамотність (записати дробом)		

Крім того, зазначити :

Школа	Клас. За якою програмою та підручником навчаються	П. І. П. вчителя	Тема твору	Кількість учнів, які писали роботу

Ключі до матриці

I. Рівень цілісності і зв'язності тексту (за трьома першими пунктами в сумі) :

0-1 – відсутні навички зв'язності і цілісності мовлення (низький, недостатній рівень);

2 – середній рівень (достатній)

3 – високий рівень зв'язності мовлення.

II. Лексична характеристика тексту (пп. 4-6) в сумі:

0-1 – низький рівень сформованості лексичної будови мовлення(недостатній)

2 – середній рівень(достатній)

3 – високий рівень.

III. Граматична характеристика тексту (пп. 7-10) в сумі:

0-1 – низький рівень сформованості граматичної (синтаксичної) будови мовлення (недостатній),

2-3 – середній рівень (достатній),

4 – високий рівень сформованості граматичних умінь і навичок.

Загальний висновок про сформованість лексико-граматичної будови мовлення за сумою балів та рівнем сформованості різних сторін лексико-граматичної будови мовлення (пп.1-10)

Сума рівнів сформованості :

nnn – низький

сnn – низький

ссn – середній

ссс – середній

нсв – середній

ннв – середній, ближче до низького

ссв – середній, ближче до високого

свв – високий

ввв – високий

Максимальна кількість балів за матрицею твору дорівнює 10.

8-10 балів відповідають високому рівню сформованості лексико-граматичної будови мовлення;

6-7 балів – середній рівень розвитку лексико-граматичної будови мовлення;

4 балів і нижче – незадовільний (низький) рівень.

5.2. Експериментально-дослідне навчання та його результати

Експериментально-дослідне навчання проводилося в класах, які навчаються за традиційною системою. При цьому, в експериментальних класах аспектного типу, як ми їх назвали, спеціального уроку щодо формування лексичної компетентності (розвитку мовлення) не було введено (клас ліцейний). У таких класах проводилась аспектна робота щодо формування лексичної компетентності у процесі вивчення матеріалу з граматики та правопису, з частковим використанням матеріалів розробленої нами методичної системи.

В експериментальних класах основного типу спеціальне навчання здійснювалося за розробленою нами програмою з використанням усіх компонентів методичної системи подальшою експертною перевіркою, яка здійснювалась не лише нами у межах підсумкових зрізів, але й незалежними експертами органів народної освіти. У цих класах було введено спеціальний урок щодо формування лексичної компетентності в межах експериментальної програми.

Контрольними залишилися класи, що брали участь на констатувальному етапі експерименту, а для порівняльного аналізу обиралися найбільш типові результати одного з них.

Наведемо результати підсумкового тестування в експериментальному класі, який пройшов спеціальне навчання за експериментальною програмою (не лише аспектне, але і на уроках, спрямованих на формування лексичної компетентності), оскільки тут результати найбільш показові. (Див. таблицю 5. 2).

Наведені дані засвідчили, що середня кількість правильних відповідей, кожного учня в експериментальному класі в усіх трьох тестах становить більше половини можливих правильних відповідей. При цьому дані експериментального класу досить однорідні, про що свідчать стандартні відхилення і коефіцієнти варіації (детально це питання ми висвітили в спеціальній роботі, див. 18). Коефіцієнти успішності виконання 1, 2 і 3 тестів можна визнати досить високими – вище 0,5 (вище за задовільний рівень успішності). За першим тестом $K_{\text{усп.}} = 0,8$, за другим — $K_{\text{усп.}} = 0,7$; за третім – 0,7.

Таблиця 5. 2

Кількість правильних відповідей за тестом «Слово», «Речення», «Текст» в експериментальному класі

X	Y	Z
3	0	8
3	2	7
3	1	7
3	2	7
2	3	7
3	2	8
4	2	9
3	3	8
3	3	8
4	2	7
3	1	9
3	2	6
4	2	9
3	1	5
3	2	9
3	0	7
3	3	7
4	3	6
3	3	8
2	1	4
3	3	6
3	2	7
0,3	0,9	1,8
0,5	1,0	1,3
17%	50%	18%

$K_{\text{всн}}(X)$	$K_{\text{всн}}(Y)$	$K_{\text{всн}}(Z)$
0,75	0,00	0,80
0,75	0,67	0,70
0,75	0,33	0,70
0,75	0,67	0,70
0,50	1,00	0,70
0,75	0,67	0,80
1,00	0,67	0,90
0,75	1,00	0,80
0,75	1,00	0,80
1,00	0,67	0,70
0,75	0,33	0,90
0,75	0,67	0,60
1,00	0,67	0,90
0,75	0,33	0,50
0,75	0,67	0,90
0,75	0,00	0,70
0,75	1,00	0,70
1,00	1,00	0,60
0,75	1,00	0,80
0,50	0,33	0,40
0,75	1,00	0,60
0,77	0,65	0,72

Середні арифметичні
Дисперсії
стандартні відхилення
коефіцієнти варіації

Кількість можливих правильних відповідей за тестом 1 «Слово» (X) – 4.

Кількість можливих правильних відповідей за тестом 2 «Речення» (Y) – 3.

Кількість можливих правильних відповідей за тестом 3 «Текст» (Z) – 10.

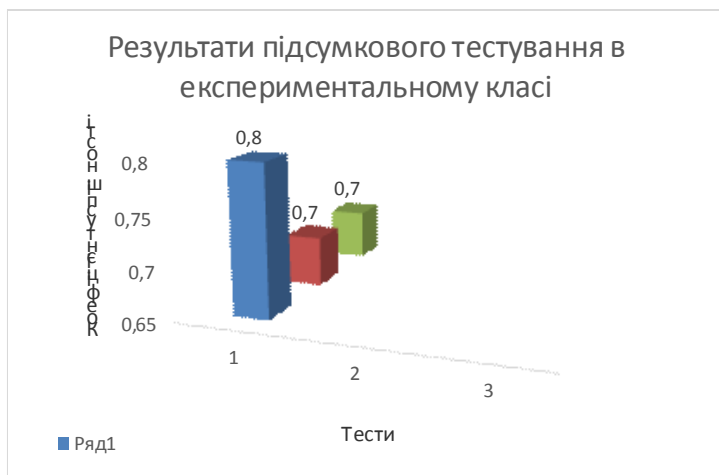
Обсяг вибірки – 21.

Є деякий зв'язок (кореляція = 0,1) між засвоєнням теми «Речення» і темою «Текст», а також між засвоєнням теми «Слово» і темою «Речення». Результати засвідчують ефективність проведеного навчання (див. таблицю 5. 3).

Таблиця 5. 3

	Тест 1 «Слово»	Тест 2 «Речення»	Тест 3 «Текст»
Коефіцієнт успішності $K_{\text{усп.}}$	0,8	0,7	0,7

Наочно результати тестування показано на діаграмі.



У процесі підсумкового експерименту проводилося не лише тестування, яке виявляло знання щодо мовленнєвознавчих понять і мовленнєві вміння. У межах навчального експерименту аналізувалася динаміка мовленнєвого розвитку за матрицею текстів учнівських творів. Було організовано спостереження за трьома параметрами – рівень тексту, лексичний рівень і граматичний рівень. Порівняння проводилось в усіх класах – експериментальних (спеціальних, аспектих) і контрольних.

Порівняльні результати рівня сформованості лексичної компетентності за названими параметрами подано в таблиці 5.4.

Таблиця 5. 4

Порівняльна таблиця рівнів сформованості лексичної компетентності в експериментальних і контрольних класах (за матрицею текстів)

	Рівень тесту, $K_{\text{усп.}}$	Лексичний рівень, $K_{\text{усп.}}$	Грамотичний рівень, $K_{\text{усп.}}$	Загальний рівень(середнє арифметичне)
Експериментальний клас(спеціальне навчання) констатувальний зріз	0,77	0,23	0,75	0,58
Експериментальний клас(спеціальне навчання), підсумковий зріз	0,92	0,70	0,91	0,84
Експериментальний клас(аспектне навчання) констатувальний зріз	0,62	0,58	0,86	0,69
Експериментальний клас(аспектне навчання), підсумковий зріз	0,72	0,57	0,88	0,72
Контрольний клас, підсумковий зріз	0,70	0,53	0,83	0,69

Порівняння результатів підсумкового експерименту в експериментальному класі зі спеціальним навчанням і результатів контрольного класу засвідчує, що в контрольному класі середній рівень сформованості лексичної компетентності ($K_{\text{усп.}} = 0,69$) значно нижчий, ніж у спеціальному класі після навчання ($K_{\text{усп.}} = 0,84$), а також в класі з аспектним навчанням ($K_{\text{усп.}} = 0,72$).

Найбільш значне зростання рівня сформованості лексичної компетентності виявилось в експериментальному класі зі спеціальним навчанням: від $K_{\text{усп.}} = 0,58$ до $K_{\text{усп.}} = 0,84$ (+0,26). При цьому динаміка текстових показників мовлення – +0,15; динаміка граматичних показників – +0,16 і найзначніша динаміка – у лексичних показників – +0,47. Дані свідчать про ефективність проведеного навчання.

В експериментальному класі з аспектним навчанням така динаміка непомітна. Середній рівень сформованості лексичної компетентності збільшився з $K_{\text{усп.}} = 0,69$ до $K_{\text{усп.}} = 0,72$ (динаміка +0,03), що для статис-

тики є незначним. Це свідчить про те, що аспектне навчання не дає таких високих результатів, як спеціальне. Між іншим порівняння з контрольним класом показує більшу результативність навчання за умови застосування розроблених нами матеріалів (навіть за умови їхнього аспектного застосування).

Отже, здобуті результати виявили значну перевагу експериментального класу. Наведені аргументи уможливили ствердження того, що гіпотезу про ефективність дослідного навчання експериментально доведено.

Таким чином, дослідницькі гіпотези, сформульовані у вступі, отримали емпіричне підтвердження.

5.3. Експертна оцінка методичних засобів навчання

Відомо, що саме навчальний посібник, який знаходиться між теоретичною методикою та практикою навчання є найбільш ефективним знаряддям для управління навчальним процесом і оптимізації компонентів системи навчання [101,10;486]. Тому, керуючись прикладною теорією підручника [15, 3], де «комунікативно-діяльнісний підручник складається з фактів мови, мовлення і комунікації, правил переходу між ними та навчальних дій, у процесі яких правила оперування трансформуються в психічні механізми спілкування» [15, 4], нами «сконструйовано» систему завдань у робочому зошиті, а потім проаналізовано їх щодо рівня труднощів для учнів.

Було виокремлено групу з 34-х завдань підвищеної складності (усього вправ у зошиті – 90) і підраховано коефіцієнт успішності виконання цих завдань. Підсумки статистичного опрацювання даних наведено в таблиці 5.5.

Таблиця 5. 5

Середній бал виконання завдань підвищеної складності у зошиті «Скарбничка рідного слова» (3 клас)

	Виконали всі завдання	Виконали 50% і більше завдань	Виконали менше 50% завдань	Не Виконали завдання	$K_{\text{усп}}$
Кількість учнів, які виконали завдання, в %	61%	14%	10%	15%	85%

З наведеної таблиці видно, що 74 % учнів (60% + 14%) виконали більше половини завдань, тобто коефіцієнт їхньої успішності (навченості) вище 0,5, що свідчить про досить високий розвиток знань, умінь і навичок. Упорались із завданнями підвищеної складності 85 % учнів. Такий коефіцієнт успішності відповідає високому рівню навченості.

Усе це свідчить про доступний і посильний рівень системи навчальних вправ, а також про необхідний рівень їхньої складності.

Поділяємо думку про те, що всі методично значущі ідеї, положення та рекомендації мають пряме або непряме відношення до проблеми підручника [101, 10; 16, 17] : «багато привабливих концепцій навчання виявили свою вразливість... у ході конструювання підручників, які намагалися реалізувати ці концепції» [15, 17].

Оскільки підручник є узагальненою послідовністю типових дій учителя (автора) й учнів, проілюструємо типологію вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності школяра (комунікативно-діяльнісних вправ, реалізованих у робочих зошитах «Скарбничка рідного слова», на прикладі навчальних дій учителя (автора) і учня, згідно зі схемою А. Арутюнова [15, 27], у результаті яких формується три види компетенцій: мовна компетенція (знання про одиниці мови й уміння використати їх у мовленні); лінгвістична (у вузькому сенсі, або мовленнєва) компетенція (знання щодо мовленнєвознавчих понять та навчально-мовленнєвих умінь породжувати і сприймати висловлювання); комунікативна компетенція (уміння використовувати мовлення як засіб спілкування). Співвідношення методів і прийомів взаємодії вчителя (автора) і учня ілюструє наведена нижче таблиця 5. 6, яка відображає модель діяльності вчителя й учня, а також алгоритм породження висловлювання учнем.

Схема засвідчила, що дана комунікативно-діялісна типологія вправ співвідноситься з методичною типологією, яку ми пропонували вище. Тому є підстави стверджувати, що вправи, спрямовані на формування лексичної компетентності в робочих зошитах, і експериментальні посібники є комунікативно-діялісними і реалізують визначені нами принципи, зокрема – комунікативний принцип розвитку мовлення.

У процесі навчального експерименту було підтверджено залежність якості і результатів навчання від використовуваних підручників і програм. Високі коефіцієнти успішності навчання за робочими зошитами дають підстави для висновку про те, що адекватний навчальний посібник є необхідною умовою і обов'язковою передумовою для організації і оптимізації навчального процесу.

