

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

**Вовкотруб Раїса Петрівна**

УДК 372.461

**РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ  
УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ  
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник –  
Трунова Валентина Андріївна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Ізмаїл – 2005

## З М І С Т

ВСТУП .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади розвитку мовлення першокласників</b>	
1.1. Психолінгвістичні особливості розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти .....	11
1.2. Усне мовлення молодших школярів як об'єкт лінгводидактичного дослідження .....	33
1.3. Методи і прийоми розвитку усного мовлення першокласників у процесі різних видів мовленнєвої діяльності .....	52
1.4. Стан розвитку мовлення першокласників у практиці школи .....	61
Висновки з розділу 1 .....	73
<b>РОЗДІЛ 2. Експериментальна методика формування усного мовлення першокласників</b>	
2.1. Вихідні теоретичні положення і зміст експериментального дослідження .....	76
2.2. Методика формування усних мовленнєвих умінь учнів 1 класу початкової загальної освіти .....	108
2.2.1. Робота над збагаченням, уточненням і активізацією словникового запасу першокласників ....	111

2.2.2. Розвиток граматичних умінь у процесі усних висловлень учнів 1 класу .....	121
2.3. Результат експериментального дослідження розвитку усного мовлення першокласників .....	159
Висновки з розділу 2 .....	184
ВИСНОВКИ .....	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	192
ДОДАТКИ .....	211

## ВСТУП

*Актуальність дослідження* зумовлюється концептуальними положеннями Державного стандарту початкової освіти, що передбачають поряд з лінгвістичною підготовкою набуття дітьми достатнього особистісного досвіду, культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності. У Програмі для середньої загальноосвітньої школи (1-2 класи, 2001) "Навчання грамоти" зазначено, що курс української мови – важлива складова змісту початкової освіти, оскільки він не тільки окремий навчальний предмет, а й виступає засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. Основною метою його є розвиток умінь і навичок усного мовлення; поглиблення знань про усне і писемне, діалогічне й монологічне мовлення; особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Важливою складовою мовленнєвого розвитку школярів є робота, спрямована на збагачення словника, "формування вмінь граматично правильно і лексично виправдано застосовувати у власному мовленні слова різних лексико-граматичних розрядів для побудови зв'язних висловлень певного типу (розповідей, описів, міркувань)" [105, с. 14].

Державний стандарт початкової освіти передбачає, що поряд з лінгвістичною підготовкою діти повинні набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності.

Пріоритетними в "Концепції мовної освіти дванадцятирічної школи" є: органічне поєднання навчання мови й мовлення як засобу і способу мовленнєвої діяльності, її форми та змісту; реалізація діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку, який впливає з тези, що лише різноманітна за змістом і формою систематична мовленнєва діяльність здатна забезпечити ефективний мовленнєвий розвиток; посилення практичної спрямованості навчання мови – орієнтація на різнобічний мовленнєвий розвиток (слухання, говоріння, читання,

письмо); забезпечення наступності змісту мовної освіти і вимог до його засвоєння між базовими компонентами дошкільної освіти і початкової школи [98, с. 60].

Основну увагу в навчанні доцільно приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо [179, с. 12].

Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості взагалі і зокрема, готовності до шкільного навчання. М.С. Вашуленко зазначає, що мовленнєвий розвиток дитини має стати центром процесу навчання грамоти.

Проблема розвитку усного мовлення досліджувалася вченими в різних напрямках: психологами (Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, Д.Б. Ельконін, О.Р. Лурія, Т.О. Піроженко, С.Л. Рубінштейн та ін.), психолінгвістами (В.П. Глухов, І.О. Зимняя, О.О. Леонтьєв, О.М. Шахнарович та ін.), лінгводидактами (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, М.Р. Львов, С.О. Караман, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк та ін.), лінгвістами (Т.О. Ладиженська, Л.В. Щерба та ін.). Так, психологи (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн) під усним мовленням розуміють форму спілкування, опосередковану мовою, що історично склалась у процесі діяльності людей; психолінгвісти (І.О. Зимняя, О.О. Леонтьєв) – діяльність, спілкування, вираження впливу, повідомлення через мову; один із видів цілеспрямованої діяльності людини, підпорядкованої загальним закономірностям організації діяльності; мову в дії; складний творчий процес, який протікає в єдності з розвитком мислення дитини і з ускладненням її мовленнєвої діяльності; лінгводидакти (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, М.Р. Львов, М.І. Пентилюк та ін.) – предмет лінгвістичних дисциплін, що складають теоретичну основу навчання зв'язного мовлення; діяльність, яка передбачає використання мови з метою спілкування, пізнання, впливу на інших людей.

Заслужують на увагу дисертаційні дослідження В.І. Бадер щодо

розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів, А.М. Богуш і Н.В. Гавриш (розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників), Т.В. Коршун (відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови), М.О. Орап (розвиток мовлення першокласників), Л.М. Паламар (комунікативне мовлення), О.Є. Смолінської (мовний розвиток засобами українського фольклору), В.А. Трунової (розвиток мовлення в умовах білінгвізму), Л.О. Хомич (психолого-педагогічна підготовка вчителів до розвитку мовлення дітей). Високо оцінюючи значущість праць учених і методистів з обраної проблеми, необхідно зазначити, що низка аспектів потребують подальшої розробки, зокрема – розвиток усного мовлення у процесі навчання грамоти.

Важливість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що добре розвинене мовлення допомагає сприймати довкілля, реалізувати навчальні, пізнавальні і виховні функції учбового процесу. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь під час навчання грамоти залежить успішність осмисленого засвоєння мови та розвитку мовлення в майбутньому.

Актуальність дослідження зумовлена вагомістю проблеми для методики формування мовлення школярів, з одного боку, а з іншого – обмеженістю дослідження проблеми в теоретичному і практичному планах. Відтак, виникає необхідність розробки нових технологій розвитку мовлення першокласників, що й зумовило вибір дисертаційного дослідження "Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі навчання грамоти".

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.* Тема виконувалась відповідно до наукового пошуку "Професійно-педагогічна спрямованість у системі молодого спеціаліста як засіб формування психологічної стійкості його діяльності" (державний реєстр №1870080789) та входить до тематичного плану Ізмаїльського державного гуманітарного університету з проблеми "Шляхи вдосконалення вузівської підготовки

вчителів школи першого ступеня". Автором досліджувався аспект розвитку усного мовлення першокласників у процесі навчання грамоти. Тема дослідження була затверджена вченою радою Миколаївського державного педагогічного інституту (протокол № 10 від 29.06.1995) та закординована в координаційній раді при АПН України (протокол № 3 від 14.09.1995)

**Мета** дослідження – визначити педагогічні умови, методи, прийоми роботи та розробити дидактичне забезпечення розвитку усного мовлення; теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методику розвитку усного мовлення першокласників у процесі навчання грамоти.

**Завдання дослідження:**

1) з'ясувати особливості розвитку усного мовлення дітей 6-7-річного віку;

2) розробити критерії, показники та визначити рівні сформованості мовленнєвих умінь першокласників;

3) визначити педагогічні умови розвитку усного мовлення учнів першого класу;

4) розробити й експериментально апробувати лінгводидактичну модель і методику й методичне забезпечення розвитку усного мовлення учнів першого класу під час навчання грамоти.

**Об'єкт** дослідження – навчально-мовленнєва діяльність першокласників.

**Предмет** дослідження – процес розвитку мовлення учнів першого класу під час навчання грамоти.

**Гіпотеза** дослідження: розвиток усного мовлення першокласників відбуватиметься ефективніше, якщо реалізувати такі педагогічні умови: використання відповідного дидактичного та методичного забезпечення навчання; урахування вікових особливостей школярів; оптимальне поєднання методів і прийомів роботи у процесі навчання грамоти, що

стане підґрунтям базового вивчення мови та інтелектуального розвитку кожного учня.

Для вирішення поставлених завдань використовували такі *методи* дослідження: а) теоретичні – системний аналіз психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з проблеми розвитку усного мовлення першокласників під час навчання грамоти, семантичний аналіз вправ з розвитку мовлення; б) емпіричні – педагогічні спостереження, анкетування, тестування, бесіди з учнями і вчителями, вивчення й узагальнення передового досвіду вчителів із метою виявлення труднощів у процесі розвитку мовлення першокласників і недоліків у педагогічній діяльності вчителів; констатувальний і формувальний експерименти; в) аналіз та обробка результатів педагогічного експерименту методами математичної статистики.

Базою дослідження виступили школи Миколаївської та Одеської областей. Всього експериментом було охоплено 32 класи початкової школи по 16 контрольних і експериментальних, в яких навчалося 969 учнів.

*Методологічними засадами* дослідження стали філософські положення про суспільну природу мови як засіб спілкування і пізнання, як суспільну знакову діяльність; мовлення – як засіб використання мовної системи для мети спілкування; системно-структурний підхід до аналізу навчальної діяльності, психологічна теорія поетапного формування розумових дій і понять; загальнодидактичні та методичні положення розвивального навчання; результати дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів, дидактів і методистів про закономірності навчально-мовленнєвої діяльності. Дослідження ґрунтувалося на основних положеннях Закону України "Про освіту", "Про мови в Україні", Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції мовної освіти 12-річної школи.

*Теоретичні засади* дослідження склали: теорія мовленнєвої



діяльності (І.О. Зимняя, О.О. Леонтьєв), концепція поетапного формування мовленнєвих навичок (П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін), психологічні, психолінгвістичні та лінгводидактичні дослідження, присвячені проблемам розвитку мовлення дітей та навчання рідної мови (О.М. Біляєв, А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, С.О. Караман, Л.М. Паламар, М.І. Пентиліук).

**Наукова новизна і теоретична значущість** дослідження: вперше доведено залежність між рівнем розвитку усного мовлення першокласників і доцільністю добору вправ; розроблено лінгводидактичну модель, критерії, показники і рівні розвитку усного мовлення першокласників під час навчання грамоти; визначено види вправ, описано та теоретично обґрунтовано методику їх застосування; уточнено методи, прийоми і засоби формування вмінь і навичок усного мовлення з урахуванням вимог до навчально-мовленнєвої діяльності; подальшого розвитку дістала методика розвитку зв'язного мовлення.

**Практичне значення дослідження** полягає у визначенні методів для розвитку усного мовлення, визначенні видів і відповідному доборі вправ, розробці методики формування навичок усного мовлення першокласників.