Таблиця 5. 6

Модель навчальних дій учителя (автора завдань) і учня щодо навчання алгоритмів породження мовлення

	Навчальні дії вчителя(автора)	Навчальні дії учня
1.	Створення настанови на вирішення мовленнєвого завдання.	Формування мотиву й усвідомлення мети та завдання мовлення.
	Навчальні дії вчителя (автора)	Навчальні дії учня
2.	Презентація мовного, мовленнєвого дидактичного матеріалу.	Сприйняття, розуміння і засвоєння дидактичного матеріалу.
3.	Інструктаж щодо виконання мовних і мовленнєвих вправ, контроль за рівнем оволодіння знаннями і вміннями.	Рецептивне (на рівні імітації) оволодіння мовною, лінгвістичною, лексичною та комунікативною компетентностями як основою для подальшої комунікації.
4.	Показ вирішення мовленнєвого завдання з використанням зовнішніх опор: алгоритму (пам'яток) або зразка.	Вирішення мовленнєвого завдання з опорою на алгоритми (пам'ятки) або зразки текстів (рецептивно- репродуктивний рівень)
5.	Інструктаж щодо виконання комунікативного завдання за аналогією	Репродуктивне оволодіння комунікативною компетентністю.
6.	Інструктаж щодо виконання реальних комунікативних завдань.	Продуктивне оволодіння комунікативною компетенцією.

У процесі констатувального експерименту помічено розрив між необхідністю інтенсивнішого введення мовленнєвознавчих понять у навчання рідної мови в початковій школі і екстенсивною методикою підготовки навчально-методичних матеріалів для учнів. Якщо для вчителів кількість таких посібників вважаємо достатньою (чого досить часто не можна сказати про їхню якість і змістовність), то для учнів таких посібників украй мало. Найбільш вдалимими посібниками є В. Науменко, М. Захарійчук «Риторика» та К. Пономарьової «Підручник з словом».

Таким чином, у процесі розробки методичної системи щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра нами запропоновано нові за формою і змістом навчальні посібники, які пройшли апробацію і впровадження, й отримали позитивні оцінки експертів. Проведений аналіз згідно з прикладною теорією підручника (за А. Арутюновим) довів необхідність створення і використання навчальних робочих зошитів, за своїм змістом і методичним апаратом адекват-

них сучасній меті і завданням формування лексико-граматичної будови мовлення учнів (формування лексичної компетентності).

Апробація і впровадження методичної системи, дослідне навчання на основі програми з використанням робочих зошитів здійснювалися за відповідним планом. При цьому фіксувалися початкові, проміжні і підсумкові результати навчання. Так, наприклад, на першому уроці ознайомлення з новим навчальним посібником учням пропонувалося уважно переглянути робочий зошит, а потім написати невеликий твір на тему «Моя нова книжка». Учитель пропонував учням спиратися на готовий план і орієнтовні запитання

- як називається нова книжка (підручник, робочий зошит)?
- про що ця книжка, для чого вона призначена?
- чи сподобалася вона тобі / або ні, поясни чому;
- що в ній нового і цікавого?
- як вона оформлена: які в ній ілюстрації; чи сподобалося тобі оформлення книги?
- чи хотілося б тобі навчатися за таким посібником? Поясни чому.

Пізніше, коли учні завершили навчання за робочим зошитом, учителі знову провели аналогічний твір, але вже з ширшою темою «Моя улюблена навчальна книжка».

У середній школі № 15 м. Рівне було створено методичний Центр навчання за робочими зошитами, куди увійшли вчителі-предметники, які впроваджували в навчальний процес засоби серії «Перший крок до майстерного слова». На засіданнях методичної ради Центру обговорювалися проблеми, які виникали в ході навчання. Кожен учитель підготував до кінця року доповідь, у якій відображено такі методичні аспекти :

- 1) ступінь актуальності, необхідності, корисності конкретного робочого зошита для шкільної практики;
- 2) структура і зміст посібника, характеристика їх і оцінка;
- 3) новизна, чим відрізняється цей зошит від усіх інших посібників, його особливність;
- 4) практична значущість, доступність для школярів, урахування вікових особливостей учнів, розвивальний потенціал;
- 5) відповідність посібника чинній програмі, державному стандарту;
- 6) умови застосування, побажання і рекомендації щодо використання;
- 7) недоліки посібника, їхні причини і можливі шляхи усунення;
- 8) загальний висновок щодо доцільності використання робочого зошита в навчальному процесі.

Таким же чином проводилась і оцінка підсумків роботи за робочими зошитами «Скарбничка рідного слова» (2 клас) і «Скарбничка рідного слова» (3 клас), «Скарбничка рідного слова» (4 клас). Глибина засвоєння кожної теми та розділу фіксувалася безпосередньо за учнівськими письмовими роботами в зошиті, а також за допомогою таблиці-опитувальника, яку заповнювали вчителі-експериментатори. (Див. додаток 5).

Здобуті результати пройшли статистичний аналіз і методичну інтерпретацію. Підсумком такого аналізу є методичні рекомендації вчителям. Головний підсумок на цьому етапі впровадження робочих зошитів – це позитивні результати навчання і факт стійкої популярності нових посібників в учнів, батьків і вчителів, оскільки (як справедливо підкреслює проф. М. С. Вашуленко в одній зі своїх статей) «вчительське оцінювання підручника, із долученням отриманих при його використанні в школі результатами, є найбільш цінним і вагомим».

Звичайно, важлива думка й самих учнів. Ось декілька фрагментів із дитячих творів.

«Після літніх канікул ми прийшли в клас і побачили нові книги. Одна з них була найкрасивіша! Мені вона дуже сподобалась. Я її відкрила і подивилась. Там були різні завдання, одні важкі, а інші легкі.

Ця кни називається «Скарбничка рідного слова». Мені здається, що ця книга для того, щоб ми думали і були розумними. Вона мені сподобалась тому, що її можна читати, а також в ній можна писати і малювати.

Оформлена вона дуже гарно. У ній красиві ілюстрації, деякі смішні. Мені б дуже хотілося вчитися за таким зошитом, тому що він цікавий. Коли нам важко відповісти на запитання, в цьому зошиті можна знайти підказку (Матвійчук Катерина, 2 клас).

«У нашому класі з'явилися нові книжки. Вони називаються «Скарбничка рідного слова». Наш класний керівник Тетяна Валеріївна пояснила нам, що ми працюватимемо за ними, і додала, що ця книга розвиває мовлення.

Коли ми почали працювати за зошитом, мені він став все більше і більше подобатись. Тому що ми дізнаємося нове і мені дуже подобаються завдання за текстом.

Нас за зошитом вела Тітонька Сова з мультфільму. Це було цікаво! Я дуже здивувалась, коли побачила, скільки там ілюстрацій.

Я хочу навчатися за цим чудовим зошитом, адже мені сподобалися усі завдання. І взагалі цей зошит став моєю улюбленою навчальною книгою» (Полюхович Тетяна 2 клас).

«У нас у класі з'явилася нова книжка. Вона називається «Скарбничка рідного слова». Ми всі дуже зраділи. Займаючись за новим підручником, я не помічаю, як самі по собі запам'ятовуються правила та визначення. І звичайно ж, мені сподобалась наша книжка ще й тому, що вона дуже яскрава і різнокольорова. З нами постійно кумедна Тітонька Сова. Вона хоче допомогти допомогти нам навчитися правильно і красиво говорити і писати.

Мені б хотілося, щоб такі цікаві підручники були не лише з української мови, але й з інших предметів (Чайка Катерина, 2 клас).

«Ця книжка мені сподобалась тим, що там були розумні, цікаві завдання. Над цими завданнями треба було добре подумати. Мені б хотілося працювати за такими зошитами щодня. Було б добре, якби й з інших предметів були такі зошити» (Кіндрат Вадим, 2 клас).

«Я хотів би і далі навчатися за такою книжкою. Вона мені дуже сподобалась» (Сидорчук Микола). «Напевне, ця книга подобається всьому класу, як і мені... і дуже хочеться за нею навчатися» (Трофимчук Максим). «Цей зошит мені дуже подобається, тому що він про рідну мову. Адже людина не може прожити без українських слів та українського мовлення. З цього зошита я багато про що дізнаюсь. Тут красиве оформлення. Я не уявляю, скільки треба часу, щоб написати таку чудову книжку» (Семенюк Христина). «Нам ця книга дуже сподобалась, тому що в ній є гарні ілюстрації й яскраві картинки. Вона не лише добре оформлена, але й містить в собі багато корисного. А найголовніше – це робочий зошит. Разом із ученими, поетами, художниками, які її склали, працюю і я» (Бахтін Святослав).

«...Ця книга про українську мову, про розвиток мовлення. Ця книга для того, щоб усі діти, які навчаються в школах, ставали розумнішими.

Мені ця книга дуже сподобалась, тому що вона вчить нас усього хорошого. Ми з неї дізналися багато нового і цікавого.

Мені сподобалось оформлення книги. Там дуже красиві картинки й ілюстрації. Дуже хочеться вчитися за такою книжкою, тому що в ній багато усього цікавого і розумного» (Мосійчук Олександр, 2 клас).

А ось думка мами Андрія Миронюка : «Упродовж 2015-2016 року мій син займався в школі за робочим зошитом «Скарбничка рідного слова». Яскраве оформлення цього зошита сприяє легкому та швидкому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку уяви у дітей. Постановка запитань та завдань передбачає декілька варіантів відповідей, частина з яких подані у зошиті. Знаючи матеріал і правила, дитина легко обере правильну відповідь.

Окрім ґрунтового засвоєння основних правил української мови, діти намагаються малювати ілюстрації до прочитаних текстів, самотійно характеризують основних героїв... Зайняття за цим зошитом розвиває у дітей посидючість, охайність, усидчивість, акуратність, старання. Моєму синові подобається займатись за цим зошитом.

Думка батьків про нові робочі зошити однастайна. «З перших сторінок зрозуміло, що заняття за цими зошитами будуть корисними та захоплюючими... Дитина із задоволенням виконувала всі завдання, охоче читала тексти, вчила правила. Прекрасне оформлення, яскраві ілюстрації, різні форми роботи (читання, письмо, виділення відповідей, малювання) зробили цей посібник дуже цінним, доступним і корисним для дітей та батьків» (Захарчук М. М.). «Дитина з великим задоволенням усе робить сама, тому що їй цікаво. Це краще, ніж просто білі листки зошитів, які давно пора чимось замінити для молодших класів. Нехай більше буде таких експериментів. І, можливо, тоді наші діти вчитимуться ще краще!» (Таборовець В. О.).

Наведемо деякі відгуки вчителів.

«З огляду на те, що в сучасній початковій школі робота щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра проводиться фрагментарно на уроках української мови або читання, то вчителі усвідомлюють необхідність введення в навчально-педагогічний процес факультативних занять, щодо вирішення цієї проблеми. Серед великої кількості методичної літератури дуже мало посібників, спрямованих на компетентісно орієнтоване навчання, на формування лексичної та комунікативної компетентностей, які передбачені програмою початкової школи. Ми зупинили свій вибір на навчальному посібнику «Скарбничка рідного слова», у якому робота щодо формування ключових компетентностей, а саме лексичної та комунікативної, висвітлена у вигляді чіткої системи, де теоретичний і практичний матеріал викладається логічно і послідовно» (Сингаївська Лариса Володимирівна, школа № 15).

«На сьогоднішній день робота над текстом проводиться вчителем початкових класів на компетентісній основі. Тому й цікаво для роботи вчителя той новий навчальний зміст, який пропонує даний підручник-зошит. Практичне застосування таких понять, як «опорні слова», «тип висловлювання: опис, розповідь, міркування» – дають можливість учневі глибше проникати у зміст тексту, розуміти задум автора й використовувати свої знання на практиці в повсякденному житті. Вдало підібрані високохудожні тексти виховують літературний смак дітей,

сприяють розвитку мислення, творчої уяви, прищеплюють любов до читання». (Т. І. Позняковська, школа № 11).

Учителі стверджують, що зошити викликали «значний інтерес в учнів, які працювали з великим бажанням, особливо щодо виконання завдань, які містять варіанти відповідей». Особливістю посібників, як зазначено в рецензіях, «є доступний і водночас досить високий рівень складності, що, як показує практика, активізує розумову діяльність учнів, орієнтує їх не лише на зону актуального, але й на зону найближчого розвитку».

Таким чином, гіпотетичні положення, висунені нами відносно ефективності розроблених засобів навчання, підтверджено позитивними результатами їхньої експертної перевірки.

5.4. Методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови як інноваційна педагогічна технологія.

Результати проведеного навчального експерименту створили можливість відповісти на запитання: у чому полягає принципова відмінність запропонованої нами методичної системи навчання від традиційної і чи можна її розглядати як складену педагогічну технологію?

У педагогіці є низка визначень педагогічних технологій, які уможливили розглядати розроблену нами методичну систему формування лексичної компетентності молодшого школяра саме як педагогічну технологію.

Зокрема, педагогічна технологія, за В. Безпалько, — «це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [35, 6]; при цьому педагогічну систему розглядають як сукупність засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і спеціального, свідомого впливу на формування особистості з даними якостями.

Тракування педагогічної технології, що належить Б. Лихачову, визначає її як сукупність психолого-педагогічних настанов, які зумовлюють спеціальний добір і компонування форм, методів, способів, прийомів. При цьому педагогічна технологія – не назавжди цілеспрямований процес з конкретно визначеним і незмінним результатом, а організаційно-змістова структура, яка визначає напрям взаємодії педагога й учнів за різноманітності підходів [303, 121].

Специфічними рисами педагогічної технології, за М. Вороніним, є такі: розроблення діагностично поставленої мети навчання; орієнтація всіх навчальних процедур на гарантовані досягнення навчальної мети; оперативний зворотний зв'язок, оцінка поточних і підсумкових результатів; відтворюваність навчальних процедур [96, 167-169].

Якщо розглянути всі згадувані визначення педагогічних технологій, то виявимо, що всі ці риси властиві і нашій методичній системі формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі навчання номінативних і комунікативних одиниць мови з опорою на смислові алгоритми мовлення.

Пропонована методична система є **технологією навчання алгоритмів породження мовлення** на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови в єдності їхньої форми, значення і функції, у результаті чого досягається ефективний мовленнєвий розвиток, лексичне збагачення молодших школярів.

Новизну розробленої методичної системи підтверджено не лише практичними результатами навчального експерименту, що є вагомим аргументом, – це підтверджує і проведений нами теоретичний аналіз підсумків навчання щодо відповідності методичної системи поняттю *педагогічної інновації*. Під педагогічними інноваціями, покликаючись на думку С. Полякова, розуміємо цілеспрямовані зміни, що вносять у систему нові, відносно стабільні елементи [399]. Такі цілеспрямовані зміни в мовленні учнів, виокремлено нами у результаті експериментально-дослідного навчання:

- велика кількість зв'язних і цілісних текстів, що створюються молодшими школярами, які навчаються за пропонованою методикою, порівняно з традиційною;
- чітке розуміння функцій мовлення і свідоме використання цих знань у власних висловлюваннях;
- посилення прагматичного боку мовлення учнів, його дієвості; вища, ніж за традиційного навчання, змістовність мовлення;
- помітна виразність мовлення і позитивні структурні зміни у створюваних текстах, а також багатство, точність та інші якості.

Усі ці нові за своїм рівнем, відносно стабільні елементи в мовленні було зафіксовано нами у процесі аналізу здобутих результатів навчання (кількісного і якісного, у тому числі й методами математичної статистики). Ці результати доповідались на міжвузівських науково-практичних конференціях у Рівненському державному гуманітарному

університеті, на нарадах учителів початкової школи в містах Рівному і Києві.

Результати експериментального навчання, виражені кількісно і якісно, у тому числі і методами математичної статистики, переконливо свідчать, що висунуту гіпотезу проведеного наукового дослідження доведено. Науково обґрунтовано і підтверджено ефективність методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра (її мети, змісту, методів, засобів та форм навчання).

ВИСНОВКИ

Основні ідеї дисертаційного дослідження, представлено як гіпотетичні у вступі, розглянуті нами у межах теорії закономірностей засвоєння рідного мовлення, теорії мовленнєвої діяльності і концепції розвивального навчання. Їх реалізовано в цілісній методичній системі формування лексичної компетентності молодших школярів, досліджено та підтверджено дослідним навчанням, вони набули статусу методичних висновків.

1. Аналіз лінгвістичної, лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури уможливив стверджувати, що лексична компетентність – здатність особистості *швидко і якісно*, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких учень обирає потрібне слово, словосполучення, щоб з точністю висловити власну думку у процесі спілкування.

2. Під формуванням лексичної компетентності молодших школярів розуміємо правильну організацію мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової лексичної діяльності з підґрунтям на закономірностях та особливостях граматичної структури мови, оперування достатнім запасом слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання виражальних засобів – образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

3. Сучасне початкове навчання відрізняється від традиційного навчання тим, що його мета, зміст, принципи і методи, а також форми і дидактичні засоби більш доцільно спрямовані на створення оптимальних умов для розвитку учнів.

Оптимальне вирішення проблем компетентісно орієнтованого навчання та мовленнєвого розвитку молодших школярів можливе за наявності методичної системи навчання, адекватної сучасному рівню наукових знань про мову й мовлення, з урахуванням закономірностей засвоєння рідного мовлення і відповідних принципів навчання:

- принципу єдності вивчення мови і навчання мовлення;
- принципу градуальності, який впливає із закономірності прискорення темпів розвитку мовлення шляхом удосконалення мовленнєво-творчої системи школяра і найбільше відповідає принципам розвивального навчання;
- принципу формування лексичного запасу і граматичного ладу мовлення в єдності і взаємозв'язках (цілісність процесу формування лексико-граматичної будови мовлення);

- принципу взаємозв'язку розвитку фонетичного, лексичного, граматичного боку мовлення (Г.П. Коваль) і навчання мовних одиниць у єдності їхнього значення, форми і функції;

- принципу зіставлення і диференціації мовних одиниць у процесі мовленнєвого вибору.

4. В основі методичної теорії формування лексичної компетентності молодших школярів, мета якої – формування і розвиток лексичного запасу і граматичного ладу мовлення учнів, знаходяться положення теорії мовленнєвої діяльності щодо алгоритмів породження мовлення, теорія формування узагальнених понять у межах концепції розвивального навчання (В. В. Давидов) і теорії поетапного формування розумових дій.

Провідним напрямом у формуванні лексичної компетентності молодших школярів є формування мовних і мовленнєвих узагальнень. Загальні поняття, на основі яких реалізується навчання української мови і розвиток мовлення, представлено як мовленнєвознавчі поняття – *мова, мовлення, слово, речення, словосполучення, текст*, які засвоюються в результаті усвідомлення номенклатури одиничних понять, а інтеграційним поняттям (категорією) є значення (зміст). В основу навчального процесу покладено навчання номінативних і комунікативних мовних одиниць у їхньому взаємозв'язку, а саме: вивчення слова, словосполучення, речення і тексту в єдності їхнього значення, форми і функції.

Введення мовленнєвознавчих понять у початкове навчання української мови – є засобом і умовою підвищення ролі теоретичних знань у процесі формування лексичної компетентності учнів. Цілісна методична система, що охоплює оновлений зміст і методи навчання, а також засоби і форми його реалізації, які відповідають меті мовленнєвого розвитку, забезпечує поетапне формування мовленнєвих умінь на основі усвідомлення узагальнених мовленнєвознавчих понять.

5. Необхідність цілеспрямованої роботи над основними мовленнєвознавчими поняттями в початковій школі і важливість надання лексико-граматичній роботі функціонально-системного і систематичного характеру спонукало нас звернутися до цієї проблеми і вирішувати її з позицій теорії мовленнєвої діяльності, зокрема, з погляду концепції алгоритмів породження мовлення (Ю. В. Красіков). Цілеспрямоване формування алгоритмів мовлення у межах методичної системи навчання основних змістоутворювальних одиниць мовлення, якими є *слово, словосполучення, речення і текст*, і робота над основними мовленнєвознавчими поняттями в початковій мовній освіті забезпечує, як засвідчило

наше дослідження, не лише вдосконалення лексико-граматичної будови мовлення молодших школярів, але й загальний їхній розвиток.

6. Проблема вдосконалення методів навчання української мови вирішується адекватно меті і завданням розвитку мовлення учнів у взаємозв'язку з усіма структурними компонентами методичної системи – змістом і принципами навчання, а також засобами і формами його організації. Основними методами мовленнєвого розвитку молодших школярів визнано три типи: *рецептивний* (використовується щодо формування мовленнєвознавчих понять, знань про мовлення і способи мовленнєвої діяльності); *репродуктивний* (спрямований на оволодіння алгоритмами породження і сприйняття мовлення, використовується при формуванні мовленнєвих умінь і навичок) і *продуктивний* (забезпечує розвиток умінь у мовленнєвій діяльності і творчих мовленнєвих здібностей учнів).

Співвідношення методів навчання мовлення змінюється у бік переважання продуктивних методів, зокрема евристичного і творчого. Навчальна взаємодія учителя й учнів спрямована на те, щоб школярі, з одного боку, засвоїли і *репродукували алгоритм породження мовлення* (від задуму до його словесного вираження), а з іншого боку – у процесі *евристичного пошуку знаходили власні рішення* на кожному етапі породження мовлення.

7. У процесі розроблення змісту навчання, методів і прийомів формування лексичної компетентності молодшого школяра знадобилося створення типології вправ з підгрунттям на зазначені принципи і методи навчання.

Рівнева система вправ побудована за принципом градуальності, що уможливило вибудовування їхньої послідовності залежно від етапу навчання, від рівня мовленнєвого розвитку класу, при цьому всередині мовленнєвих завдань однієї групи може бути своя градація труднощів.

Відповідно до обґрунтованих раніше принципів, і, зокрема, принципу градуальності, доцільним виявилось виокремлення 4-х рівнів методичної градації вправ :

а) за тими завданнями, які вирішують щодо вивчення слова і тексту на цьому етапі;

б) за ступенем складності завдань і дидактичного матеріалу, за його обсягом;

в) за методами і прийомами його презентації.

Така рівнева градуальна система вправ сприяє успішному формуванню лексичної компетентності школярів у межах державної системи

навчання в початкових класах і стає ефективним засобом реалізації вимог державного стандарту.

Реалізація методичної системи формування лексичної компетентності молодших школярів оптимально можлива не лише в межах традиційних уроків української мови, у зв'язку з вивченням граматики і правопису, але передусім – на спеціальних уроках розвитку мовлення, специфіку і типологію яких визначено у процесі проведеного дослідження, а тематичне планування і конспекти представлено у змісті роботи.

Урок розвитку мовлення характеризується специфікою мети, змісту, технології навчання, а також особливостями взаємодії вчителя й учнів. Обґрунтована в роботі типологія уроків розвитку мовлення, спрямованих на формування лексичної компетентності школяра, уможливила реалізувати на практиці обґрунтовану мету, зміст і принципи навчання за допомогою адекватних методів і прийомів.

8. Вирішення сучасних проблем мовленнєвого розвитку молодших школярів передбачає врахування обґрунтованого в дослідженні переліку мовленнєвих знань і вмінь учнів, розробленого відповідно до оновленої мети навчання української мови. Формування і розвиток зазначених знань і вмінь забезпечується на основі спеціально розроблених засобів навчання – навчальних посібників з формування лексичної компетентності молодших школярів, зокрема, текстотеки з методичними формульрами текстів.

9. Важливим засобом формування лексичної компетентності молодших школярів є організація роботи щодо запобігання мовленнєвим помилкам, яка здійснюється з урахуванням запропонованої в дослідженні класифікації мовленнєвих помилок і введення в їхню номенклатуру особливого типу лексичних помилок, пов'язаних із недостатнім знанням лексичного значення слова і необхідністю визнання нової реалії – **орфонімічних помилок**.

10. Розвивальний і виховний потенціал запропонованої методичної системи щодо формування лексичної компетентності забезпечує не лише формування мовленнєвих знань і вмінь молодших школярів, їхньої комунікативної компетентності, мовної здібності, але і розвиток творчих здібностей і моральних дитячої особистості.

11. Сучасні проблеми мовленнєвого розвитку молодших школярів ефективно вирішуються за умови використання запропонованої системи, що підтверджено позитивними результатами експериментально-дослідного навчання, численими експертними оцінками вчителів поча-

ткових класів, викладачів педагогічних коледжів, експертами органів державного управління освіти в Україні.

Основні висновки виконаного дослідження можуть бути використані у процесі створення навчально-методичних комплексів навчання рідної мови в початковій і в середній школі; удосконалення шкільних програм з української мови, підручників, дидактичних матеріалів, а також для підготовки спецкурсів на філологічних факультетах і факультетах підготовки вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах.

Здобуті в дослідженні результати уможливили окреслення деяких перспектив подальшого вивчення проблеми формування лексичної компетентності молодших школярів.

До перспектив дослідження відносимо:

- 1) поглиблене дослідження проблем сприйняття і розуміння мовлення молодшими школярами;
- 2) удосконалення класифікації мовленнєвих помилок учнів у галузі початкової лінгводидактики;
- 3) розроблення питань розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами рідної мови, зокрема, дослідження методичних можливостей використання феномена мовної гри щодо формування лексичної, лінгвістичної компетенції учнів;
- 4) вирішення проблем культурномовленнєвої роботи в початковій школі;
- 5) розгляд прагматичних аспектів розвитку лексичної компетентності молодших школярів;
- 6) подальше розроблення питань створення навчальних посібників комунікативно-діяльнісного типу для початкової і основної школи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдыкаримова Т.М. Развитие устной речи учащихся младших классов в процессе работы с текстом : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1992. 18 с.
2. А в т у ш к о Л. И. Воспитательные возможности изучения имен существительных, обозначающих нравственные понятия : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1991. 16 с.
3. Агаркова Н.Г. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина. Москва : Просвещение, 1993. 316 с.
4. Айдарова Л.И. Психология усвоения языка (построение экспериментального курса на начальном этапе обучения) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1982. 37 с.
5. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1964. С. 55—72.
6. Алгазина Н.Н. Предупреждение ошибок в построении словосочетаний и предложений. Москва, 1962. 120 с.
7. Александренко А.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода (на примере изучения английского языка) : автореф. дисс... канд. пед. наук. Майкоп, 2005.
8. Аматыева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраст : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Одесса, 1997. 21 с.
9. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*, 2005. №4. С. 19—27.
10. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 2006. №3. С.78—86.
11. Арбатский Д.И. Семантические определения : (Основные проблемы толкования значений слов) : дисс. ... д-ра. филол. наук. Ижевск, 1981. 412 с.
12. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Москва : Прогресс, 1976. 185 с.

13. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва : Прогресс, 1974. 103 с.

14. Арутюнова Н.Д. Образ (опыт концептуального анализа). Референция и проблемы текстообразования. Москва : Наука, 1986. 121 с.

15. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Москва : Наука, 1976. 384 с.

16. Артемов В.А., Рыбников Н.А. Как собирать продукты детского творчества. Москва : Просвещение, 1924. 828 с.

17. Артемова О.І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2001. 20 с.

18. Архипова Е.В. Вопросы речевого развития младших школьников. Рязань : Изд-во РГПУ, 1995. 92 с.