**Впровадження** результатів дослідження здійснювались у процесі експериментального навчання з розвитку мовлення першокласників у школах м. Миколаєва (№ 30 і № 6) та середній спеціалізованій загально-освітній (I-III ступенів) школі мистецтв і прикладних ремесел (довідка № 624/20-01 від 24.03.2004); м. Ізмаїла (№ 9) (довідка № 143/8-01 від 14.11.2003); а також у школах Новобузького, Братського, Жовтневого, Очаківського районах Миколаївської області (довідка № 164/8-01 від 08.04.2004), у школах м. Одеси (довідка № 79 від 24.05.2005); м. Херсона (довідка № 92 від 30.05.2005).

**Достовірність** наукових результатів і висновків дослідження забезпечена методологічною обґрунтованістю її вихідних теоретичних

положень, адекватністю методів дослідження меті і завданням, тривалістю і широтою педагогічного експерименту, результатами обробки кількісних і якісних даних експериментального дослідження.

Основні положення дисертаційного дослідження обговорювались на засіданнях методичних об'єднань учителів початкових класів при Ізмаїльському та Миколаївському міському управлінні освіти, науково-практичних конференціях при Миколаївському інституті післядипломної підготовки вчителів (1999-2003), на засіданнях кафедри педагогіки та методики початкового навчання Ізмаїльського державного гуманітарного університету (2000-2004), Міжнародних (Переяслав-Хмельницький, 2000; Дніпропетровськ, 2004) та Всеукраїнській науково-практичних конференціях (Переяслав-Хмельницький, 2003).

З проблеми дослідження опубліковано 9 наукових праць. Із них 5 у фахових наукових виданнях України, а також посібник для вчителів початкових класів (у співавторстві).

Дисертаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних літературних джерел (244), 6 додатків (обсягом 60 сторінок). Основний зміст дисертації викладено на 191 сторінці комп'ютерного тексту, в ній вміщено 13 таблиць і два рисунки, що займають 7 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

#### 1.1. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Психолінгвістика розглядає мовлення як один із видів цілеспрямованої діяльності людини, підпорядкованої загальним закономірностям організації діяльності. Основними напрямками дослідження є: моделі граматичного породження висловлювань (Є.М. Верещагін, І.О. Зимняя, О.О. Леонтьєв, Т.В. Рябова,); механізми сприймання й розуміння семантичного боку мовлення, а також закономірності семантичної організації мовних здібностей людини (А.А. Брудний, А.П. Клименко та ін.), ймовірна організація сприймання мовлення (Р.М. Фрумкіна та ін.). Мовлення людини безпосередньо пов'язане з мисленням. У будь-якому виді мислення виявляється роль мовлення. Зміст і форма мовлення людини залежить від його професії, ситуації, досвіду, темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, стану [60, с. 350]. Повноцінне володіння мовленням передбачає адекватне засвоєння і породження мовлення в єдності його форми і змісту. Однак поведінка і розумова діяльність людини в онтогенезі, особливо в ранньому, розвивається шляхом особистого практичного пізнання реальності, а мовленнєва діяльність, майже виключно, шляхом засвоєння готових зразків, змінювати які людина практично не може. Корекція поведінки і корекція мовлення, що відбувається зі сторони, здійснюється окремо, причому нормативна поведінка, особливо до початку систематичного шкільного навчання, є соціально більш важливою, ніж нормативне мовлення [58, с. 32].

Цілком зрозуміло, пише Т.О. Піроженко і те, що мовленнєві

досягнення дитини, як відображення досвіду міжособистісних взаємин, віддзеркалюють такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини, яке має прояв в оцінці. Але крім зовнішніх характеристик відношень дитини з оточенням, важливу роль виконує особисте ставлення малюка до оточуючих людей, до самого себе [166, с. 3].

Мовленнєва навичка формується на основі мікроузусу сім'ї, вікової, професійної та іншої груп. Подальше вдосконалення мовлення, наближення його до норми або перетворення в нормативне досягається у процесі його використання, а не на основі знань [58, с. 83].

Психолінгвісти стверджують, що на перших етапах оволодіння мовленням слово є для дитини лише сигналом, що спрямовує орієнтовну діяльність по відношенню до чуттєво сприйманих ним об'єктів так, що в результаті відбувається їх зближення, прирівнювання одного до іншого в певному відношенні і одночасно відмінність їх від інших, зовні схожих з ним об'єктів. Інакше кажучи, відбувається їх узагальнення і аналіз, але вже на новому рівні – у суспільній практиці, що закріплений у значенні відповідного слова [180, с. 298]. Слово є засобом утворення і вираження понять, суджень, відображень предметів і явищ у свідомості.

Засвоєння мови дитиною протікає спонтанно, природно і без будь-яких зусиль з її боку. Ці особливості становлення мови і мовлення дітей пов'язані з процесами фізіологічного дозрівання центральної системи і з певною її пластичністю в цей період. Нормальне формування систем, які забезпечують засвоєння мовлення, вимагають сучасної їх стимуляції мовленнєвими сигналами. При недостатній стимуляції (наприклад, із-за порушення слуху) процеси засвоєння мовлення затримуються [17, с. 40-41].

М.І. Жинкін доводить: дитина ще до сформованої структури мови-мовлення – користується мовленням, що і є самонавчанням. Цей парадокс пояснюється тим, що словоформа не володіє конкретним лексичним

значенням, а ім'я без словоформи не може поєднуватись з іншим іменем і відповідно утворювати смисловий зв'язок. Звідси витікає, по-перше, те, що самонавчання йде відразу по всій вертикалі структури мовлення, і по-друге, те, що речення (граматика) і текст комплементарні. Без граматики не може бути текст, а без тексту не виникає намірів будувати речення, із яких він складається [180, с. 329].

Л.С.Виготський розглядає проблему усвідомлення мовленнєвих процесів у зв'язку з психологічним змістом "навчання рідної мови". "...Дитина володіє відомими вміннями в галузі мовлення, – зазначає вчений, – але вона не знає, що вона ними володіє. Ці операції неусвідомлені. Виявляється це в тому, що вона володіє ними спонтанно, в певній ситуації, автоматично, тобто володіє ними тоді, коли ситуація в якихось своїх великих структурах викликає її на прояв цих умінь, але поза певною структурою – довільною, свідомо і цілеспрямовано – дитина не вміє зробити те, що вміє робити мимовільно. Вона обмежена, звичайно, у використанні своїх умінь... Це відноситься цілковито до граматичних навичок дитини... У школі ж вона навчається усвідомлювати, що робить, і, звичайно, мимовільно оперувати своїми особистими вміннями. Її вміння переходять із неусвідомленого автоматичного плану до плану мимовільного, цілеспрямованого і усвідомленого" [112, с. 157]. О.О.Леонтьєв також стверджує, що дитина ніколи не починає засвоєння рідної мови з вивчення азбуки, з читання і письма, зі свідомої побудови фрази, з лексичного значення слова, з вивчення граматики. Погоджуючись з Л.С.Виготським він додає, що розвиток рідної мови йде знизу вгору. Раніше виникають елементарні найнижчі властивості мовлення, і лише пізніше розвиваються її складні форми, пов'язані з усвідомленням фонетичної структури мови, її граматичних форм і мимовільною побудовою мовлення [114, с.251-252].

Розвинена мова людини – не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою

мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів матеріального й духовного життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини [141, с. 20]. "Мовна поведінка, – пише І.О. Синиця, – частина загальної поведінки людини, вона свідчить як про рівень розумового розвитку, так і про рівень її виховання. Вона репрезентує людину в цілому" [194, с. 201].

Як зазначає Т.О. Піроженко, у процесі дитячого мовлення розвивається не просто мова, як звичайно розуміють цей розвиток лінгвісти, відбувається не просто реалізація вроджених механізмів. У комунікативно-мовленнєвому розвитку спостерігається зміна характеру взаємодії системи невербальних і мовних засобів, що є в розпорядженні дитини і забезпечують їй успішність пізнання й спілкування. Інакше кажучи, комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє зміну способу використання знакових засобів (невербальних і мовних) для цілей пізнання і спілкування [166, с. 18].

Мовлення дитини завжди викликало у психолінгвістів живий інтерес. Більше того, дитяче мовлення традиційно вважається таким самим природним об'єктом вивчення для психолінгвістів, як, наприклад, закони словотворення для лінгвістів [228, с. 104]. Аналізуючи дослідження дитячого мовлення, Р.М. Фрумкіна пише: "...протягом багатьох років дослідники дитячого мовлення фіксували свої спостереження за вивченням дитиною системи фонем рідної мови, вивчали лексичний склад, розвиток словотвірних навичок, оволодіння граматичними й синтаксичними конструкціями, побудовою зв'язної розповіді і т.ін. Але у працях, присвячених дитячому мовленню, переважають безумовно лише описові дослідження. Ця ситуація відповідає такому періоду існування будь-якої галузі знань, коли головне – накопичити побільше фактичного матеріалу. Саме такий чисто описовий підхід до вивчення дитячого мовлення і дозволив зібрати матеріал і почати ставитись до дитячого мовлення як до окремого об'єкта

дослідження" [228, с. 106-107].

Мовлення є однією з центральних психічних функцій, що має вирішальний вплив на формування особистості, мислення. Саме тому основним завданням шкільного курсу рідної мови є розвиток мовлення учнів, яке слід нерозривно пов'язувати з розвитком мислення, бо мовлення без мислення – це пустопорожнє говоріння, а мислення без мовлення – нереальне. Рівень розвитку як мислення так і мовлення дитини прямо пропорційно залежить від її словникового запасу. Чим багатший словник, тим проникливіше вона бачить світ, тонше вичленовує явища, точніше сприймає почуте й прочитане, чіткіше формулює й виражає свої думки [240, с. 13].

Зв'язок мовлення і мислення становить основу логічності мовлення. Не випадково в народі говорять: перш, ніж сказати, слід подумати. Вимога ж ця націлює мовця на те, щоб ні семантика слова, ні значеннєві зв'язки мовних одиниць (слів і частин складних речень) не суперечили логіці, тобто внутрішній закономірності зв'язку слів чи предикативних частин у складних реченнях, і щоб обґрунтування висловлюваного спиралось на причиново-наслідкові відношення. Для досягнення цього, зазначає С.І. Дорошенко, треба прагнути по-перше, до точності і логічності – різні якості; по-друге, до правильної семантичної організації висловлень речень; по-третє, до змістової і композиційної їх закінченості. Недотримання цих умов спричиняє алогічність (суперечливість, безглуздість) мовлення [69, с. 103]. Закономірним є те, що, ставлячи за мету досягнення мисленнєвого розвитку, ми тим самим закладаємо основу для мовленнєвого вдосконалення [198, с.2].