19. Архипова Е.В. О теории и практике развития речи учащихся (Памяти проф. Л.П. Федоренко). *Начальная школа*. Киев, 1997. № 6. С. 6—10.

20. Архипова Е.В. Работа над значением слова в начальной школе. Рязань : Изд-во РГПУ, 1996. 170 с.

21. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Москва : Наука, 1985. С. 99—116.

22. Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис : детская речь и концепция Л.С. Выготского. *Психологические проблемы семантики*. Москва, 1983. С. 196—209.

23. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів : дис... канд. психол. наук. Київ, 2004. 206 с.

24. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.

25. Бабик С.П. Словник епітетів української мови. Київ : Довіра, 1998. 431 с.

26. Бадер В.И. Грамматико-стилистический анализ текста как средство развития связной речи младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1987. 22 с.

27. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. Київ, 2000. 92 с.

28. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. дис ... д-ра пед наук. Київ, 2004.

29. Байбара Т.Н. Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1988. 21 с.

30. Бардоши І., Дудаш М., Надь Ч., Ризнер Е. Рефлексивне читання : інструмент для розуміння. *Перемена*, 2002. Т. 3 (3). С. 25—31.

31. Бахтин М.М. Человек в мире слова. Москва : Изд-во Российскойского ун-та, 1995. 140 с.

32. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 342 с.

33. Бацій І.С. Краса і сила слова : Бесіди про мову художнього твору. Київ : Радянська школа, 1983. 96 с.

34. Беляев Б.В. О взаимоотношении мышления, языка и речи. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1958. № 3. С. 11—24.

35. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.

36. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. Київ, 2002. №5. С. 5—6.

37. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)*. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с. С. 47—52.

38. Більченко Є. Педагогіка як форма буття : перспективи діалогу педагогічної та культурологічної парадигм. *Шлях освіти*, 2006. №3. С. 2—5

39. Біляев О.М. Лінгводидактика рідної мови. Київ: Генеза, 2005. 180 с.

40. Біляев О., Скуратівський Л. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*. Київ : Освіта, 1996. №1. 18 с.

41. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 347 с.

42. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*, 2003. №10. С. 130—138.

43. Богуславская Н.Е. Трудности в усвоении лексической синтагматики учащимися средней школы : на материале ученических изложений. Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. Свердловск : Свердлов. ГПУ, 1985. 120 с.

44. Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Значение слова в восприятии младших школьников и принципы составления учебного словаря. Свердловск : Свердловск : пед. ин-т, 1975. 96 с.

45. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти. Київ : Слово, 2005. 312 с.

46. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей. *Вопросы психологи.* Санкт-Петербург, 1975. № 1. С. 80—89.

47. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы. *Вопросы психологи.* Санкт-Петербург, 1997. №1. С. 33—44.

48. Большая советская энциклопедия : в 30 т. Москва : Советская Энциклопедия, 1978. 640 с.

49. Бондар Л.В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку : дис... канд. психол. наук. Київ, 2003. 204 с.

50. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени. Изд-во С.-Пб. ун-та, 2001.

51. Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Говори правильно: Орфоэп. Словарик. Москва : Просвещение, 1995. 110 с.

52. Бублій О.А. Розвиток творчих здібностей учнів. Київ : Нива знань, 2005. № 3. С. 30—32.

53. Бугай Н.І. Український етикет. Київ : Вид-во «Бібліотека українця», 2000. 263 с.

54. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка. Москва : Наука, 1977. 264 с.

55. Булохов В.Я. Повышение орфографической грамотности учащихся в свете теории речевой деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1994. 35 с.

56. Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1953. 37 с.

57. Бунаков М.Ф. Рідна мова як предмет навчання в початковій школі з трирічним курсом. Київ : Радянська школа, 1961. 437 с.

58. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

59. Бухбиндер В.А., Розанов С.Д. О целосности и структуре текста. *Вопросы языкознания*, 1975. № 6. С. 75.

60. Брозо Уильям. Учебное письмо по системе ПРИМА. *Перемена*, 2003. Т.4 (3). С. 44—45.

61. Брозо Уильям. Учим слова, чтобы их запомнить. *Перемена*, 2003. Т.4 (4). С. 47—48

62. Б'юдженал Д. Третя сила у психології. Гуманістична психологія : в 3-х т. Київ : Пульсари, 2001. 252 с. С. 80—90.

63. Вайденфельд Вернер Х.С. Конструктивные конфликты: воспитание толерантности как основы демократии. *Перспективы*, 2003. №1. С. 103—116.

64. Варзацька Л., Шевченко Л. Методика зв'язного мовлення молодших школярів. Житомир : СМП «Житомир–РІКО–ПРЕС-РЕКЛАМА», 1995. 128 с.

65. Варзацька Л.О. Рекомендації до комплекту картин «Азбука мовлення». Київ : Мистецтво, 1988. 14 с.

66. Варзацька Л.О. Навчання та мовлення на основі тексту. Київ : Радянська школа, 1986. 176 с.

67. Варзацька Л.О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 310 с.

68. Васильев В.Г., Блинов В.Г, Носков Н.Н. О национальной идее в образовании. *Перемены*, 2006. №3. С. 4—11.

69. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника РКИ : автореф. дисс. ... д-ра пед.наук. Москва, 1983. 37 с.

70. Вашуленко М.С., Пономарьова К.І., Прищепа О.Ю. Навчальні програми для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (українська мова). Київ : Освіта, 2012. 61 с.

71. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 268 с.

72. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

73. Вашуленко М.С., Дубовик С.Г. Українська мова 2 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.

74. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Васильківська Н.А. Українська мова 3 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.

75. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Дубовик С.Г. Українська мова 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.

76. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості школярів в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. Київ, 2001. №1. С. 11—15.

77. Вашуленко М.С. Про перебудову початкового курсу української мови. *Початкова школа*. Київ, 1988. № 11. С. 40—43.

78. Вашуленко М.С. Розвиток мовлення – провідний принцип удосконалення програм з мови. *Початкова школа*. Київ, 1982. № 7. С. 40—42.

79. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1992. 39 с.

80. Вашуленко М.С. Початкова мовна освіта у контексті реформування загальноосвітньої школи. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992-2002. Ч. 1*. Харків : ОВС, 2002. С. 322—338.

81. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики української мови в 1-4 класах. Київ : Радянська школа, 1991. 111 с.

82. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 576 с.

83. Вежицка А. Язык. Культура. Познание. Москва : Русские словари, 1997. 281 с.

84. Вежбицка А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва : Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
85. Величко Л.И. Речь. Речь. Речь : кн. для учителя нач. классов по развитию речи учащихся. Москва : Педагогика, 1983. 144 с.
86. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. Москва : Из-во АН ССР, 1963. 255 с.
87. Виноградов В.В. О теории художественной речи. Москва : Высшая школа, 1971. 240 с.
88. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. Москва : Гослитиздат, 1959. 654 с.
89. Винокур Г.О. О языке художественной литературы. Москва : Высшая школа, 1991. 447 с.
90. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. Москва : Наука, 1993. 172 с.
91. Выготский Л. Психология искусства. С-Пб. : Азбука, 2000. 412 с.
92. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1996. 416 с.
93. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерки. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
94. Воловик П.Н. Проблемы применения методов теории вероятностей и математической статистики в педагогической теории и практике : дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1977. 316 с.
95. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Москва : Наука, 1985. 228 с.
96. Воронин М.Т. Предупреждение и исправление стилистических ошибок в школе. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1993.
97. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологические очерки. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
98. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования : Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
99. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1996. 416 с.

100. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. 502 с.

101. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника РКИ : автореф. дисс. ... д-ра пед.наук. Москва, 1983. 37 с.

102. Гавриш Н.В., Маркотенко Т.С. Українська мова. 1 клас. Київ : Генеза, 2012. 160 с.

103. Гак В.Г. Структура слова как компонент семантической структуры высказывания. Семантическая структура слова. *Психолингвистические исследования*. Москва, 1971. С. 78—96.

104. Гамезо М.В., Матюхина М.В., Михальчик Т.С. Возрастная и педагогическая психология. Москва : Просвещение, 1984. 256 с.

105. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 139 с.

106. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. 165 с.

107. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.

108. Гац Н.А. Формування у молодших школярів умінь використовувати засоби зв'язності тексту (на матеріалі вивчення частин мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 24 с.

109. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса : дневник научных наблюдений. Саратов, 1981. 324 с.

110. Глебова Е.Ф. Системный подход к обучению синтаксису в средней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1983. 33 с.

111. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. СПб. : Речь, 2005. 317 с.

112. Головин Б.Н. Введение в языкознание. Москва : Высшая школа, 1977. 311 с.

113. Головин Б.Н. Основы культуры речи. Москва : Высшая школа, 1988. 320 с.

114. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. Москва : Харвей, 2001. 976 с.

115. Голубков В.В. Общие вопросы развития устной речи. Мастерство устной речи. Москва : Просвещение, 1965. 114 с.

116. Голуб Н.Б. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською лексикою : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1997. 24 с.

117. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу. Київ : Логос, 2004. 284 с.

118. Гончаров А.А. Нравственное воспитание учащихся на уроках объяснительного чтения в начальных классах школы : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1954. 443 с.

119. Гончаренко С.У. Професійна освіта : Словник. Київ : Вища школа, 2000. 149с.

120. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

121. Горанов, Крестю. Художественный образ и его историческая жизнь. Москва : Искусство, 1970. 519 с.

122. Горбатов Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий. *Педагогика*, 1994. № 2. С. 15—19.

123. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики. Москва : Лабиринт, 1997. 224 с.

124. Горецкий В.Г. Теория и практика обучения чтению учащихся начальных классов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. 38 с.

125. Григоровская Л.В. Развитие образного мышления младших подростков средствами музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1990. 21 с.

126. Груба Т. Засвоєння синонімічних форм на міжпредметній основі. *Дивослово*. Київ : Вид-во «ДЕМТУР», 1998. № 7. С. 17—18.

127. Гудзик І.П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2008. 39 с.

128. Гудзик И. П. Функциональный подход к обучению языкам. *Язык и литература в школе. Украинский вестник*, 2000. №1-2(12). С. 3—6.

129. Гудзик І.П. Побудова тексту підручника як фактор його читабельності. *Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць*. Київ : Педагогічна думка, 2000. Вип. 2. 196 с. С. 123—127.

130. Гудзик І.П. Оцінювання результатів навчання у школах України. Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції.

Київ : Юніверс, 2001. 100 с. С. 93—99.

131. Гудзик І.П. Співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики в навчанні мов етнічних меншин. Зміст і технології шкільної освіти. Матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України. Ч.1. Київ : Педагогічна думка, 2001. 108 с. С. 55—56.

132. Гудзик І.П. Функціональність шкільного навчання мови. Зміст і технології шкільної освіти. Матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України. Ч.1. Київ : Педагогічна думка, 2002. 104 с. С. 60—61.

133. Гудзик І.П. Проблеми мовної освіти в Україні. *Рідні джерела*, 2002. №4. С. 4—8.

134. Гудзик І.П. Пороговий рівень та шкільне навчання мови. *Культура народів Причорномор'я : Научний журнал*, 2003. №37. 416 с. С. 338—343.

135. Гудзик І.П. Нове покоління підручників з мови. *Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць*. Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 2003. Вип. 3. 344 с. С. 243—247.

136. Гудзик І.П. Лінгвонародознавчий компонент змісту навчання у підручниках з мови. *Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць*. Київ : Педагогічна думка, Вип. 4, 2003. 280 с. С. 172—177.

137. Гудзик І.П. Застосування нових технологій на уроках читання. *Рідні джерела*, 2003. №2. С. 29—35.

138. Гудзик І.П. Знання, уміння й навички у програмах з мови. Зміст і технології шкільної освіти. Матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України. Ч.1. Київ : Педагогічна думка, 2004. 132 с. С. 78—79.

139. Гудзик І.П. Комунікативне спрямування нових підручників з мови (Про роботу за підручником з російської мови для 4 класу шкіл з українською мовою навчання). *Початкова школа*. Київ, 2004. № 9. С. 22—27.

140. Гудзик І.П. Полікультурне спрямування навчання мови. Матеріали круглого стола научно-педагогічного журналу «Педагогіка» «Поликультурное образование и национальная школа». Симферополь, 2004. 116 с. С. 42—45.

141. Гудзик І.П. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня. Шлях освіти, 2005. № 4. С. 34—38.

142. Гудзик І.П. Компетентностний підхід к обучению языку. *Проблеми изучения и преподавания в школах и высших учебных заведениях Украины : Сб. научных работ.* Київ, 2005. 240 с. С. 12—15.

143. Гудзик І.П. Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* Черкаси, 2005. Вип. 72. 168 с. С. 85—90.

144. Гудзик І.П. Лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин. Зміст і технології шкільної освіти. Матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України. Ч.1. Київ : Педагогічна думка, 2005. 100 с. С. 78—79.

145. Гудзик І.П. Аудіювання на уроках української мови. Навчаємось слухати і розуміти почути. Чернівці : Букрек, 2005. 208 с.

146. Гудзик І.П. Шкільні програми для компетентнісно орієнтованого навчання російської мови у початкових класах. Початкова школа. Київ, 2006. № 12. С. 46—50.

147. Гудзик І.П. Особливості компетентнісно орієнтованих підручників для початкового навчання російської мови. *Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць.* Київ : Педагогічна думка, 2006. Вип. 6. 328 с. С. 283—293.

148. Гумбольдт В.О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию.* Москва : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 398 с.

149. Давыдов В.А. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. Возрастная и педагогическая психология. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 272 с.

150. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. Москва, 1972. 424 с.

151. Давыдов В.В. О понятии развивающее обучение. *Педагогика*, 1995. № 1. С. 34—35.

152. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

153. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва : Просвещение, 1963. С. 66—100.

154. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. Москва : Педагогика, 1978. С. 180—205.

155. Давыдов В.В., Запорожец А.В. Психологический словарь. Москва : Педагогика, 1983. 448 с.

156. Давыдов В.В. Психологическое развитие младших школьников : экспериментальные психологические исследования. Москва : Педагогика, 1990. 160 с.

157. Дейвідсон Леррі. Філософські основи гуманістичної психології. *Гуманістична психологія. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст.* Том 1. Київ : Пульсари, 2001. 252 с. С. 222—245.

158. Декларація принципів толерантності. Схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКУ на її двадцять восьмій сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. *Організація Об'єднаних націй з питань освіти, науки, культури*.

159. Дементьева Н.А. Психологические особенности развития нравственных представлений и понятий у младших школьников. *Вопросы психологии младших школьников : Сб. науч. тр.* Саратов : СГПИ, 1984. С. 88—104.

160. Денисюк А.С. Розвиток уяви учнів молодшого шкільного віку на уроках читання : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 1971. 23 с.

161. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ : Райдуга, 1994. С. 4.

162. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Директор школи*. Київ : Освіта, 2000. № 6. С. 8.

163. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти. Мови національних меншин. *Початкова школа*. Київ, 2006. №2.

164. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.

165. Дименштейн Л.И. Формирование оценочных нравственных суждений у младших школьников на уроках чтения : дис. ... канд. пед. наук. Львов, 1975. 190 с.

166. Долинин К.А. Интерпретация текста. Москва : Наука, 1985. 187 с.

167. Домогатская В.В. Система суффиксального словообразования отвлеченных имен существительных в современном русском литературном языке : дис. ... канд. филол. наук. Орел, 1976. 302 с.

168. Дорогань Л.В. Словообразовательный анализ как средство обучения толкованию лексического значения. *Вопросы методики лексики и фразеологии на уроках русского языка в средней школе*. Москва : Просвещение, 1978. С. 22—31.

169. Дорошенко С., Вашуленко М., Мельничайко В. Методика викладання української мови. Київ : Вища школа, 1992, 398 с.

170. Дороз В.Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2005. 21 с.

171. Джежелей О.В., Емец А.А. Учусь читать. Харьков : Ранок, 2000. 128 с.

172. Джендлін Ю. Успіхи і проблеми гуманістичної психології. Гуманістична психологія : в 3-х т. Київ : Пульсари, 2001. Т. 1. 252 с. С. 206—221.

173. Джонсон Девід В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування. Київ : «КМ Академія», 2003. 220 с.

174. Дьюї Джон. Моральні принципи освіти. Львів : Літопис, 2001. 32 с.

175. Дядюра Г. Образні засоби новітніх наук. *Дивослово*, 2001. № 12. С. 20—23.

176. Дьяконова Т.Г. Словарь письменной речи школьника 1-2 классов и пути его развития в школе : дис. канд. пед. наук. Москва, 1954. 224 с.

177. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. Москва : Школьные технологии, 2005. 512 с.

178. Емец А.А. Методика работы с научно-художественными произведениями в начальных классах : дисс... канд пед наук. Харьков, 2000. 209 с.

179. Еремеева А.П. Проблема разработки единой лингвометодической концепции развития речи учащихся. *Актуальные проблемы развития речи учащихся : Сб. статей*. Москва : Просвещение, 1980. С. 8—15.

180. Еремеева А.П. Развитие речи учащихся при изучении предложений с однородными членами. Москва, 1974. 111 с.

181. Етимологічний словник української мови. Київ, 1985. Т.2. 541 с.

182. Эльконин Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. Выготского). Москва : Тривола, 1994. 168 с.

183. Эльконин Д. Детская психология. Москва : Госуд. Учебно-педаг. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1960. 328 с.

184. Єрмоленко С.Я., Дзюбишина-мельник Н.Я. Культура української мови. Київ : Либідь, 1990. 304 с.

185. Єфимов А.И. Стилистика художественной речи. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1961. 519 с.

186. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл : (Разбор случая семантической афазии у ребенка). Язык и человек. Москва : Изд-во МГУ, 1970. С. 63—85.

187. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва : АПН РСФСР, 1959. 370 с.

188. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26—38.

189. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. *В защиту живого слова*. Москва : Просвещение, 1966. С. 16—18.

190. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. *Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи*. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 141—250.

191. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 159 с.

192. Жирун О.А. Комунікативна компетентність редактора : структура та принципи. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2002. Вип. 3. С. 121—128.

193. Житєва компетентність особистості. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

194. Жоль К. Мысль, слово, метафора. Київ : Радянська школа, 1984. 236 с.

195. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. Москва : Педагогика, 1979. 184 с.

196. Загальна психологія. Київ : А.П.Н., 2002. 227 с.

197. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 262 с.

198. Загашев И. Умение задавать вопросы. *Перемена*. 2001. №4. С. 8—13.

199. Закон про загальну середню освіту. *Газета «Освіта України» від 23 червня 1999*.

200. Залізняк Г., Масенко Л. Мовна ситуація Києва : день сьогоднішній та прийдешній. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2001. 94 с.

201. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психологических исследованиях. Калинин : Изд-во ун-та, 1978. 88 с.

202. Залевская А.А. О теоретических основах исследования принципов организации лексикона человека. *Этнопсихолінгвістическіе проблемы семантики*. М., 1978. С. 439.

203. Залевская А.В. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин : Изд-во ун-та, 1977. 76 с.

204. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.

205. Занков Л.А. Обучение и развитие. Москва : Педагогика, 1975. 440 с.

206. Зарецький О. Мовна ситуація в Україні: стереотипи суспільної свідомості. *Українська мова*, 2006. № 3. С. 22—31.

207. Захарійчук М.Д. Українська мова. (післябукварна частина). Київ : Грамота, 2012. 82 с.

208. Захарійчук М.Д., Науменко В.О. Риторика 3 клас. Київ : Літера, 2014. 110 с.

209. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*, 2003. №5. С. 34—42.

210. Зимняя И.А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста. *Психологические механизмы порождения и восприятия текста : Сб. науч. тр.* Москва : МГПИИЯ, 1985. Вып. 243. С. 39.

211. Зимняя И.А. Мыслительные процессы при порождении речевого высказывания. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Москва : Наука, 1985. 239 с.

212. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). Москва : Наука, 1976. 226 с.

213. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем»). *Вопросы философии*, 2001. №2. С. 66—89.

214. Зинченко В.П. Творчество понимания. *Психологическая наука и образование*, 1998. №4. С. 23—27.

215. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.

216. Иванчева Д.П., Котова Е.И. Картинен речник за първокласника. София : Нар. просвета, 1985. 183 с.

217. Иванченко Р.Г. Лингвистика текста и принципы оптимизации текста. Проблемы литературного редактирования на материале украинской речевой практики : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Київ, 1989. 30 с.

218. Измайлова Р.Г. Методика изучения прилагательных- синонимов в начальных классах как средство развития речи учащихся (2 класс) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1989. 13 с.

219. Ильенко С.Г. Контекст и связный текст. Москва, 1973.

220. Ильенко С.Г. Контекст и связный текст в их лингвометодической интерпретации. Языковые единицы и контекст. Ленинград : Наука, 1973. 159 с.

221. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы. *Вопросы психологии*, 1986. № 2. Санкт-Петербург. С. 138—148.

222. Ильяш М.И. Основы культуры речи. Київ : Вища школа, 1984. 187 с.

223. Исакова А.И. Методика работа над значением слова на основе его семантических связей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1993. 21 с.

224. Исследование речевого мышления в психолингвистике : *Сб. науч. раб.* Москва : Наука, 1985. 239 с.

225. Истомина Н.Б. Развивающее обучение. *Начальная школа*. Киев, 1996. № 12. С. 30—34.

226. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. Москва : Просвещение, 1964. 248 с.

227. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций. *Вопросы психологии*. Санкт-Петербург, 1996. №1. С. 34—49.

228. Калмыкова Л.А. Преимущество в формировании грамматического строя речи дошкольников и младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1982. 16 с.

229. Капинос В.И. Активизация методов работы по развитию речи. *Совершенствование методов обучения русскому языку : Сб. статей*. Москва : Просвещение, 1981. С. 34—42.

230. Капинос В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых. Москва : Просвещение, 1986. С. 78—88.

231. Капинос В.И., Сергеева Н.И., Соловейчик М.С. Изложения : Тексты с лингвистическим анализом. Москва : Линка-Пресс, 1994.

232. Капинос В.И., Сергеева Н.И., Соловейчик М.С. Развитие речи : Теория и практика обучения: 5-7 кл. Москва : Линка-Пресс, 1994. 196 с.

233. Каримова Н.З. Изучение семантики суффиксов имен существительных в 4-5 классах средней школы как средство развития речевых и мыслительных навыков учащихся : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1977. 183 с.

234. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост, ун-та, 1987. 95 с.

235. Климанова Л.Ф. Проблема совершенствования навыка чтения младших школьников. (В период обучения по книгам чтения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1976. 19 с.

236. Климанова Л.Ф. Информационно-методическое письмо о новой системе обучения грамоте по «Азбуке первоклассника». *Начальная школа*. Киев, 1995. № 8. С. 13.

237. Климанова Л.Ф., Макеева С.Г. Методическое пособие к комплекту «Азбука первоклассника». Москва : Просвещение, 1996. 96 с.

238. Клименко А.П. Лексическая системность и ее психологическое изучение. Минск : Вышэйшая школа, 1974. 108 с.

239. Коваль А.П., Коптілов В.В. Крилаті вислови в українській літературній мові. Афоризми. Літературні цитати. Образні вислови. Київ : Вища школа, 1975. 335 с.

240. Коваль Г.П. Зміст та дидактична структура уроку читання в початкових класах. Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. 78 с.

241. Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови. Київ : Вища школа, 1987. 351 с.

242. Коваль Г.П. Методика викладання української мови. Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 133 с.

243. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Захарчук З.О., Іванова Л.І. Методика викладання української мови у початкових класах. Рівне : РДГУ, 2002. 113 с.

244. Коломієць М.П. Питання фразеологічної синоніміки. Дніпропетровськ : ДДУ, 1987. 52 с.

245. Колосов П.И. Словарная работа на уроках литературного чтения. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 331 с.

246. Колшанский Г.В. Текст как единица коммуникации. Проблемы общего и германского языкознания. Москва : Изд-во МГУ, 1978. С. 26—37.

247. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 269—282.

248. Комлев Н.Г. Компоненты содержания слова : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1966. 16 с.

249. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. Москва : Изд-во МГУ, 1969. 192 с.

250. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

251. Кононенко В.І. Українська народна фраземіка: трансформація образу. *Мовознавство*. Київ : Вид-во ін-ту мовознавства ім. О.О. Потебні АН України, 1993. № 5. С. 21—27.

252. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *Педагогічна газета*, 2000. №6.

253. Коровина М.И. Обогащение словаря первоклассника : дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1964. 379 с.

254. Коровина В.Я. В защиту живого слова : *Сб. статей*. Москва : Просвещение, 1966. 271 с.

255. Коршун Т.В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови (на матеріалі шкіл з російською мовою викладання) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 24 с.

256. Коссаковски А. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. Москва : Педагогика, 1981. 224 с.

257. Костюк Г.С. Вікова психологія. Київ : Радянська школа, 1976. 270 с.

258. Костомаров В.Г. Культура речи и стиль. Москва : Изд-во ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1960. 71 с.

259. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

260. Котик Т.М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2005. 40 с.

261. Костюшко М.К. Культура речевого общения. Новосибирск, 1965. 223 с.

262. Котик Т.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. Київ : Вища школа, 1994. 157 с.

263. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2001. 368 с.

264. Кочерган М.П. Слово і контекст : Лексична сполучуваність і значення слова. Львів : Вища школа, 1980. 182 с.

265. Красиков Ю.В. Алгоритмы порождения речи. Орджоникидзе : Ир., 1990. 240 с.

266. Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок. Москва : Наука, 1980. 124 с.

267. Кудрявцева Т.С. Учебный текст как объект лингводидактического описания русского языка : функции, типология, принципы оценки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1985. 14 с.

268. Кулебаба Е.П. Изучение лексических паронимов как средства совершенствования речи учащихся начальной школы : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1995. 173 с.

269. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7-их класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1999. 20 с.

270. Куликова И.С. Сочетание слов как минимальный контекст лексического значения слова. Языковые единицы и контекст. Ленинград : ЛГПИ, 1973. С. 33—47.

271. Кутенко Л.А. Особенности работы по обогащению и активизации словарного запаса младших школьников в условиях близкородственного двуязычия : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1986. 22 с.

272. Куцик О.А. Слова-символы як образно-смісловий центр формування фразеологізмів (На матеріалі укр. та рос. мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Дрогобич, 1997. 20 с.

273. Кучерук О. Засоби естетичної виразності мови та їх вплив на учнів. *Дивослово*. Київ : Вид-во «ДЕМІУР», 1998. № 3. С. 13—15.

274. Лазаренко Н. І. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень : (на матеріалі прикметника) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 20 с.

275. Ладыженская Т.А. Детская риторика в рисунках и рассказах : в 2 ч. Москва, 1993.

276. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.

277. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. Москва : Педагогика, 1975. 255 с.

278. Ладыженская Т.А., Сорокина Г.И. Речь и культура общения : Программа для четырехлетней начальной школы. *Начальна школа*, 1990. № 8. С. 21.

279. Ладыженская Т.А. Речевые секреты : кн. для учителя нач. классов. Москва : Просвещение, 1992. 144 с.

280. Ладыженская Т.А. Речевые уроки : кн. для учителя нач. классов. Москва : Просвещение, 1994. 159 с.

281. Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста. Москва : НИИ ОП, 1981. 80 с.

282. Леденева В.В. Изучение эпитета как средства совершенствования речи учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1991. 179 с.

283. Лейзеров Н.Л. Образность в искусстве. Москва : Наука, 1974. 208 с.

284. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. Москва : Педагогика, 1984. 80 с.

285. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. *Вопросы порождения речи и обучения языку*. Москва : Изд-во МГУ, 1967. С.56—66.

286. Леонтьев А.А. Исследование грамматики. *Основы теории речевой деятельности*. Москва : Наука, 1974. С. 161—187.

287. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1974. 603 с.

288. Леонтьев А.А. Психолингвистика. Ленинград : Наука, 1967. 118 с.

289. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 306 с.

290. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. Москва : Просвещение, 1974. 197 с.

291. Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения. Принципы и методы семантических исследований. Москва : Наука, 1976. 73 с.

292. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 365 с.

293. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. Москва : Наука, 1970. С. 314—370.

294. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1965. 245 с.

295. Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие. *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком*. Москва : Изд-во МГУ ун-та, 1969. С. 56—66.

296. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая действительность. Москва : Наука, 1978. 84 с.

297. Леонтьев А.А. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.

298. Леонтьева М.Р. Справка о проблемах и перспективах развития начального образования. *Начальная школа*. 1997. № 4. С. 5.

299. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.

300. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. Київ : Радянська школа, 1971. 486 с.

301. Лисиченко Л.А. Лексикологія сучасної української мови. Семантична структура слова. Харків : Вища школа, 1977. 114 с.

302. Лисянская Т.Н. Развитие мышления младших школьников как условие повышения их социальной активности. *Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной*

личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста : Сб. науч. тр. Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. С. 36—38.

303. Лихачев Б.Т. Педагогика. Москва : Прометей, 1993. 528 с.

304. Лопушинський І.П. Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5-7 класах середньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1996. 22 с.

305. Лісовський А. Художня розповідь тексту. *Дивослово*. Київ : Освіта, 1994. № 1. С. 40—42.

306. Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 319 с.

307. Лустина Е.А. Слово и образ в процессе воображения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1984. 22 с.

308. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.

309. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Москва : Просвещение, 1975. 176 с.

310. Львов М.Р. Риторика в начальной школе. *Начальная школа*. Київ, 1994. № 9. С. 56—61.

311. Львов М.Р. Риторика. Москва : Изд. Центр «Академия», 1995. 252 с.

312. Львов М.Р. Словарик синонимов и антонимов. Москва : Вента-на-граф, 1995. 141 с.

313. Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. Москва, 1978. 328.

314. Львов М.Р. Тенденции формирования грамматического строя письменной речи учащихся в средней школе : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Москва, 1973. 37 с.

315. Львов М.Р. Школа творческого мышления. Москва : Дидакт, 1993. 183 с.

316. Львов М. Развитие речи младших школьников: *межвуз. сб. науч. тр.* Москва, 1983. 144 с.

317. Львова С.И. Язык в речевом общении. Москва : Просвещение, 1992. 188 с.

318. Люблинская А.А. Очерки психологического развития ребенка. Москва : Просвещение, 1965. 363 с.

319. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. Москва : Просвещение, 1977. 224 с.

320. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 356 с.

321. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.

322. Макеева С.Г. Воспитательные возможности уроков грамматики : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. 210 с.

323. Малаховский Л.В. Принцип градуальности в учебной лексикографии. Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. Москва : Русский язык, 1978. С. 48—52.

324. Маркова А. Психология усвоения языка как средства общения. Москва : Педагогика, 1974. 255 с.

325. Маркова А. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 190 с.

326. Маркова Л.Л. Роль ознакомления учащихся IV-V классов со словообразовательным значением для обогащения их словарного запаса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1980. 18 с.

327. Марченко Л. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. Київ : Радянська школа, 1981. 136 с.

328. Масальський В. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів. Київ : Радянська школа, 1953. 113 с.

329. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т. Психология младшего школьника. Москва : Просвещение, 1976. 208 с.

330. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ : Радянська школа, 1986. 168 с.

331. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Київ : Радянська школа, 1984. 223 с.

332. Мельничайко В.Я. Елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроках мови. *Дивослово*. № 2. С. 15—18.

333. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. *Мовознавство і школа*. Київ : Радянська школа, 1981. С. 43.

334. Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ : Радянська школа, 1982. 214 с.

335. Мельник Т.В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2004. 20 с.

336. Мельник Т.В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2004. 176 с.

337. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл → текст». Семантика, синтаксис. Москва : Наука, 1974. 314 с.

338. Мельничук О. Словник іншомовних слів. Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1974. 725 с.

339. Меньшикова Л.В. Образные компоненты в мышлении : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1974. 23 с.

340. Микулинская М. Развитие лингвистического мышления учащихся : Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. Москва : Педагогика, 1989. 144 с.

341. Минухина О.А. Словарно-семантическая работа на уроках русского языка в VII классе : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1970. 364 с.

342. Миропольская Н. Вслушиваясь в слово. Киев : Советская школа, 1989. 195 с.

343. Мистратова О.П. Обогащение словарного запаса учащихся прилагательными качественной оценки (на уроках русского языка) : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1969. 343 с.

344. Михальская А.К. Теоретические основы педагогической риторики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1993. 46 с.

345. Михеев В. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : Высшая школа, 1987. 200 с.

346. Молодцева Н. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа. *Начальная школа*. Киев, 2004. №2.

347. Мучник Б.С. Культура письменной речи. Москва : Аспект Пресс, 1996. 175 с.

348. Мучник Б.С. Русский язык в письменной коммуникации: (Стилистический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Ленинград, 1986. 38 с.

349. Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Риторика 3 клас. Нова програма. Київ : Літера, 2014. 110 с.

350. Національна доктрина розвитку освіти. Київ : Шкільний світ, 2001.

351. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. *Освіта України*, 2002. №33. С.4—6

352. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 392 с.

353. Начинкина Г. Словарно-смысловая работа на уроках грамматики. *Начальная школа*, 1968. № 5. С. 33—36.

354. Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Формування в дітей уміння говорити майстерно. *Початкова школа*. Київ, 2002. № 10. С. 13—16.

355. Науменко В. Читанка. Післябукварна частина. Київ : Грамота, 2012. 98 с.

356. Науменко В. Літературне читання 2 клас. Київ : Генеза, 2012. 160 с.

357. Науменко В. Літературне читання 3 клас. Київ : Генеза, 2014. 176 с.

358. Неусыпова Н.М. Дидактические условия усвоения младшими школьниками слова как единицы речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1980. 19 с.

359. Нечаева Н. В. Дидактические функции сочинений в начальных классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. 19 с.

360. Никитин М. Лексическое значение слова. Москва : Высшая школа, 1983. 123 с.

361. Никитин М. Основы лингвистической теории значения. Москва : Высшая школа, 1988. 165 с.

362. Николаенко Г.И. Онтогенез системных связей в лексике : (психолінгвистическое исследование вербальных ассоциаций) : дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1979. 254 с.

363. Новиков А. Семантика текста и ее формализация. Москва : Наука, 1983. 216 с.

364. Новиков Л. Искусство слова. Москва : Педагогика, 1991. 144 с.

365. Новиков Л. Лингвистическое толкование художественного текста. Москва : Высшая школа, 1979. 159 с.

366. Новиков Л. Лексикология. Москва : Высшая школа, 1989. С. 165—236.

367. Новиков Л.А., Иванов В.В., Кедайтене Е.И., Тихонов А.Н. Лексическая семантика. *Современный русский язык : Теоретический курс : Лексикология*. Москва : Русский язык, 1987. С. 10—80.

368. Общение. Текст. Высказывание. Москва : Наука, 1989. 175 с.

369. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Пермь : Изд. Пермского университета, 2000. 317 с.

370. Огієнко І. Вчимося рідної мови. Нариси про мову вкраїнську. Вид-во книгарні Є. Череповського. 1918. 48с.

371. Оліфіренко В.В. Барвінок Донбасу. Читанка з народознавства і літератури рідного краю. Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 2000. 56 с.

372. Оліяр М.П. Навчально-пізнавальна культура молодших школярів (на матеріалі української мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1993. 20 с.

373. Олійник І.С., Сидоренко М.М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник. Київ : Радянська школа, 1991. 400 с.

374. Оморокова М. Оценочные элементы в словаре младших школьников (на материале чтения). *Речевое развитие младших школьников*. Москва : Просвещение, 1970. С. 158—186.

375. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. Київ : Радянська школа, 1979. 184 с.

376. Орланова Н.П. Обучение дошкольников творческому рассказыванию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Київ, 1967. 22 с.

377. Орлова О.Б. Эмоционально-экспрессивные средства языка как основа формирования творческого отношения к слову у младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1997. 17 с.

378. Осипович-Таращанская Р.Е. Особенности овладения составлением плана как средством понимания текста школьниками 3-5 классов : дисс... канд. пед. науки. Київ, 1957. 209 с.

379. Паламарчук Л. Словник антонімів. Київ : Радянська школа, 1987. 173 с.

380. Пархоменко Г. Словарная работа и ее место в развитии речи учащихся. *Умственное развитие младших школьников в процессе обучения* : сб. науч. тр. ЛГПИ им. А. Герцена. Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. С. 89—114.

381. Пахнова Т.М. Реализация внутрипредметных связей при изучении лексики как средство совершенствования речи учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1983. 215 с.

382. Пидкасистый П. Педагогика. Москва : Роспедагенство, 1995. 637 с.

383. Пентилюк М.І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Ленвіт, 2000. 264 с.

384. Пентилюк М.І., Караман С.О., Караман О.В., Горошкіна О.М., Бакум З.М., Бархатян М.М., Гайдаєнко І.В., Галетова А.Г., Коршун Т.В., Нікітіна А.В., Окуневич Т.Г., Решетилова О.М. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

385. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови. *Дивослово*. Київ : Вид-во «Логос», 1999. №3. 32 с.

386. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. Київ : Вежа, 1994. 240 с.

387. Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах. Київ : Ленвіт, 2006. 134 с. С. 5—11.

388. Петриченко Л.О. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра*

дра Довженка. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Глухів, 2015. Вип. 28. С. 16—25.

389. Петренко В. Психосемантика сознания. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.

390. Пешковский А. Грамматика в новой школе *Избранные труды.* Москва : Учпедгиз, 1959. С. 124—126.

391. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 256 с.

392. Пышкало А. Совершенствование обучения младших школьников. Москва : Педагогика, 1984. 128 с.

393. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Москва : Высшая школа, 1973. 256 с.

394. Пленкин Н. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. Москва : Просвещение, 1964. 151 с.

395. Пленкин Н. Уроки развития речи. Москва : Просвещение, 1995. 224 с.

396. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 1997. 38 с.

397. Полосухина В.Н. Развитие связной речи детей шестилетнего возраста в условиях школьного обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1985. 16 с.

398. Политова Н. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. Москва : Просвещение, 1984. 191 с.

399. Полякова Э. Словообразовательная работа при изучении имен существительных. *Начальная школа.* Київ, 1986. № 2. С. 24—28.

400. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа,* 2005. №1. С. 65—69.

401. Пономарьова К.І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.

402. Пономарів О. Стилїстика сучасної української мови. Київ : Либідь, 1993. 248 с.

403. Попова Л.Б. Методика формирования лексических понятий у учащихся начальных классов. На матер. укр. яз. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1990. 24 с.

404. Портнягина М.А. Обогащение речи младших школьников глаголами эмоционального состояния и отношения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1991. 16 с.

405. Потебня А. Мысль и язык. Харьков, 1892. 228с.

406. Потебня А. Слово и миф. Москва : Правда, 1989. 192 с.

407. Потоцкая Т.Ф. Словообразовательная работа как средство обогащения лексического запаса младших школьников (на материале украинского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1985. 24 с.

408. Приступа Г. Развитие речи учащихся. Москва : Высшая школа, 1985. 64 с.

409. Приступа Г. Словарные упражнения при изучении грамматики в 3 классе. *Начальная школа*. Киев, 1985. № 12. С. 28—30.

410. Приступа Г. Словарная работа в 1 классе. Рязань : РГПИ им. С.А. Есенина, 1984. 72 с.

411. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи : Початкова школа, 2001. 296с.

412. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи : Початкова школа, 2003. 292с.

413. Програми для середньої загальноосвітньої школи для 1-4 класів. Київ : Початкова школа, 2013. 432 с.

414. Програми для середньої загальноосвітньої школи для 5-11 класів. – Київ : Середня школа, 2013. 300 с.

415. Программы обучения по системе академика Л. Занкова 1-3 классы. Москва : Просвещение, 1993. 61 с.

416. Програма з української мови. Система розвивального навчання Ельконіна-Давидова. 1-4 класи. Харків : «Незалежний науково-методичний центр», 2012. 32 с.

417. Просвирина И.И. Обогащение речи учащихся средствами оценки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1996. 16 с.

418. Пустовойт В. От слова к образу. Киев : Советская школа, 1974. 189 с.

419. Рамишвили Д. Художественная речь как эстетический феномен. Тбилиси : Мецниереба, 1987. 109 с.

420. Редин П.А. Фразеологизмы с пространственным и временным значением в современном украинском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Харьков, 1989. 24 с.

421. Репкин В. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе : концепция и программа. Харьков-Томск, 1992. 82 с.

422. Рождественский Н. Речевое развитие младших школьников : сб. статей. Москва : Просвещение, 1970. 222 с.

423. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. Москва : Прогресс, 1990. 192 с.

424. Рождественский Ю.В. Виноградовская школа в языкознании. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 84—85.

425. Російчук Т.А. Образні компоненти в структурі становлення писемного мовлення дітей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 17 с.

426. Рубинштейн С.Л. К психологии речи. *Психология речи*. Т. XXXV. Ленинград, 1941.

427. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. I. 488 с.

428. Русова С. Дошкільне виховання. Катеринослав, 1918. 162 с.

429. Рыбникова М. Избранные труды. Москва : Педагогика, 1985. 248 с.

430. Рычик М. От наглядных образов к научным понятиям. Киев : Советская школа, 1987. 77 с.

431. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр – S, 1997. 256 с.

432. Савченко О.Я. Літературне читання 2 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 160 с.

433. Савченко О.Я. Літературне читання 3 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 192 с.

434. Савченко О.Я. Літературне читання 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.

435. Савчин М.В. Педагогічна психологія. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.

436. Санина Л.Д. Развитие речи на основе теории актуального членения предложения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1987. 16 с.

437. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 2004. № 4. С. 138—143.

438. Симоненко Д.Г. Творческие работы как средство обучения и воспитания младших школьников : авторефер. дисс. ... канд. пед. наук. Одесса : ОГУ им. И. И. Мечникова, 1974. 25с.

439. Сеница И. Усвоение школьниками новых слов в тексте. *Вопросы психологии*, 1955. № 4. С. 56—67.

440. Сиротіна В. Про співвідношення слова і слова-образу. *Мовознавство*, 1976. №3. С. 20.

441. Системные отношения в лексике и фразеологии (русский язык) : *Межвуз. сб. науч. тр.* Москва, 19982. 104 с.

442. Сікорська З. Українсько-російський словотворчий словник. Київ : Радянська школа, 1985. 188 с.

443. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Глухів, 2015. Вип. 28. С. 150—156.

444. Сіранчук Н.М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.

445. Супрун А. Общее языкознание. Минск : Вышая школа, 1983. 456 с.

446. Скороход Л. Словарная работа на уроках русского языка. Москва : Просвещение, 1990. 224 с.

447. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. *Психолингвистика : Сб. статей*. Москва, 1984. С. 156.

448. Словник фразеологічних синонімів. Київ : Радянська школа, 1989. 200 с.

449. Сниткина Г.И. Установление смысловых связей как средство обогащения словаря детей. *Начальная школа*. Киев, 1980. № 12. С. 61—64.

450. Старагіна І., Чеснокова О. Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання. *Початкова школа*, Київ, 2002. №3; 6.

451. Собко В.А. Формирование у учащихся начальных классов умений составить тесты описания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1989. 25 с.

452. Сокольницкая Т.Н. Формирование коммуникативных умений учащихся при изучении глагола на текстовой основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук Киев : СПб, 1994. 18 с.

453. Соловець Л.О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 20 с.

454. Сороцкая О.Н. Формирование нравственных представлений у младших школьников на уроках чтения : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1973. 183 с.

455. Соссюр де Фердинанд. Труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1977. 696 с.

456. Стельмахович М. Етнопедagogічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*, 1993. №№ 5-6. С.11—17.

457. Сулименко Н. Стилистические ошибки и пути их устранения. Москва-Петергург : Просвещение, 1966. 134 с.

458. Сухомлинский В. Избранные произведения : в 5 т. Киев : Советская школа, 1980. Т. 4. С. 153.

459. Сухомлинський В. Кімната казки. *Серце віддаю дітям* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т.3. 185 с.

460. Талызина Н. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Москва : Просвещение, 1988. 175 с.

461. Таран В. Формування в учнів умінь сприймати образне слово. *Художня література у духовному розвитку особистості : Збірник матеріалів науково-практичних читань «Духовний розвиток особистості засобами мистецтва»*. Чернігів, 1993. Ч.2. С.81—86.

462. Теля В. Вторичная номинация и ее виды. *Языковая номинация : Виды наименований*. Москва : Наука, 1977. 129 с.

463. Теля В. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. Москва : Наука, 1986. 142 с.

464. Теймурова С.С. Лексикографическая разработка имен существительных на -ств(о) (на материале отвлеченных существительных) : дис. ... канд. филол. наук. Баку, 1984. 212 с.

465. Тихомиров Д. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Москва : Знание, 1987. 103 с.

466. Тихомиров О. Психология мышления. Москва : изд-во Московского университета, 1984. 270 с.

467. Тихоша В.І. Формування лексичних умінь і навичок з української мови в учнів 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ : держ. пед. ін-т. ім. М.П. Драгоманова, 1993. 24 с.

468. Годор О.Г. Экспрессивы в аспекті синонімії (структурно-семантичний та психолінгвістичний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 1998. 32 с.

469. Годор О.Г., Ковальов В.П. Виразальні засоби українського художнього мовлення. *Дивослово*, 1998. № 3. С. 58—60.

470. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: автореф. дисс. ... д-ра. филол. наук. Москва, 1984. 35 с.

471. Трунова В.А. Развитие русской речи шестилетних учащихся на основе речевой ситуации : автореф. дис... канд. пед. наук. Москва, 1989. 17 с.

472. Усатенко Т. Лексична семантика і розвиток мовлення учнів. Київ : Радянська школа, 1984. 128 с.

473. Уфимцева А. Лексическое значение : Принцип семиологического описания лексики. Москва : Наука, 1986. 239 с.

474. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. Москва : Изд. РАО, 1994.

475. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1996. 40 с.

476. Ушакова Т. Речь человека в обучении. Москва : Наука, 1989. 192 с.

477. Ушакова Т. Текст как объект психолингвистического анализа. *Психологический журнал*. Москва : Наука, 1989. № 1. С.107—115.

478. Ушакова Т. Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи. Москва : Наука, 1979. С. 248.

479. Ушинський К. Вибрані твори. Київ, 1949. 223 с.

480. Федоренко Л. Закономерности усвоения родной речи. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.

481. Федоров А. Образная речь. Новосибирск : Наука, 1985. 119 с.

482. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

483. Филин Ф. О лексико-семантических группах слов. *Езиковедски изследования в чест на акад. Ст. Младенов*. София, 1957. С. 525—539.

484. Филлмор Ч. Дело о падеже. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 369—495.

485. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 496—530.

486. Фомичева Г.А. Обучение учащихся 5-6 классов нормам управления слов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1964. 20 с.

487. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. Москва : Просвещение, 1981. 159 с.

488. Фомичева Г.А. Формирование синтаксического строя речи младших школьников : дисс. ... д-ра. пед. наук. Москва, 1984. 413 с.

489. Франко З.Т. Образність в українському мовленні. *Українське усне літературне мовлення*. Київ : Наукова думка, 1967. 76 с.

490. Хартунг В. Деятельностный подход в лингвистике : результаты, границы, перспективы. *Общение. Текст. Высказывание*. Москва : Наука, 1989. С. 41—55.

491. Хмелько В. Номинальная шкала личностных качеств : (Опыт построения базового тезауруса). *Социол. исслед.*, 1981. №2. С. 124—134.

492. Ходякова Л. О коммуникативной направленности в преподавании лингвистических дисциплин. *РЯШ*, 1995. № 1. С. 111—112.

493. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 259 с.

494. Хомский Н. О понятии «правило грамматики». Новое в лингвистике. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1965. Вып. 4. С. 34—65.

495. Хомский Н. Язык и мышление. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 122 с.

496. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2000. 39 с.

497. Хорошковська О. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. Київ, 1999. 304 с.

498. Хорошковська О. Розвиток українського мовлення молодших школярів. Початкова школа. №8. С.14.

499. Цейтлин С. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб. : ИД «МиМ», 1997. 192 с.

500. Цейтлин С. Семантика производного слова и детская речь. *Слово как предмет изучения : Сб. науч. тр. ЛГПИ им. А.И. Герцена*. Ленинград, 1977. С. 140—146.

501. Чавдаров С. Методика викладання української мови в початковій школі. Київ : Радянська школа, 1940. 233 с.

502. Чепелюк Н.І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. 2001. 20 с.

503. Чижова Т. Основы методики обучения стилистике в средней школе. Москва : Просвещение, 1987. 176 с.

504. Чистовская Н. Преодоление лексических недочетов в письменной речи учащихся 8 класса. *Вопросы повышения культуры речи учащихся*. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 196 с.

505. Чудинова И.С. Методика обогащения словарного запаса учащихся на основе учета семантической сочетаемости слов : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1981. 192 с.

506. Шанский Н. Очерки по русскому словообразованию. Москва : Изд-во МГУ, 1968. 310 с.

507. Шатова Е.Г. Методика формирования у учащихся обобщенных знаний при обучении орфографии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1990. 32 с.

508. Шахнарович А. Детская речь. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 131—132.

509. Шахнарович А. Место семантического компонента в языковой способности. *Семантика языковых единиц и текста : (Лингвист, и психолингвист, исслед.)*. Москва, 1979. С. 5—18.

510. Шахнарович А. Некоторые психолингвистические закономерности развития речи. *Психологические основы рационализации познавательно-практической деятельности учащихся : Сб. науч. тр.* Ярославль, 1975. Вып. 148. С. 86—94.

511. Шахнарович А. Языковая способность. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 617.

512. Шевченко В.Ф. Формирование у учащихся творческих приемов работы с художественным текстом : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Київ, 1994. 36 с.

513. Шмелев Д. Проблемы семантического анализа лексики. Москва : Наука, 1973. 279 с.

514. Шмелев Д. Слово и образ. Москва : Наука, 1964. 120 с.

515. Шрамм А. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка). Ленинград, 1979. 134 с.

516. Шрагина Л. Значение метафоры для процесса понимания. *Сб. : «Сучасна психологія в ціннісному вимірі». Матеріали Третіх Костюківських читань*. Київ : 1994. С.124—125.

517. Шрагина Л. Логика воображения. Одесса : Полис, 1995. 111 с.

518. Шрагина Л. Процесс конструирования метафоры как элемент развивающего обучения и интеллектуального тренинга. *Сб. : «Сучасна*

психологія в ціннісному вимірі». Матеріали Третіх Костюківських читань. Київ, 1994. С.288—289.

519. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Київ : АртЕК, 1998. 336 с.

520. Шьярнас В. Лингводидактические проблемы обогащения речи учащихся. Вильнюс : НИИП, 1977. 95 с.

521. Щеголева Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1985. 17 с.

522. Щерба Л. Языковая система и речевая деятельность. Москва : Наука, 1974. 428 с.

523. Щукина Г. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.

524. Яговкина Е.П. Типы лексических значений слова в русском языке и их описание в учебном толковом словаре : дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1985. 178 с.

525. Ягодковская В.К. Особенности словаря устной речи учащихся 1 класса : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1952. 401 с.

526. Якиманская И.С. Развивающее обучение. Москва : Педагогика, 1979. 144 с.

527. Яковлева В.Н. Обогащение словарного запаса учащихся IV—VI классов глагольной лексикой (на основе работы с лексико-семантическими группами) : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1973. 235 с.

528. Яковлева Т.В. Проблемы использования текстов по народной педагогике в процессе подготовки учителей начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1996. 15 с.

529. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

530. Asch S. On the use of metaphor in the description of persons. *On expressive language*. Worcester : Clark; New York Univ. press, 1953. P.29—35.

531. Bevington J. My first dictionary all in color. London, 1978. 61 p.

532. Downing J. A Child-centered Dictionary. *The Elementary School Journal*, 1972. Vol. 72. P. 238—246.

533. Drysdale P. Words to use: A junior thesaurus. New York : William H. Sadler, 1971.

534. Meringer R. Aus dem Leben der Sprache : Versprechen. Kindersprache. Nachahmungstrieb. Berlin : B. Behr's Verl., 1908. 244 p.

535. Meringer R. Versprechen und Verlesen: eine psychologische-linguistische Studie. Stuttgart : V. Vehr's Verl., 1895. 204 p.

536. Messmer O. Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. *Archiv fur die gesamte Psychologie*, 1903. Bd. 2, H. 2. P. 190—298.

537. Morton J. Consideration of Grammar and Computation in Language Behavior. Cambridge, 1968.

538. My first dictionary: An American heritage dictionary. Boston : Houghton Mifflin, 1980. 340 p. : ill.

539. Nouveau Larousse des débitants : (Note aux enseignants, par R. Lagane.). Paris : Libr. Larousse, 1985. 855 p.

540. Osgood E. Language universals and psycholinguistics. Universals of language. Cambridge : M. I. T. Press, 1963. P. 229—322.

541. Pick A. Die agrammatischen Sprachstürungen. *Aus dem Gesamtgebiet der Neurologie und Psychiatrie*. T. 1. H. 7. 1913.

542. Stoof Angela, Martens Rob L., Merrienboer Jeroen J.G. van. Open university of the Netherlands. Ht.ru, 12 мая, 2004.

543. Walpole E. My first Golden Dictionary. London, 1981. 94 p.

544. Webster N. Webster's new elementary dictionary. New York : Amer. book co., 1970. 611 p.

545. Vigotsky L. Thought and language. M.I.T. Press, 1962. 168 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Тест № 1. Слово

1. Скільки значень може мати слово? Підкресли найбільш точну відповідь.

1. Тільки одне.
2. Одне або декілька.
3. Більше одного.

2. Як називаються слова, які мають більше одного значення?

3. Прочитай.

Все навколо зеленіє,

Річка летить і шумить.

Тихо, тихо вітер віє

І з травою гомонить.

Як тут всидіти у хаті,

Коли все живе, цвіте,

Скрізь дзвенять пташки крилаті,

Сяє сонце золоте...

(О. Олесь)

• У якому значенні – прямому чи переносному – вжиті підкреслені слова?

4. Склади і запиши речення в яких ці слова вжиті в прямому значенні.

Тест № 2. Речення

1. Для чого людині потрібне мовлення? Підкресли потрібні відповіді.