У процесі психічного розвитку дитини її мовлення формується поетапно, дякуючи взаємодії процесів спілкування, які постійно ускладнюються (і процесів використання мовлення з некомунікативною метою), і становленню інших видів діяльності, що лежать в основі мовлення [30, с. 73-74]. Добре розвинене мовлення дітей є одним із

головних показників готовності до шкільного навчання. Психологи стверджують: "Рідну мову можна вважати центральним предметом у початковій школі, оскільки вона "проникає" у всі інші предмети, поєднує і об'єднує їх результати. По суті, мовлення є основою, на якій вибудовується вся навчальна діяльність" [130, с. 24].

З огляду на це, М.С.Вашуленко пише, що в сучасній методиці початкового навчання рідної мови широко запроваджується функціональний підхід, дидактичним засобом його реалізації виступає зв'язне висловлювання, тобто текст. Саме в ньому (тексті) як найвищому рівні мовної системи функціонують мовні одиниці нижчих від нього рівнів – речення, словосполучення, слово [38, с. 4-5]. Рівень же знань з української мови, за М.І.Пентилюк, залежить від запасу слів та вміння користуватися ними при конструюванні власних висловлювань [159, с. 27].

З допомогою мовлення учні вивчають навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного і на себе. Чим активніше вдосконалюється усне, писемне й інші види мовлення, поповнюється словник, тим вище рівень їхніх пізнавальних можливостей [70, с. 350-351]. Володіння лексичним і фразеологічним багатством мови є невід'ємною ознакою мовленнєвої культури учнів [159, с. 27], бо розвиток мовлення відіграє визначну роль в регуляції поведінки і діяльності дітей на всіх етапах розвитку [14, с. 54-55]. Усне мовлення виникає у процесі безпосереднього живого спілкування. Однак закони побудови мови, її звукового складу залишаються неусвідомленими до тих пір, доки в школі дитина не починає спеціально займатися граматикою мови і фонетикою мовлення [123, с. 13].

В.О.Сухомлинський писав: "Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більш підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова" [178, с. 28].



Оскільки значення слова визначається використанням його у мовленні, вдосконалюється в ньому і пізнається тільки із нього, чітке розмежування мови і мовлення є неможливим. На думку О.О.Потебні, "вирване" слово мертво, не функціонує, не виявляє ні своїх лексичних, ні тим більше формальних властивостей, тому що їх воно не має [78, с. 240].

Як підкреслює Л.В.Щерба, мовленнєва діяльність (процеси говоріння і слухання - розуміння) опосередкована переходом від системи мови до мовленнєвих текстів, необов'язково літературних. Під час говоріння ми "поєднуємо слова, хоч і за певними законами, але часто-густо самим неочікуваним способом, використовуючи не тільки почуте сполучення, але й постійно утворюємо нове" [93]. Результат може бути виражений у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [199, с. 33-34].

Оскільки мовленнєва діяльність має принципово творчий характер, то засвоївши мову, тобто оволодівши у відомому обсязі семантикою мови, історично виробленою системою значень, мовними способами оперування, людина у своїй практичній мовленнєвій діяльності застосовує її до нових фактів дійсності. Засвоївши поняття і способи їх зв'язку мовець користується формою, яку він, за умовами мовлення, наповнює новим змістом. У результаті розширюються семантичні зв'язки між словами, збагачується зміст висловлених понять [61, с. 158].

А.М. Богуш пише, що мовленнєвотворча діяльність відбувається на рівні зв'язного висловлювання, яке є наступним після словотворчості етапом, на ньому дитина здобуває знання про мову і мовлення, активно і творчо ставиться до процесу опанування мовою, формуючи вміння та навички. [22, с. 98].

Дослідження в галузі психолінгвістики (О.О. Леонтьєв, Л.В. Виготський, С.Л. Рубінштейн) дають підстави твердити, що для повноцінного спілкування людина повинна мати цілу низку вмінь: по-перше, швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; по-друге, правильно

спланувати своє мовлення; по-третє, знайти адекватні засоби для передачі його змісту. Сам мовний процес учені визначають як творчий, оскільки одну і ту саму думку різні люди передають по-різному [6, с. 56].

Розвивати дитячу творчість на уроках мови, за визначенням К.Д. Ушинського, – означає розвивати ту природжену душевну здібність, яку називають даром слова, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і добиватися засвоєння ними логіки цієї мови, тобто граматичних її законів у їх логічній системі [6].

Освоєння мовленнєвого багатства, під яким прийнято розуміти використання таких мовних одиниць, які забезпечують чітке сприйняття висловленого і викликають інтерес до повідомлюваного, С.І. Дорошенко вбачає у роботі над розширенням активного словникового запасу, вмінням оперувати ним і засобами живого викладу [69, с. 115].

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликає до життя термін "зв'язне мовлення", який закріпився у методиці викладання мов у початкових класах (С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко). Під цим терміном учені розуміють монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Наслідком діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних (лексичних, граматичних й інтонаційних) засобів. У методиці мови ці два поняття "зв'язне мовлення" і "текст" стоять поряд [142, с. 349]. І зв'язне мовлення, і текст – це форма спілкування.

Ця форма опосередкована мовою, що історично склалась у процесі діяльності людей, називається мовленням. Мовлення виконує ряд функцій: позначення (кожне слово, речення має певний зміст), повідомлення (передача відомостей, знань, досвіду), вираження (виявлення через інтонацію, наголос, побудову, використання порівнянь, прислів'їв і т.п., почуттів, потреб, стосунків), взаємодія (стимулювання

до виконання задач, виявлення активності, до зміни поглядів). Функції мовлення по-різному проявляються в таких його видах, як усне, зовнішнє усне і писемне, і внутрішнє [70, с. 349-350].

Відомо, що зовнішній бік мовлення розвивається у дитини від слова до поєднання двох або трьох слів, потім до простої фрази і до об'єднання фраз, ще пізніше – до складних речень і до зв'язного, що складається з розгорнутого ряду речень, мовлення. Дитина йде в оволодінні фізичним боком мовлення від частини до цілого. Але відомо також, що за своїм значенням перше слово дитини є ціла фраза – односкладове речення. У розвитку семантичного боку мовлення дитина починає з цілого речення і тільки пізніше переходить до оволодіння окремими смисловими одиницями, значеннями окремих слів, розчленовувавши свою зливу, виражену в однослівній пропозиції думку щодо ряду окремих, пов'язаних між собою словесних значень. Таким чином, психолінгвісти стверджують: якщо охопити початковий і кінцевий момент у розвитку семантичного і фізичного боків мовлення, можна легко впевнитись у тому, що цей розвиток йде в протилежних напрямках. Смисловий бік мовлення розвивається від цілого до частини, від речення до слова, а зовнішній бік мовлення йде від частини до цілого, від слова до речення [180, с. 260].

Усне мовлення – вербальне (словесне) повідомлення, яке за допомогою мовних засобів сприймається на слух. Воно характеризується тим, що окремі компоненти мовленнєвого повідомлення народжуються і сприймаються послідовно. Процес породження усного мовлення включає ланки орієнтування одночасного планування (програмування), мовленнєвої реалізації і контролю; планування, у свою чергу, вдосконалюється за двома паралельними каналами і стосується змістовного і моторно-артикуляційного боків усного мовлення [181, с. 343].

Мовленнєвий розвиток дитини є досить широким поняттям, що

охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення [148, с. 133-134].

Мовлення учнів розвивається, якщо вони набувають здатності розуміти лексичне і граматичне значення слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності [141, с. 50].

У шкільній практиці відомими є вимоги до дитячого мовлення: говорити правильно, чисто, точно, логічно, зрозуміло. Вони становлять перелік якостей літературного усного мовлення, а саме:

*правильності* – дотримання закріплених у літературній мові норм;

*чистоти* – вживання літературного чи нелітературного слова, постановка наголосу або будова речення;

*точності* – відповідність лексичного значення до змісту ужитих мовцем слів;

*логічності* – чітка семантична організація висловлень і послідовність викладу;

*свідомості* – зрозумілий, ясний виклад думок [69, с. 47-49].

Віковий період, протягом якого мовлення засвоюється "без зусиль", називається критичним періодом (critical age for language acquisition), оскільки за межами цього періоду дитина, яка не має досвіду мовленнєвого спілкування, стає нездатною до навчання. Тривалість критичного періоду виражається по-різному – від народження і до 3-11 років, і від 2-х років до періоду статевого дозрівання [17, с. 41].

Онтогенез мовної здібності – це складна взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, з другого – процесу розвитку її предметної і пізнавальної діяльності [17, с. 42]. Але за умови правильних методичних підходів, належної організації і навчально-методичного процесу навчання рідної мови в першому класі, в учнів успішно

формується вміння слухати і розуміти почуте, висловлюватися, вступати в діалог і полілог [148, с. 129]. Дитина достатньо швидко стає повноправним членом свого мовного угруповання, здатного породжувати і розуміти безкінечну кількість нових для неї, але не менш значимих речей мовою, якою вона оволодіває [17, с. 42]. Якщо з дитиною адекватно і багато спілкуватись, вона буде добре говорити. Що стосується зв'язного мовлення, складання розповіді (за термінологією С.Л. Рубінштейна – контекстуального), то тут, безперечно, дитину треба навчати [228, с. 129].

Серйозним гальмом в оволодінні процесом творення тексту є недосконалість граматичної структури мовлення молодших школярів. У їхньому мовленні переважають непоширені речення одноманітної структури, всі ознаки предмета діти передають здебільшого за допомогою присудка (зайчик сірий, зайчик біжить), їм важко об'єднати в одне судження дві ознаки про предмет – подану (означення) і нову (присудок): "*Сірий зайчик біжить*", вони недостатньо володіють мовними засобами вираження означальних, причинових, наслідкових відношень [141, с. 353]. Як пишуть вчені, дитина не може зразу оволодіти текстом. Проходить достатньо багато часу, перш ніж результат досягає ступеня відносно стійкої рівноваги. Ця проблема виражається перш за все в тому, що в дошкільному віці і в початковій школі дитина утруднюється в переказах достатньо простих текстів – казок, байок, розповідей і т.ін., адже тільки та людина, яка вміє засвоювати структуру нової мовленнєвої інформації, сама стає автором тексту [180, с. 329].

Практика свідчить, що першокласникам доводиться багато читати вголос і мовчки, складати розповіді, відповідати на запитання, звертатись із запитанням до вчителя, товаришів. Та недостатньо розвинене мовлення, бідність словникового запасу створюють неабиякі труднощі. Отже, дитина, як зазначає О.М. Максаков, – має володіти правильним звуковим оформленням слів, чітко і зрозуміло їх промовляти (відповідно нормам літературної вимови), мати певний словниковий запас, будувати різні за

структурою речення (узгоджувати слова в роді, числі, відмінку; правильно змінювати за особами дієслова), користуватися монологічним мовленням (розповідати про почуте, побачене, описувати, розкривати зміст картин, окремих явищ навколишньої дійсності: вміти висловлювати свої думки, будувати зв'язне повідомлення), регулювати силу голосу, змінювати темп мовлення, використовувати інтонаційні засоби виразності [133, с.18-33]. Цими навичками діти мають оволодіти ще в дошкільному віці. Та, на жаль, багато з них приходять до першого класу з недоліками в мовленні. Неуважне ставлення до таких дітей у ранньому віці – у період активного оволодіння мовленням, – призводить до того, що вони говорять неправильно, бо використовують мовленнєві помилки батьків, вихователів, однолітків. Це було виявлено протягом першого тижня перебування учнів у школі, коли проводилась діагностика розвитку мовлення першокласників у лабораторних умовах (див. 2.3). Причина помилок зумовлена рядом труднощів: невідповідністю слів-ознак, неточним добором слів, а, отже, порушенням основного змісту висловлювання, порушенням послідовності викладу, неточністю відтворення часових і просторових відношень і т. ін. Спеціалісти такі труднощі називають "стертими порушеннями мовлення", бо у вигляді фактора, який сприяє виникненню мовленнєвих помилок, виступає складність механізму породження мовлення [234, с.11].

Спостереження, проведенні за дітьми - дошкільниками психологами (Л.І. Божович, Н.Г. Морозова, О.Р. Лурія та ін.), показали, що дитина, яка достатньо добре володіє усним мовленням, не може легко виділяти окремі слова, з яких складається її мовлення і тим більше усвідомлювати звуки, з яких утворені окремі слова. Як правило, дошкільник, промовляючи ту чи іншу фразу, усвідомлює предметний смисл цієї фрази, але не усвідомлює ті окремі слова, з яких ця фраза складається. Саме тому він нерідко допускає типові помилки при аналізі мовлення, і якщо йому запропонувати порахувати слова, які входять до

складу фрази, він буде рахувати не слова, а предмети, про які йдеться. Абсолютно іншими психологічними особливостями відрізняється перший період навчання грамоти, – його (дошкільника) початкове ставлення до живого мовлення змінюється [123, с.14]. Коли дитина починає навчатись читати і писати, необхідність поставитись свідомо до своєї мовленнєвої продукції і до мовлення учителя чи однокласників стає неминучою. Але з позиції сприймання у ранньому шкільному віці (це може бути і в п'ять і в сім років) дитині тяжко визначити число звуків у слові і навіть не зовсім зрозуміло, чого від неї хочуть, коли її про це запитують. Орієнтація на те, що сказано, а не на те, як саме цей зміст виражено, які звукові форми використані, типова, як зазначає Р.М. Фрумкіна, навіть для школярів 9-10 років [228].

У психолінгвістиці накопичено багато матеріалу, пов'язаного з помилками у породженні і сприйманні мовлення. Так, ще в 1895 р. Мерінгер (Meringer), якого вважають "батьком" проблеми мовленнєвих помилок, опублікував списки із більше 8000 помилок в усному і писемному мовленні, а також помилок, допущених при читанні. До мовленнєвих помилок віднесено паузи, коливання, виправлення, повтори, заміни та обмовки [17, с.69].

У зв'язку з розширенням форм спілкування з оточуючими у дитини формується зв'язне мовлення, за допомогою якого вона передає хвилювання, розповідає про те, що бачила і чула. В шести-, семилітньому віці починає спрацьовувати регулювальна функція мовлення. Цю думку підтверджує і М.С.Рожественський: "Такого мовленнєвого і психічного розвитку дитина досягає у процесі мовленнєвого спілкування, активної діяльності, взаємодії з зовнішнім середовищем" [144, с.8].

Однією з найважливіших складових формування дитячої особистості, і зокрема готовності її до шкільного навчання, С. Дем'яненко вважає мовленнєвий розвиток. Важливе місце серед завдань навчання грамоти, в основі якого лежать усі чотири види мовленнєвої діяльності

(слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо) посідає проблема оволодіння дошкільників мовними поняттями. Неусвідомлене засвоєння мовних понять дітьми, що трапляється в практиці роботи з шестилітками, стає перепоною для розвитку в них украй важливих когнітивних пізнавальних умінь: спостерігати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, виконуючи розумові операції при виокремленні суттєвих мовних понять [64, с.10]. Та незважаючи на відповідну обмеженість розумових здібностей дитини, вона все ж оволодіває складною структурою рідної мови за які-небудь три-чотири роки. Більше того, дитина, зустрічаючись з новими для неї явищами рідної мови, досить скоро "підводить" її (мову) практично під відому їй граматику без свідомої допомоги батьків або з дуже незначною їх допомогою [17, с.41-42].

Якщо дитині багато читати і ненав'язливо просити її переказати те, що вона бачила чи чула, то основи зв'язного мовлення у здорової дитини сформується без особливих утруднень [228, с.129-130]. Учні швидко переходять від опису однієї події до іншої, не затримуючись на оцінці і характеристиці, бо мова учнів взагалі більш динамічна, ніж мова дорослих [193, с.25].

Обговорюючи мовлення дитини, С.Л.Рубінштейн вводить два поняття: поняття "ситуативне мовлення" і поняття "контекстуальне мовлення"[228, с.129]. Ситуативне мовлення дитини не є надбанням виключно дитячого мовлення, адже ситуативність проявляється в особливій частоті вживання займенників третьої особи і висловів типу *там, тоді, такий*. У якості конструкції, типової для "ситуативного мовлення" дитини, С.Л.Рубінштейн відзначає конструкцію виду займенник + іменник, що його розшифровує + дієслово (яке відіграє роль присудка): вона | дівчинка | пішла ||; вона | корова | замукала ||; вона | куля | покотилася ||.

"Контекстуальне мовлення" з'являється у дитини в ситуації, коли



вона має побудувати зв'язну розповідь про будь-яку подію, що відбувається не на очах у слухача, – чи це переказ прочитаної казки чи випадок, який відбувся з дитиною нещодавно. Контекстом мовлення маленької дитини служить ситуація, яка або наявна в момент мовлення, або відома дорослому.

А.М. Богуш розкриває проблему ситуативного мовлення таким чином: а) дитина або зовсім випускає предмет, або замінює його займенником (він як побіг, а він за ним, він упав, потім встав...), при цьому ніде не говориться, кому цей займенник належить; б) в одному й тому самому реченні, один й той самий займенник належить різним суб'єктам чи об'єктам (він сказав, а він не дав); в) в мовленні дітей переважають прислівники: там, тут, потім, зараз; г) переважає слово "такий", що супроводжується жестами, мімікою, рухами. Водночас ситуативність залежить від змісту і характеру спілкування, а також від індивідуальних особливостей дітей. Як відзначають дослідники (Г.М. Леушина, З.М. Істоміна), в наочній ситуації ситуативність підвищується, а без наочності, навіть, у дітей третього року життя з'являються перші початкові форми контекстуального мовлення (про що засвідчують записи М.М. Кольцовою казки дітей) [28, с.183].

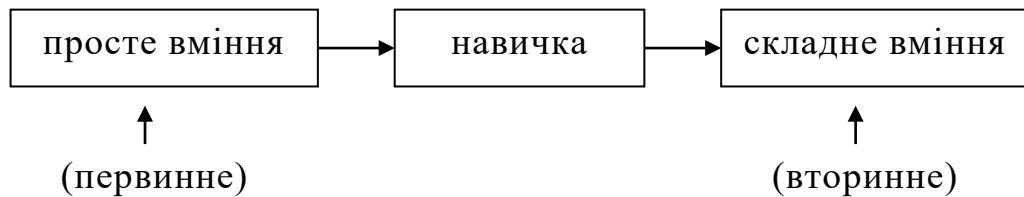
Оскільки нас цікавить саме проблема розвитку мовлення, звернемося до досліджень Л.С. Виготського [44, с.107-366]. Вчений відзначає, що першорядною функцією мовлення дітей молодшого шкільного віку є функція повідомлення, лише в подальшому, у процесі росту, соціальне мовлення переходить в комунікативне.

В основі формування комунікативного мовлення лежать мовленнєві вміння і навички. Навичці передують первинні прості вміння. Прості вміння – це дії, які виконуються людиною вперше з метою усвідомлення способу виконання. Всю увагу при цьому спрямовано на спосіб виконання, який виступає у вигляді знань про певну дію [218]. Зміст же запропонованих завдань (засобів розвитку мовлення)

залишається поза увагою дитини.

Первинні вміння є основою розвитку мовленнєвої навички, що виробляється як дія, виконана без участі свідомості, тобто автоматично.

Складне вміння має вторинний характер і розглядається як уміння виконувати комплексні дії, засновані на навичках, що формуються під час виконання спеціально дібраних мовленнєвих вправ (див. 2.2). Отже, мовленнєві вміння складні і мають такі компоненти:



Значення набуття глибоких знань, умінь і навичок рідної мови підкреслює М.Б. Успенський. Він зазначає, що чим вищий ступінь засвоєння матеріалу, тим міцнішими будуть знання і довготривалішими навички. Відтак, мовленнєві вміння мають бути закладені в учнів початкової ланки, а розвинені і закріплені – в середній школі.

Правильне мовлення – необхідна умова успішного засвоєння програмного матеріалу, тому вчителю слід добре знати особливості мовленнєвого розвитку своїх учнів, причини затримки розвитку мовлення до моменту приходу їх у школу, порушення в мовленні, і дбати про правильне мовлення учня, яке має характеризуватися не лише рівнем розвитку фонематичного *сприймання* та вимовним тоном мовлення, а й здібністю *розрізняти* в мовленні *звуковий склад слова*. Це є однією з особливостей розвитку мовлення під час навчання грамоти. Сам процес навчання грамоти, на основі якого розвивається чітка уява про звуковий склад слова, коли школяр оволодіває вміннями аналізувати кожний окремий звук і відрізняти його від іншого, у свою чергу, впливає на більш тонке і усвідомлене сприйняття мовлення [50, с.19].

Увага до орфоепічних норм мовлення визначається сукупністю факторів, серед яких найважливішим є соціальний. Грамотне усне мовлення допомагає швидкому, легкому спілкуванню між людьми, бо має

великий вплив сфера живого слова. Якісне мовне сприймання, здатність наслідування допомагають учням початкової школи в успішній організації роботи з розвитку мовлення на репродуктивному рівні. На жаль, цей аспект недооцінюється вчителями у процесі роботи з першокласниками.