1. Щоб повідомити щось іншим людям.
2. Щоб висловити свої думки.
3. Щоб люди змогли спілкуватися один з одним.
4. Щоб зв'язувати між собою слова.

2. Для чого служить в мовленні речення? Підкресли правильну відповідь.

1. Для того, щоб висловити думку, повідомлення, прохання, запитання.
2. Для того, щоб мовлення не було довгим.
3. Для того, щоб зв'язувати між собою різні слова.

3. Прочитай. Підкресли ті твердження, які ти вважаєш правильними.

1. Речення – це одне або декілька слів, пов'язаних між собою за змістом, які виражають закінчену думку.
2. Речення не може складатися з одного слова.
3. Перше слово у реченні пишеться з великої літери.
4. Слова в реченні не пов'язані між собою.
5. В кінці речення ставиться крапка, знак запитання або знак оклику.

Тест № 3. Текст

1. Що таке текст? Підкресли найбільш точну відповідь.

1. Це багато речень.
2. Це речення, яке записане в зошит.
3. Це два або декілька речень, об'єднаних за змістом.

2. Назви ознаки тексту. Підкресли правильні відповіді.

1. Речення в тексті підпорядковані одній думці.
2. Речення в тексті пов'язані між собою.
3. У тексті може бути тільки одне речення.

3. Тема тексту визначає, про що цей текст. А основна думка визначає... Підкресли правильну відповідь.

1. Що саме говориться про тему, найважливіше.
2. Те, що говориться у кінці тексту.
3. Те, що говориться в заголовку.

4. Прочитай вірш.

Бігли діти повз ялинку

і побачили хатинку,

лісова пустунка там

оселилась – і діткам

чемно лапку подавала,

ківш грибів подарувала,

а тоді – себе назвала. (О. Сенатович)

• Як називається ця група слів – речення чи текст?

--

5. Чим відрізняється речення від тексту? Підкресли правильну відповідь.

1. Текст великий, а речення маленьке.
2. Текст складається з декількох речень.
3. Це одне і те саме.

6. Прочитай групу речень.

1. Тому вони летять туди, де його вдосталь.
2. От і виходить, що взимку в нашому краї ці птахи не знайдуть для себе корму.
3. Але на зиму вони ховаються.
4. Ластівки живляться комахами.

• Чи можна ці речення назвати текстом? Чому?

7. Запиши номери речень в такому порядку, щоб вийшов текст.

--

8. Придумай заголовок до тексту і запиши його.

9. Визнач і запиши тему цього тексту.

--

10. Випиши речення, яке висловлює основну думку тексту.

--

Додаток 2

Анкета для вчителів початкової школи

1. Які напрями щодо формування лексичної компетентності молодших школярів Ви б виділили?
2. Яким із цих напрямів Ви приділяєте найбільшу увагу у своїй роботі?
3. Які труднощі Ви відчуваєте в процесі розширення словника дітей?
4. Які, на Ваш погляд, шляхи подолання цих труднощів? Поясніть.
5. Що конкретно можете зробити Ви у своїй роботі, для ефективного формування лексичної компетентності учнів?
6. Яка, на Ваш погляд, роль учених-методистів в подоланні цих труднощів? Назвіть відомих Вам учених- методистів, що внесли, на вашу думку, найбільший вклад у розв'язання проблеми формування лексичної компетентності молодшого школяра.
7. Підкресліть ті напрями формування лексичної компетентності молодших школярів, які найбільш розроблені в методиці і не викликають у вашій роботі труднощів :

Робота щодо збагачення словника дітей (традиційна словникова)	Робота з культури мовлення (норми вимови, наголосу, слововживання, мовленнєва етика)
Робота над зв'язним мовленням (твори, перекази, аналіз тексту та ін.)	Робота над сприйняттям і розумінням тексту (читання і аудіювання)
Робота над усним мовленням (вимова, техніка і виразність, слухання і говоріння)	Робота над писемним мовленням (письмо та читання)

- Доповніть цей список.

8. Підкресліть ті напрями формування лексичної компетентності молодших школярів, які найменше розроблені в методиці і викликають у вашій роботі труднощі :

Робота щодо збагачення словника дітей (традиційна словникова)	Робота з культури мовлення (норми вимови, наголосу, слововживання, мовленнєва етика)
Робота над зв'язним мовленням (твори, перекази, аналіз тексту та ін.)	Робота над сприйняттям і розумінням тексту (читання і аудіювання)
Робота над усним мовленням (вимова, техніка і виразність, слухання і говоріння)	Робота над писемним мовленням (письмо та читання)

- Доповніть цей список.

9. Назвіть найбільш відомі Вам книги, посібники, статті й інші роботи щодо формування лексичної компетентності школяра.

10. Перерахуйте ті проблеми і труднощі, з якими ви зустрічаєтесь в процесі становлення зв'язного мовлення учнів.

11. У яких шкільних підручниках (клас, автор) приділяється найбільше уваги, на вашу думку, формуванню лексичної компетентності школяра? Поясніть.

12. Висловіть своє ставлення до проблеми формування лексичної компетентності молодшого школяра. Що Ви конкретно робите в цьому напрямі окрім програмних вимог?

13. Вкажіть, підкресливши, загальні відомості про себе:

Педстаж: 1) менш 3-х років, 2) від 3 до 5 років, 3) від 5 до 10, 4) понад 10 років.

Школа: 1) міська, 2) сільська .

В якому класі працюєте і за якою програмою?

Додаток 3

Програма курсу «Скарбничка рідного слова»

Мова і мовлення, їх співвідношення. Функції мови і мовлення. Функція спілкування (комунікативна) як основна. Слово і речення як основні одиниці мовлення, які відповідають номінативній і комунікативній функціям мови.

Форми мовлення : усне і письмове. **Види мовлення** (мовленнєвої діяльності) : говоріння і слухання, письмо і читання.

Процеси породження і сприйняття мовлення. Етапи створення висловлювання :

- 1) мовленнєва ситуація і мотив мовлення (визначення мети висловлювання),
- 2) планування (визначення теми і основної думки, структури висловлювання),
- 3) добір слів і граматичне їх зв'язування, реалізація висловлювання,
- 4) контроль за результатом висловлювання.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- оцінювати мовленнєву ситуацію;
- відповідно до неї визначати мету мовлення, планувати тему і основну думку,
- здійснювати добір лексики і граматичне її зв'язування;
- реалізовувати висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації і мети мовлення;
- контролювати результат, зроблений на слухача, і відповідно редагувати висловлювання(текст).

Мовлення діалогічне і монологічне. Культура мовлення. Якості хорошого мовлення : правильність, точність, виразність, чистота, логічність, багатство. **Основні мовленнєві вміння**. Учні повинні вміти:

- розрізняти діалог і монолог;
- створювати діалог і монолог;
- характеризувати мовлення (власне і чуже) щодо правильності, точності, виразності, чистоти, логічності і багатства.

Мовлення усне. Вимова і наголос. Засоби виразності усного мовлення : інтонація, логічний наголос, пауза. Техніка мовлення : гучність, дикція, темп і тембр мовлення. Основні вправи для вироблення хорошої дикції, скоромовки. Орфоепічні норми мовлення. Орфоепічні норми в словниках і довідниках.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- підготувати текст для виразного читання: розставити паузи, логічні наголоси, зробити позначки інтонації;
- виразно читати віршовані та прозові тексти;
- знаходити орфоепічні позначки в словниках і довідниках і користуватися ними.

Мовлення письмове. Графіка, каліграфія і орфографія. Їх норми. Звуки мовлення та букви. Позначення м'якості приголосних на письмі. Основні правила орфографії, які вивчаються у початковій школі. **Основні уміння.** Учні повинні вміти:

- робити графічний аналіз букв, каліграфічно правильно писати букви і слова;
- володіти нормами сучасної орфографії;
- користуватись орфографічними словниками і довідниками.

Лексична(семантична) сторона мовлення. Слово, його лексичне і граматичне значення. Функції слова в мові і мовленні.

Багатозначність слова і типи полісемії : метафора, метонімія. Використання виразних засобів мови в мовленні (епітет, метафора, метонімія, порівняння, уособлення, антитеза, каламбур та ін.).

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- визначати лексичне значення слова за словником, контекстом, на основі словотворчого аналізу;
- знаходити слова з переносним значенням в тексті, порівнювати пряме і переносне значення, визначати основу перенесення значення;
- знаходити епітет, метафору, метонімію й інші засоби виразності в тексті;
- використати найпростіші тропи і фігури у власному мовленні.

Синонімія та її використання в мовленні. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- знаходити в тексті і добирати до цього слова синоніми;
- обирати з ряду синонімів відповідний для конкретної мовленнєвої ситуації;
- користуватися словниками синонімів.

Антонімія та її використання в мовленні. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- знаходити в тексті і добирати до цього слова антонім;
- використовувати антоніми у власному мовленні;
- користуватись словником антонімів.

Омонімія, її різновиди. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- знаходити в тексті слова-омоніми;
- розрізняти значення слів-омонімів шляхом складання словосполучення або речення;
- користуватися словником омонімів.

Пароніми та їхнє використання в мовленні. Лексичні норми мовлення, пов'язані з явищем паронімії (одягнути і надіти). **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

- порівнювати слова-пароніми та встановлювати значення кожного;
- правильно вживати слова-пароніми, які часто зустрічаються у власному мовленні.

Родо-видові (логічні) поняття та їх використання в мовленні. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- встановлювати родо-видові відношення між словами, добирати видові поняття до родового і навпаки.

Словотворчі зв'язки слів і їх роль в системній організації лексики. Словотвірне гніздо. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

- встановлювати словотворчі зв'язки слів,
- створювати прості словотвірні ланцюжки,
- використовувати твірне слово для тлумачення похідного;
- працювати з шкільними словотворчими словниками.

Практичне знайомство з основними способами тлумачення слова : семантичним і оносемантичним (без використання термінів). Прийоми оносемантичного способу тлумачення : наочний, контекстуальний. Прийоми семантичного способу : синонімічний, антонімічний,

описовий, структурно-семантичний (словотворчий і етимологічний), прийом логічного визначення. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

-володіти основними способами тлумачення лексичного значення слова,

-використати всі можливі види лексичних зв'язків слова для тлумачення його значення;

Способи тлумачення значення слів у тлумачних словниках. Основні тлумачні словники для початкової школи. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

-визначати значення багатозначного слова й омонімів за допомогою тлумачного словника;

-працювати з шкільними тлумачними і фразеологічними словниками.

Словосполучення і речення як одиниці мови і мовлення. Роль речення в мовленні: повідомлення, запитання, спонування (прохання або наказ). Елементарні відомості про актуальне членування речення («дане» і «нове» в реченні, їх позиція в реченні). **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

-складати словосполучення і речення, у тому числі за опорними словами і перетворюючи деформовані речення;

-знаходити в реченні дане і нове (тему і рему – без використання термінів);

-членувати текст на речення;

-визначати роль речення в тексті (повідомлення, запитання, спонування);

-встановлювати зв'язки між словами в словосполученні і реченні (знаходити головне і залежне слова);

-редагувати речення: виправляти порядок слів, замінювати невдало вжиті слова, поширювати речення;

-інтонаційно правильно читати (вимовляти) речення різних типів.

Поняття про зв'язне мовлення (текст). Текст як група речень, об'єднаних загальним змістом і структурою. Ознаки тексту(без використання термінів) : членованість (текст складається з двох або декількох речень), змістова цілісність (тема і основна думка об'єднують речення

тексту), зв'язність тексту. Способи (типи) зв'язку між реченнями: ланцюгова і паралельна. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

- доводити, що група речень є текстом;
- визначати тему й основну думку тексту;
- визначати спосіб (тип) зв'язку між реченнями в тексті.

Засоби зв'язку між реченнями в тексті. Лексичні засоби зв'язку (слова, що повторюються, синоніми, родо-видові слова). Поняття про ключові (опорні) слова. **Основні мовленнєві вміння.**

Учні повинні вміти:

- виділяти опорні слова в тексті, складати текст за опорними словами;
- знаходити в тексті лексичні засоби зв'язку;
- редагувати текст із лексичним повтором як мовленнєвою помилкою.

Морфологічні засоби зв'язку : займенники особові та вказівні.

Структура тексту : початок (зачин), основна частина, кінцівка.

Роль заголовка в тексті. **План тесту, види планів. Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

- визначати, що відображає заголовок – тему або основну думку тексту;
- добирати заголовок до тексту;
- виділяти в тексті зачин, основну частину, кінцівку;
- складати план різних видів.

Типи тексту (мовлення). Розповідь, її особливості. Опис, його особливості. Міркування, його особливості. Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти:

- визначати тип тексту, користуючись різними прийомами (ставлячи запитання до тексту, прийомом «фотографування»);
- створювати текст заданого типу.

Стилі мовлення : книжний і розмовний. Книжні стилі: науковий, офіційно-діловий, художній. Розмовне мовлення. **Основні мовленнєві вміння.** Учні повинні вміти:

- визначати стиль тексту,
- складати текст в заданому стилі;
- проводити елементарний лінгвістичний аналіз тексту.

Культура спілкування. Мовленнєві формули висловлення прохання, вдячності, вибачення, вітання, прощання.

Основні мовленнєві вміння. Учні повинні вміти: користуватися словами, що виражають вітання, прощання, прохання, вдячність, вибачення, залежно від конкретної ситуації спілкування.

Наукове видання

Наталія Миколаївна СІРАНЧУК

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 07.06.2017. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 18. Тираж 300 прим.

ТОВ «Видавництво «Центр учбової літератури»
вул. Електриків, 23 м. Київ 04176
тел./факс 044-425-01-34

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 4162 від 21.09.2011 р.