У молодшому шкільному віці відбуваються великі зміни в розвитку мислення, бо школярі чіткіше починають усвідомлювати зв'язки між причинами і наслідками явищ, дій тощо. Вони уже розуміють, що мовні знаки (слово, словосполучення) можуть належати до різних граматичних категорій. Це дає можливість розвивати мислення, яке спирається на абстрагування й узагальнення, є більш складною формою і має наочно-образний або чуттєвий характер.

Оскільки пам'ять учнів-початківців мимовільна, вони досить добре запам'ятовують, особливо те, що їх цікавить і подобається [14, с.33-34], але відсутність досвіду і недостатній обсяг понять не дозволяють їм складати судження про предмети і явища, та все ж таки в їх міркуваннях є своя логіка, і вони намагаються робити висновки. Будуючи зв'язне висловлювання (усне чи письмове), першокласник спирається на наявний у нього запас слів і граматичних моделей. Це матеріал довгочасної пам'яті. Другий компонент довгочасної пам'яті – запас уявлень і понять, набутих у різні моменти життя [142, с.350].

Крім довгочасної пам'яті у процесі мовлення важлива роль належить оперативній пам'яті. Вона діє кілька секунд: відбирає із довгочасної пам'яті синтаксичні схеми і включає в неї слова. Сутність оперативної пам'яті зводиться до двох функцій: 1) утримання двох написаних чи сказаних слів під час побудови речення, 2) випередження двох сусідніх синтаксично пов'язаних слів. І так відбувається у ланцюгу всього речення і тексту. Недосконалість граматичної структури дитячого мовлення свідчить про обмежений обсяг оперативної пам'яті [142, с.350-353]. Саме тому, пише Н.І. Лазаренко, процес навчання грамоти потребує

таких методичних прийомів, які враховували б особливості дитячого сприймання, уваги, пам'яті, мислення. При цьому добір мовного матеріалу має здійснюватися так, щоб учні мали можливість оволодіти такими важливими прийомами розумової роботи, як аналіз і синтез, класифікація, узагальнення, уміння робити висновки [106, с.13].

Отже, працюючи над розвитком мовлення дітей молодшого шкільного віку, *слід враховувати розвиток вищеназваних процесів (пам'ять, увага, спостережливість тощо), рівень яких підпорядковується віковим особливостям дитини.* Це друга особливість, яку треба брати до уваги під час розвитку мовлення школярів.

Той факт, що діти 6-7-річного віку без спеціального навчання оволодівають мовленням оточуючих їх людей, дає підстави окремим ученим стверджувати, що, прийшовши до школи, вони уже володіють рідним мовленням: у них велика кількість слів, вони правильно "відмінюють" і змінюють їх за особами, будують речення [212, с.8]. Але для кожного школяра добре розвинене мовлення – це не лише засіб спілкування, а й рушійна сила інтелектуального розвитку, інструмент пізнання і самовиховання, бо від рівня мовленнєвих навичок залежать шкільні успіхи [212, с.258]. О.М. Леонт'єв пише: на більш високих стадіях мовленнєвого розвитку, коли у дитини виникає здібність розуміти і користуватись зв'язним мовленням, процеси навчання не тільки набувають більш розгорнутої форми, а відбувається ускладнення і немов би "підвищення" їх функції. Оволодіння знаннями стає процесом, який разом з тим приводить до формування у дитини внутрішніх пізнавальних дій – дій і операцій розумових. А це, у свою чергу, служить передумовою для оволодіння поняттями в їх зв'язках і рухах [180, с.298].

Отож, учителям корисно знати і про те, що діти цього віку відзначаються посиленням *відчуттям гальмуючого впливу слова.* Варто зауважити, що це друга психологічна особливість. Дитина більш загострено реагує на емоційність мовлення, ніж на зміст слова. А це

означає, що вона легко наслідує, чутлива до образних форм поведінки будь-якого значимого для неї зразка.

О.М. Гвоздєв доводить, що оволодіння мовою і мовленням проходить "з відповідною закономірністю і характеризується в різних дітей одними і тими самими ознаками" [54, с.9]. Викладачі Новосибірського університету для визначення шкільної зрілості першокласників підготували комплексні розробки з розвитку мовлення за шістьма параметрами: багатство-бідність словникових образів; змістовність і послідовність викладу; правильність вимови, наявність дефектів мовлення; різноманітність інтонацій; рівень володіння мовою (звертають увагу на заміну слів текстами, на невміння говорити з нерухогими руками і т. ін.); образність (наскільки школяр володіє художніми засобами мовлення). Все це добре, але розширенню мовного спілкування першокласників на перешкоді стають загальнокультурні вади мовлення: невміння слухати звернену до учня мову, перебивання співрозмовника, втручання в розмову інших. Отже, початковий період розвитку мовлення досить важкий для дитини. Спостереження вчителів і психологів показують, що серед першокласників є такі, яким навіть складно адаптуватися в нових умовах, вони не справляються з вимогами до організації навчання в школі.

Неабияке значення для успішного навчання першокласника має *культура мовлення під час спілкування* – це наступна особливість розвитку мовлення. Вона включає не лише використання великої кількості слів, але й уміння промовляти ці слова з певною інтонацією, володіючи голосом, темпом мовлення тощо. Високоорганізоване, хороше мовлення передбачає відсутність мовленнєвих помилок, тому робота з метою їх профілактики є важливою складовою частиною спільної взаємодії вчителя й учня. Щоб ефективно організувати роботу для попередження мовленнєвих помилок, необхідно знати їх лінгвістичну і психологічну природу [234, с.52].

Досліджуючи проблеми першокласників, М.В.Бастун визначає приховані недоліки мовлення: матеріал із математики засвоюється краще, ніж з основ грамоти; є труднощі у засвоєнні звуко-буквеного аналізу і техніки читання, через недоліки фонематичного слуху; обмежений запас слів; вимовляючи складні, рідковживані слова та скоромовки, учень запинається й робить помилки, як в усному мовленні, так і на письмі; а результати виконання психодіагностичних завдань на вербальному матеріалі гірші, ніж на невербальному [11, с.67].

Аналізуючи мовлення на початку шкільного навчання Л.Г.Терлецька пише, що у дітей в основному розвинутий звуковий (фонетичний) бік мовлення. Дитина практично володіє всіма фонемами. Запас слів складає 4-7 тисяч. Діти вміють користуватися граматичними формами рідної мови, пов'язувати слова у речення (прості та складні), але засвоюючи читання, першокласнику подекуди буває складно з'єднувати звуки у склади, змістова (семантична) сторона мови дитини на початок шкільного навчання ще недостатньо розвинута, значення слів розуміється не зовсім правильно, іноді вони трансформуються у бік звуження або розширення [213, с.45].

Найчастіше недоліки у володінні мовленням зумовлені недостатньою сформованістю фонетичного та фонетико-лексико-граматичного боків мовлення. Затримка в розвитку фонетичного боку виражається в тому, що дитина не досить чітко може диференціювати групи звуків, найчастіше це стосується розрізнення звуків [с] і [ц], дзвінких і глухих, м'яких та твердих, а також [л] і [р], свистячих і шиплячих: [с] і [ш], [з]-[ж], [ц]-[ч]. Справа в тому, що у процесі мовленнєвого спілкування для учня слово виступає перш за все зі своєї смислової сторони. Школяр може розуміти значення слова, а звукова його сторона залишається поза увагою. Не завжди вдається дітям забезпечувати і якість мовленнєвої культури: регулювати голос, темп мовлення – промовляти слово голосніше чи чіткіше, швидше чи повільніше. Це є недоліком у підготовці учнів до звукового аналізу слова,

що у період навчання грамоти є досить важливим.

Невіддільним від розвитку звукового та граматичного боків мовлення, від розвитку словесної творчості дітей є формування словника. Особливу увагу при цьому слід звертати на рівень збагачення мовлення прикметниками, адже вони з'являються в дитячому мовленні пізніше, ніж іменники і дієслова, хоча пасивний словник прикметників досить значний. Прикметник, як ніяка інша частина мови, сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та виразності [105, с.14]. Уже в період навчання грамоти слід систематично спрямовувати роботу на збагачення словника учнів прикметниками, на вироблення вмінь правильно вживати їх у мовленні. Дитина з допомогою вродженого "чуття мови" намагається виправляти мовні огріхи в мовленні інших, займається самокорекцією мовлення, немовби відшукує правильне словотворення. З цього приводу К.Д. Ушинський писав: "Мимоволі дивуєшся чуттю, з яким вона помічає надзвичайно тонку різницю між двома словами. Дитина, яка почула нове для неї слово, починає відмінювати його і з'єднувати з іншими словами достеменно правильно. Чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоїла хоча б частину тієї творчої сили, яка дала можливість народу створити мову?" [32, с.197].

І хоча, на думку Л.Б. Попової, "шести-семирічна дитина здатна розрізняти і фонетичний, і семантичний боки слова, усвідомлювати його мовну одиницю" [175, с.52], практика свідчить, що при зосередженні уваги на визначенні звукового комплексу слова, лексичне значення лишається поза увагою дитини. На основі даних експерименту доведено, що нерідко школяреві бракує чіткого уявлення про зміст слова чи поняття, а тому він може вживати їх у невластивому значенні: замість точної назви предмета давати опис, не розуміючи смислової різниці між групами та позначенням видових чи родових понять, а тому використовувати, наприклад, "дерево" замість "дуб", "береза";

перераховуючи меблі, називати телевізор, килим; до понять фрукти відносити кавун, агрус. Характерними для них є пояснення лише однієї-двох ознак предмета, часто неістотних.

У перших класах школярі подекуди не у змозі передати зміст прочитаного своїми словами і переказують його дослівно. Це зумовлено тим, що тезаурус дитини є більш пасивним, ніж активним, тобто дитина знає та розуміє багато слів, але не завжди може використовувати їх у потрібний момент [213, с.45]. Часто мовлення дітей нечітке, монотонне. У розповідях переважають елементи ситуативності, наявні повтори, довготривалі паузи, внаслідок чого висловлення першокласників стає незрозумілим. У фразу школярі включають зайві слова, назви замінюють описом, допускають деталізовані уточнення.

Як показують дослідження С. Дем'яненко, у дітей 5-6-річного віку вже в дитячому садку формують хибні, поверхові, неточні – не наукові уявлення про мовні поняття. За проведеними нами дослідженнями, діти на запитання: "Як ти розумієш, що таке текст, висловлення?" давали такі відповіді: "Це багато слів", "Тексти – це книжки", "У газеті", "Текст – це текст", "Це коли багато речень". Деякі діти взагалі не відповідали на запитання – знизували плечима. 18% дітей опитуваної групи відповідали, що текст це: "Казка", "Оповідання". Тобто відповіді дітей ґрунтувались або на ситуаційних асоціаціях, які відтворювали чи життєвий досвід, чи результат некоректного навчання, або на несуттєвих ознаках, що з'являлись у дітей на підставі власних спостережень і власних узагальнень [64, с.11].

Спостереження Л. Калмикової, Н. Харченко за сформованими до початку навчання в школі мовленнєвими навичками показали, що діти здатні будувати міркування на інтуїтивному рівні, навіть без спеціально організованого навчання, наслідуючи дорослих. Середній обсяг їхніх міркувань – від 2 до 10 слів. Діти аргументують тезу, але висновки завжди відсутні. Для підтвердження своєї думки вони використовують



переважно два аргументи. Міркування учні оформляють як одне складнопідрядне речення з підрядним причини. Проте більшість дітей не можуть побудувати повного складнопідрядного речення, тому на запитання "Поясни, чому?" відповідають тільки підрядною частиною складнопідрядного речення, починаючи, переважно, зі сполучника *бо* ("Бо вона моя найкраща подруга". [Подобається Новий рік]. "Бо дуже весело, дарують подарунки"). Причинний сполучник *тому що* учні вживають значно рідше ([подобається зима]. "Тому що багато снігу"), а сполучник *через те що* взагалі не використовують. Поширеним є безсполучниковий зв'язок тези з аргументами ([подобається літо]. "Багато квітів, ягід"). Вченими не було зафіксовано узагальнюючих слів *ось чому, тому, отже*. Часто учні не можуть висловити причинові відношення й замінюють їх цільовими ([Хочу бути міліціонером]. "Щоб було спокійно в місті"). Є діти, які взагалі мають утруднення з побудовою міркування, – вони відмовчуються. Причиною цього, на думку вчених, є те, що вони не набули відповідних зразків висловлювань-міркувань від учителів, батьків, а тому не володіють відповідним для міркування лінгвістичним матеріалом, не можуть самостійно дібрати мовні засоби зв'язку структурних частин міркування; не володіють узагальненою композицією на інтуїтивному рівні [87, с.6].

Аналізуючи усне і писемне мовлення молодших школярів В.І.Бадер пише: "Синтаксичні помилки пов'язуються з порушенням структури словосполучень чи речень. Серед найтипівіших спостерігаємо в мовленні учнів такі, як нанизування простих речень за допомогою словосполучника (Ще й у неї є передні і задні лапки, і гострі зубки. Передні лапки дуже маленькі і на задніх є кігтики) [8, с.55].

Отже, аналіз психолінгвістичної літератури переконав, що враховуючи особливості розвитку мовлення першокласників, можна передбачити недоліки відповідно до мовлення та інтелекту і, на цій основі, організувати корекційну роботу – на першому етапі. На другому –

цілеспрямоване забезпечення інтенсивного формування мовленнєвих умінь і навичок шляхом використання вправ, поданих у посібнику для вчителів початкових класів [215], зміст яких визначено і обґрунтовано в 2.1.

## 1.2. УСНЕ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема розвитку мовлення завжди була і є однією з найважливіших у системі початкового навчання. Вироблення в учнів навичок практичного володіння рідною (українською) мовою, вміння правильно будувати висловлення в усній і письмовій формі – основне завдання, яке постає перед школою. Практичній реалізації форм мовленнєвої діяльності сприяє своєчасне і достатнє засвоєння основних функцій мови.

Мова – це суспільна знакова діяльність, тобто процес відтворення в знаках фактів свідомості. Цей процес може здійснюватись лише як оперування усталеними загальноприйнятими мовними знаками [140]. На думку О.С.Мельничука, мова є процесом об'єктивного виявлення загальноприйнятих у даному мовному колективі фізично сприйманих знаків осмисленої інформації про явища навколишньої дійсності та про факти психологічної діяльності мовців. Поза цими процесами мови немає.

Слово *мова* в лінгвістиці використовується в кількох значеннях: 1) як мовна система в абстрагуванні від мовлення; 2) як єдність мови й мовлення; 3) як мовлення, тобто функціонування мови [141, с.36].

Отже, мова – це не щось застигле і незмінне. Вона знаходиться у вільному русі, тому що на людей, які постійно говорять, впливають різноманітні фактори: зовнішні (екстралінгвістичні) і внутрішні (власне мовні) [116]. Мова – це найважливіший засіб взаєморозуміння людей. О.О. Леонтьєв пише, якби мова не зберігала свою єдність, то вона не могла б

виконувати цю свою найважливішу функцію. Все, що відбувається в психіці народу, пише О.А.Потебня, відбувається в його мові. Словниковий склад національної мови – це енциклопедія життя нації. Засвоюючи лексику рідної мови, дитина пізнає духовні якості народу, риси характеру, його душу, і це стає її надбанням. Рідна мова для дитини є генетичним кодом, що програмує її національну свідомість, її ментальність [178, с.28].

Початкова школа відіграє значну роль у формуванні мовних знань і повноцінної навчальної діяльності молодшого школяра, бо навчання рідної мови, як сказано в Концепції мовної освіти, передбачає передусім розвиток мовлення [98, с.69]. А щоб мовлення розвивалося гармонійно й повноцінно, необхідно систематично навчати учнів чотирьох видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку (слухання, читання, говоріння, письмо).

Слухання як вид мовленнєвої діяльності спирається на почуттєвий бік (слухові сприйняття мовлення, внутрішнє промовляння, зіставлення – пізнання), а з іншого боку – на логічне розуміння сприйнятого; на навички сприймати й розпізнавати звукову форму мовлення, на безпосереднє розуміння слів і словосполучень, розпізнання граматичних форм на рівні морфології, синтаксису [142, с.41].

Говоріння – продуктивний вид мовленнєвої діяльності – здійснюється у формі діалогу або монологу. Для говоріння, насамперед, необхідна наявність стимулу, спонукання; далі – знання теми говоріння, схильність відчувати і мислити, мета говоріння, засоби мови, для висловлювання почуттів і думок [142, с.41].

У сучасному мовознавстві приділено значну увагу диференціації мови і мовлення. Ці поняття тісно пов'язані між собою і взаємодіють з поняттям мовленнєва діяльність. Мовознавство розглядає мову і мовлення у тісному взаємозв'язку, адже це здатність людини говорити, висловлювати свої думки, це сукупність довільно відтворюваних

загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил, їх комбінування у процесі вираження думок, мовлення, говоріння [150].

Мовлення – це спілкування людей між собою за допомогою мови. Саме мовлення і говоріння складають мовленнєву діяльність, яка є сукупністю психофізіологічних процесів людського організму, необхідних для мовлення, на основі яких можна визначити прийоми говоріння [178, с.27]: репродукції (використання готових ключових фраз); вибору (вибір слів і граматичної будови залежно від комунікативної мети); комбінування знайомих мовних компонентів у нових сполученнях; прогнозування (перші вимовлені слова прогнозують усю конструкцію фрази, що дозволяє уникати невиправданих пауз); дискурсивності (мовець сприймає сигнали зворотного зв'язку і приймає відповідне рішення щодо наступних фраз). Мова й мовлення являють собою нерозривну єдність. Мовлення це не тільки процес використання людиною засобів мови з метою спілкування, але й форма існування в мовленнєвій діяльності, в актах сприймання і розуміння під час слухання або читання, в актах говоріння і писання, а також результат мовленнєвої діяльності [141, с.39].

Поняття мови і мовлення, їх спільні та відмінні ознаки визначає В.І. Капінос, стверджуючи, що мова – це засіб для діяльності, спілкування і пізнання [89, с.15-20], а мовлення, на думку А.Г. Спіркіна, є засобом застосування мови, використанням мовної системи для мети спілкування. Отже, мовлення може бути визначене як функціонування мови. Це свідчить, що "в мовленні є те, із чого складається мова як засіб спілкування: одиниці мови всіх видів і правила їх комбінування" [206, с.147]. Мовні одиниці у процесі їхнього вивчення слід розглядати як з погляду лінгвоцентризму, тобто коли в центрі уваги перебуває певне мовне явище як елемент системи, так і з погляду антропоцентризму, коли мовні одиниці (й уся мова) вивчаються як творчий продукт їх носія,

етносоціуму, що породив мовний феномен як ключовий елемент національної культури. У центрі дослідницької уваги в такому разі має стояти творець мовної субстанції, етнос, який користується власним продуктом, або окрема мовленнєва особистість (індивідуум) як представник етноспільноти, який користується рідною мовою [75, с.23].

Рідна мова – це мова, з якою людина приходить у світ. Вона свідомо опановує мову своїх батьків, тому в літературі всіх народів поняття "рідна мова" виступає поряд з поняттям "рідний край", "батьківська хата", "материнське тепло", "Вітчизна". Рідна мова сприймається не просто як засіб комунікації, не тільки як знаряддя формування думок, а значно інтимніше – як одне з головних джерел патріотичних почуттів, як відображення духовно-емоційної сфери людини [151, с.24].

Саме слово "мовлення" психолінгвістика розглядає у двох значеннях: перше – це особливий вид діяльності (мовленнєва діяльність); друге – результат даної діяльності, мовленнєвий продукт [89, с.15-20]. Мовлення – це процес реалізації мовної діяльності, єдиний об'єктивний прояв мови. Мовлення охоплює такі конкретні аспекти мови, як усне висловлення вголос, промовляння без сприймання на слух артикуляції (так зване внутрішнє мовлення), письмова фіксація висловлень у процесі їх формування, а також тексти як письмове відображення чи усне повторення процесів висловлення і як результати цих процесів [269, с. 327]. Мовлення розглядають як діяльність спілкування, вираження впливу, повідомлення через мову. Мовлення – це мова в дії. С.Л.Рубінштейн пише: "Мовлення і єдине з мовою, і відмінне від неї, є єдністю певної діяльності спілкування" [185, с.443]. Воно за своєю будовою не є простим дзеркальним відображенням будови думки. Саме тому мова не може сподіватись на думку, як готове плаття. Мовлення служить вираженням готової думки. Думка, перетворюючись в мовлення, перебудовується і видозмінюється. Думка не виражається, а вдосконалюється в слові [180, с.260]. Слово, як

зазначає В.М. Солнцев, – це насамперед знак, і, щоб включитися в мовну систему знаків, стати її елементом, знак уже повинен мати системотвірні властивості, якими є його значення, бо саме значення і робить знак словом. Включившись у систему мови, слова наділяються системонабутими властивостями, не притаманними елементу за межами системи [203, с.341].

Значення слова – це уявлення про певний предмет, явище, якість, стан, дію, яке закріплене за ним суспільною практикою [209, с. 138]. Семантика слова складається з лексичного та граматичного значення. Лексичне значення відображає певний конкретний клас предметів, явищ, процесів чи ознак, воно індивідуальне у кожному слові [209, с.139].

У сучасній лінгвістиці поняття мовлення, слідом за Ф. де Соссюром, розглядається у протиставленні поняттю мови, під яким розуміється мовна система як упорядкована сукупність одиниць мови – фонем, слів, граматичних форм, синтаксичних схем, словосполучень і речень [221, с.327].

Кожна дитина, оволодіваючи на практичному рівні рідною мовою, підкоряється нормам і системі цієї мови. Завдяки цьому вона розуміє оточуючих, а вони – її. Елементи мови, якими вона користується, стають її надбанням і застосовуються в мовленнєвій діяльності, є одиницями її мовлення. Отже, мовлення – це ті елементи рідної мови, якими користується дитина в певних умовах.

В основу шкільного курсу української мови покладено мовленнєву діяльність (аудіювання, читання, говоріння і письмо). Зміст його включає знання про мову і мовлення, різні форми і види мовленнєвої діяльності та мовні й мовленнєві вміння, які забезпечують формування високоінтелектуальної особистості [178, с.28]. Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка має володіти вміннями й навичками вільного користування засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх

видах мовленнєвої діяльності [236, с.31]. У процесі початкового навчання української мови поглиблюється уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення, вдосконалюються вміння і навички усного та писемного мовлення, формується певне коло знань про мову і мовні вміння [146, с.31].

Виходячи з того, що мовлення – це діяльність, яка передбачає використання мови з метою спілкування, пізнання, впливу на інших людей, Є.В. Архипова зазначає, що "основну увагу слід приділяти мовленнєвій діяльності як в усній, так і в письмовій формі. Слід цілеспрямовано вдосконалювати граматику мовлення учнів, учити їх сприймати і розуміти чуже мовлення, а також будувати висловлювання (тексти) у відповідності з нормами мови" [5].

Важливість, необхідність та роль розвитку усного мовлення під час навчання грамоти обґрунтував також у своїй праці і В.Г. Горецький: "Слухання і говоріння становить фундамент, першооснову формування письмових форм мовлення, – писав він. Увага до вдосконалення і розвитку усних видів мовлення має бути не менш важливою, ніж до вироблення письмових видів. Завдання всіляко розвивати і вдосконалювати у кожного учня вміння уважно слухати і говорити ясно, усвідомлено, по суті справа не менш значима, ніж проблема навчання елементарному читанню і письму" [59].

У дослідженнях Г.А. Чулкової і Н.І. Луцан теоретично обґрунтована і методично доведена доцільність розвитку діалогічного й монологічного мовлення у дітей дошкільного віку (1994, 1995, 2000 р.р.). Експеримент Т.К. Донченко переконує, що робота над формуванням у школярів способів збагачення власного мовного запасу й оволодіння мовними нормами дає значно вищі результати, якщо вона проводиться на комунікативній основі, у процесі комунікативної діяльності. Г.С. Демидчик зазначає, що формування комунікативно-мовленнєвих умінь – одна з основних проблем сучасної методики навчання мови,

оскільки відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки.

Спостереження над розвитком мовлення дитини і спеціальні експериментальні дослідження в даному напрямі проведені під керівництвом Л.С. Виготського, О.Р. Лурія [92, с.121]. У ході досліджень було встановлено, що при переході до шкільного навчання діти при вивченні граматики рідної мови надають перевагу не словесному складові речення, не його граматичній структурі, а висловлюваній ситуації і її предметним компонентам. Учені зазначають, що розвиток мовлення – це складний творчий процес, який протікає в єдності з розвитком мислення дитини і з ускладненням її мовленнєвої діяльності [20, с.196]. Виходячи з розуміння соціального характеру причин і процесів розвитку мовлення дитини, вони встановили, що мовлення виступає для неї в комунікативній функції. Наслідком цього є те, що дитина оволодіває мовленням практично. Вивчення мовлення в генетичному плані показує, що дійсно основною рушійною силою розвитку мовлення є семантика мови, а сам процес виступає у вигляді постійних активних "пошуків" дитиною мовленнєвих засобів для висловлюваних нею значень при поступовому наближенні до тієї самої граматичної форми, яка характерна для даної мови [20, с.208].

Відомий лінгвіст, основоположник системи навчання дітей рідної мови Ф.І. Буслаєв вказував, що мета навчання полягає в засвоєнні мовної культури народу через систему спеціальних мовленнєвих вправ, що є основою для розвитку природженого дару слова й умовою мовленнєвого розвитку дитини [32, с.66]. Для його формування, на думку Д.М. Богоявленського, слід працювати над оволодінням словом як одиницею мовлення; оволодінням граматичною будовою мови; розвитком зв'язного мовлення [19, с.196]. Саме тому головним завданням навчання мови



вважаємо вироблення мовленнєвих умінь на основі співвідношення мовної теорії і мовленнєвої практики, добір мовленнєвого матеріалу (зразки слів, речень і т.ін.), визначення характеру мовленнєвих вправ, застосування відповідних методів і прийомів.

Значний вклад у розвиток методики мовлення школярів у 70-80 роки ХХ століття внесли М.Р. Львов, Т.О. Ладиженська, Г.О. Фомічова та ін. Причиною активного дослідження проблеми стали вимоги до змісту навчання початкової школи. У психологічних дослідженнях з'ясовувались питання про засоби керівництва цим процесом (О.М. Алексюк, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, В.Ф. Паламарчук). Досліджуючи проблему закономірностей мовленнєвої діяльності, О.О. Леонт'єв теоретично обґрунтував психолінгвістичні механізми мовлення і узагальнив багаточисленні експериментальні дані в цій галузі [144]. О.О. Леонт'єв критично розглядав існування моделі виробництва мовлення і використовував теоретичну концепцію діяльності як загального поняття і теорію мовленнєвої діяльності зокрема, спираючись при цьому і на ідеї Л.С. Виготського, і на ідеї О.Р. Лурії. Він стверджував, що процес виробництва мовлення необхідно розглядати як складну, поетапно формульовану мовленнєву дію, яка входить основною частиною у цілісний акт діяльності [17, с.83]. Звідси випливає, що психологічна модель породження мовлення, розроблена Ч. Осгудом, виявилася продуктивною, тому що вона є важливим і принциповим для психолінгвістики фактом: в основі мовленнєвої діяльності лежить оцінка, яка приводиться в дію, стимульована зовнішнім впливом: на рівнях інтеграції – репрезентації – самостимуляції, власне, і здійснюється в три етапи оцінка ситуації в системі мисле – мовленнє – мовної дії [180, с.420].

Окремі науковці розглядають мовлення як предмет лінгвістичних дисциплін, що складають теоретичну основу навчання зв'язного мовлення. Лінгвістика вивчає мовленнєві явища, які залежать від певної описаної ситуації чи від ситуації спілкування. А тому в лінгвістиці

існують дві сфери досліджень: в одній вивчається мовна система, а в іншій – мовленнєва. З точки зору психолінгвістів, ці поняття вимагають послідовного розмежування [79, с.4].

Так, В.В. Жайворонок пропонує розглядати мову як чітко відрегульовану систему мовних одиниць і явищ різних мовних рівнів, тобто систему словесного вираження думок, що має певну звукову і граматичну будову (структурний принцип). Наукові результати цього способу вивчення мовних явищ фіксує передусім граматику мови та її словник. Мовний феномен добре вивчати також у плані його реалізації в мовленні, зокрема у двох його різновидах – письмовому та усному, з огляду на реалізаторів – мовленнєву особистість і колектив мовців (функціональний принцип) [75, с.23].

Основною рисою цієї ситуації в лінгвістиці кінця ХХ – початку ХХІ ст. можна вважати динамізацію мови як об'єкта дослідження та антропоцентричне її сприйняття й вивчення. Разом з тим бурхливий розвиток функціонально-комунікативних досліджень поставив на порядок денний сучасної лінгвістики необхідність розмежування об'єктів вивчення та чіткого окреслення категорій і понять тих наукових напрямів, які вивчають "мову в дії", насамперед комунікативної лінгвістики, прагмалінгвістики і психолінгвістики [12, с.25].

Психолінгвістика – науковий напрям, що склався на стику психології та лінгвістики з метою вивчення мовленнєвої діяльності людини, починаючи з етапу її народження й закінчуючи результатом – фактом сприйняття виробленої мовленнєвої продукції [180, с.3]. На тлі підвищеної уваги до мовлення і передусім до таких його аспектів, як комунікативний та когнітивний, вивчення мови, її проблем виглядає в сучасному мовознавстві дещо другорядним, якщо не занедбаним. У певних лінгвістичних колах навіть поширена думка про вичерпність мовних проблем, безперспективність їх подальшого дослідження. Відтак, мова з центру лінгвістики відсувається на периферію, усе більше

поступаючись новоутвореним напрямом, зокрема таким, як комунікативна та когнітивна лінгвістика, що фактично обслуговують інтереси не лінгвістики, а суміжних з нею дисциплін – теорії комунікації та когнітології [74, с.39].

Основними категоріями комунікативної лінгвістики визначають мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт. Мовленнєвий жанр – це єдність змісту, стилю, композиції та ряду позамовних чинників. Мовленнєвий акт – інтенціональна, конвенціональна мовленнєва дія, складник мовленнєвого жанру. У процесах міжособистісного спілкування вони складно взаємодіють [12, с.25]. Розглядаючи мовленнєвий акт відповідно до розвитку мовлення учнів початкової школи, В.А. Трунова пише, що "це продукт, який мають видати учні, реагуючи на опис мовленнєвої ситуації" [219, с.18]. Якщо мовленнєвий акт здійснюється у відповідності з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві, то основними рисами його (акту) є умисність (інтенціональність), цілеспрямованість і конвенціональність. Мовленнєвий акт завжди співвіднесений з особою мовця [4].

Гюстав Гийом доводить, що мова – це таке утворення всередині нас, на основі якого і засобами якого ми спілкуємось. Мовлення, коли починається і навіть коли готується, використовує мову, яка існує в мисленні в уже побудованому вигляді [180, с.335]. Оскільки мову ми вважаємо найважливішим *засобом* спілкування, пізнання і мислення, то мовлення можна розглядати, як найважливіший *спосіб* спілкування, пізнання і мислення. Абсолютно очевидно, що розмежувати поняття мова і мовлення можна лише при чіткому визначенні слів "засіб" і "спосіб". На основі тлумачення цих слів у словниках запропоновані такі визначення: засіб – це сукупність пристосувань (матеріальних чи ідеальних), за допомогою яких здійснюється будь-яка діяльність, а в результаті виробляється відповідний продукт; спосіб – це вид діяльності, спрямований на досягнення мети більш загального виду спілкування, а

мовлення – це діяльність спрямована на досягнення цілей спілкування і пізнання, тобто спосіб спілкування і пізнання [79, с.4]. Ці визначення дозволяють дійти висновку про те, – пише Г.М. Іваницька, – що навчання мови і мовлення не повинно замикатись в них самих. Воно вимагає обов'язкового виходу на спілкування й пізнання – на ті види діяльності, для обслуговування яких призначені мова і мовлення. Крім того, мовлення має дві форми: усну і письмову. Особливістю кожної форми є те, що вони відрізняються зовнішніми засобами вираження думки. Так, усне мовлення служить конкретній меті життєвої ситуації. Та слід зауважити, що мовлення – це не лише форма спілкування, а й форма передачі та набуття знань, форма учіння. Опанування рідної мови відбувається через мовленнєву діяльність [134, с.3]. Усвідомлення засобів мови для мовленнєвої діяльності, оволодіння мовою – це активне опанування фонетикою, лексикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, стилістикою [141, с.39].

Мовлення – це складне поєднання багатства мовних засобів усіх функційних стилів, відзначається різноманітністю, багатоплановістю, особливим естетичним призначенням. Ось чому системне використання мовленнєвих взірців, якими є твори (або уривки) художньої літератури та тексти інших стилів мовлення, – це один із способів формування інтелігентної, духовно багатой мовної особистості, її лінгвістичної й комунікативної компетенції [152, с.9]. Мовленнєва компетенція – уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування; володіння мовленнєвими уміннями й навичками [178, с.192]. Так, Б.В.Беляєв називає мовленнєвою компетентністю саме спілкування, здійснюване засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу. З одного боку, мовленнєва компетентність (усне мовлення, читання, письмо) не зводиться до автоматизованих навичок, а є такою творчою діяльністю, для якої характерні не навички, а вторинні вміння. З другого – усі види мовленнєвої компетентності – слухання, говоріння, читання, письмо –

співвідносяться з аналогічними здібностями, тобто здатністю слухання й говоріння [95, с.56].

Характерними ознаками усного мовлення є засоби емоційної виразності: тон мовлення (підвищений чи понижений), темп (прискорений чи уповільнений), ритмічність, виділення голосом окремих слів та словосполучень, інтонаційне членування фраз та речень. До того ж вчені звертають велику увагу на види мовлення: мовлення жестів і звукове, зовнішнє і внутрішнє [185].

Внутрішнє мовлення – це мовлення для себе, зовнішнє – для інших. Внутрішнє мовлення – це розмова, за словами М.Р. Львова, з самим собою [129]. Механізм побудови внутрішнього мовлення дитини важко простежити, так само як важко проникнути у її внутрішній світ. Внутрішнім мовленням є мовленнєва дія, перенесена в середину себе; воно найчастіше супроводжується проговорюванням, але це відбувається в тих випадках, коли мовлення максимально наближене до розмовного, дискусійного. Воно максимально згорнуте, стоїть на межі випадання з інтелектуального акту, перетворюючись тим самим у рефлекторний акт [114, с.158]. Внутрішнє мовлення – механізм розумової діяльності людини; беззвучне, основними функціями якого є опрацювання й усвідомлення інформації, планування програми майбутнього мовленнєвого висловлювання (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, І.О. Синиця) [199, с.31]. Роль внутрішнього мовлення як наявної ланки в породженні мовленнєвого висловлення була детально висвітлена С.Д. Кацнельсоном (1970, 1972), О.О. Леонтьєвим (1974), А.Н. Соколовим (1962), Т.В. Ахутіною (1975) та ін. Внутрішнє мовлення тісно пов'язане з зовнішнім і при необхідності перетворюється у зовнішнє розгорнуте [180, с.427]. Його вивчають психологи і фізіологи, бо воно забезпечує безпосереднє розкриття конкретного характеру взаємозв'язку мови і мислення [221, с.328].

Одним із показників розвитку і якості зовнішнього усного мовлення є інтонаційна виразність. Виразність мовлення – це вміння яскраво,

впевнено, коротко передавати думки, це можливість вплинути на людей інтонацією, відбором фактів, побудовою фраз, вибором слів, загальним настроєм розповідача [129, с.10]. Виразність мовлення – комунікативна якість писемного чи усного мовлення. Полягає в доборі мовленнєвих одиниць (слів, речень), що найточніше, оригінально, переконливо передають думку висловлювання, привертають увагу читачів або слухачів, впливають на їхні емоції та почуття. В основі виразності мовлення лежить деяка незвичність, новизна, своєрідність. Виразність мовлення досягається за таких умов: самостійність мислення, добре знання мови, інтерес мовця до того, про що він говорить чи пише, розвинуте чуття мови. Виразність усного мовлення розвивається за рахунок виразного читання. Ця якість мовлення характеризується з огляду співвіднесення понять мовлення – свідомість [199, с.28]. Засобом виразності мовлення є інтонація, що включає мелодику мовлення (підвищення чи пониження голосу), логічний наголос (виділення голосом одного слова в реченні для підсилення його смислового навантаження), тембр (звукова окраса мовлення), темп (прискорений чи уповільнений) [134, с.6].

Інтонація, пише В.І.Бадер, відіграє важливу роль у процесі мовлення. Вона набуває насамперед виняткового значення в передачі змісту висловлювання, його найтонших відтінків, є своєрідним засобом трансформації, смислових взаємозв'язків мовних елементів у межах розповіді, розкриває суб'єктивне ставлення мовця до предмета висловлюваної думки, до співрозмовника, до фактів навколишньої дійсності [10, с.9].

Усне мовлення протікає в умовах безпосереднього спілкування, тому воно відповідає темпу мовлення і менш повне. У процесі усного мовлення використовуються й нелінгвістичні засоби вираження змісту – міміка і жести. Ці засоби дають додаткову інформацію при усному спілкуванні [2, с.6-7]. Оскільки міміка – це мистецтво показу відчуття і

думки, а жести – рухи рукою для супроводу окремих висловлювань, то вони забезпечують якісне донесення змісту мовлення до слухача. Сформовані вміння слухати сприяють установленню контактів між людьми в умінні слухати виявляються вихованість, толерантність співрозмовника [199, с.20].

Отже, усне мовлення виникає завдяки необхідності спілкуватися, а це свідчить про те, що воно є домінуючим, первинним по відношенню до писемного. Ця думка підтверджується і багаторічними нашими спостереженнями. Найхарактернішою загальною особливістю взаємозв'язку між усною і писемною мовою на думку І.О. Синиці є те, що перша з них становить основу для другої. Писемна мова, як відомо, і в філо- і в онтогенезі є пізнішим надбанням людини, ніж усна мова. Писемна мова потребує обов'язкової опори на усну мову [193, с.38]. Але слід зазначити, що в практиці був період, коли складність навчання письмових видів роботи відсувала на другий план розвиток усного мовлення [55, с.104]. Проте й тоді багато педагогів та методистів (В.Я. Стоюнін, В.Остроградський, В.В.Голубков та ін.) виступали на захист, так би мовити, "живого слова". Сучасні методисти (М.В. Колокольцев, Т.О. Ладиженська, Т.С. Зепалова та ін.) підкреслюють, що обидві форми роботи з розвитку мовлення тісно пов'язані.

Писемна мова – мова, зафіксована на папері чи іншій поверхні за допомогою усталеної системи графічних знаків, сприйманих зором, розташованих у певній лінійній послідовності і співвіднесених з одиницями реального, звукового мовлення; одна з них реального існування мови як засобу комунікації. Писемна мова виникла пізніше від усної і є вторинною (графічною) формою матеріалізації висловлення [221, с.439]. Усна мова, як відзначає І.М. Соловйов, тяжить більше до активного стилю (описи подій, динамічність), а писемна мова більше до якісного стилю (означення, статистичність). Для усної мови, як ситуативної, властива більша кількість займенників. Ситуативність

значною мірою якраз і проявляється у пропусках підметів (для чого зайвий раз називати предмети, коли й так відомо, що саме про них іде мова?), у здвоєнні підметів (учителька, вона), в заміні іменників займенниками навіть на шкоду зрозумілості мови і т.п. [193, с.27].

Загальновідомо, що важливою функцією мовлення є функція спілкування. З нею пов'язана і є її похідною інша функція – мислеоформлювальна або функція повідомлення. На основі тісного зв'язку цих двох функцій багато дослідників, поєднуючи це значення, вживають термін "комунікативна функція" [90, с.13]. Так, В.І.Капінос, Н.Н.Сергеєва, М.С.Соловейчик зазначають, що мовлення служить не лише вираженням думки, а й вираженням волі і почуттів. Але слід додати, що прояв відчуттів можливий і поза мовленням. Тому функції емоційного і вольового впливу мовлення вчені розглядають як додаткові.

Вважаємо за необхідне виділити функцію мовлення, яка визначає мету і завдання спілкування – комунікативну (спілкування – повідомлення), що є змістом нашого дослідження.

Прагматичний бік мовлення складають компоненти мовленнєвої ситуації, всі ті мовні фактори й умови, без яких мовленнєвий акт не може відбутися [150, с.256-257]. Мовленнєвий акт – це спілкування, обмін інформацією, передача її однією людиною іншій. Він здійснюється саме в мовленнєвій діяльності. Зрозуміло, що мовленнєвий акт, який розглядається як інтенціональна, цілеспрямована, конвенціональна мовленнєва дія мовця, є складовою частиною комунікативного акту поряд з актом аудитивним (тобто комунікативною дією слухача і комунікативною ситуацією) [12, с.31]. Мовленнєвий акт, пише Ф.С.Бацевич, можна вважати комунікативним, прагматичним стрижнем формальних носіїв інтенції – висловлень (оскільки не існує спеціального терміна для комунікативного відповідника цьому поняттю мовлення). Отже, можна погодитись з тим, що мовленнєвий акт – це одиниці вербальної комунікативної діяльності [12, с.31]: діалог, групова розмова



(полілог), монолог.

Діалогічне мовлення – це розмова двох або кількох осіб, висловлювання кожної з яких, як правило, характеризується стислістю [141, с.140]. З лінгвістичної точки зору, діалог – це зв'язний текст, який складається з автономних пар реплік – діалогічних єдностей. Тому важливо з методичної точки зору помітити, що єдність сусідніх реплік у діалозі – миттєва, зумовлена конкретною ситуацією, а не постійна. Ця риса зобов'язує до того, щоб лінгвістичною основою навчання діалогічного мовлення були не окремі фрази, а діалогічні єдності [168, с.8].

Монологічне мовлення безпосередньо спрямоване до співрозмовника чи аудиторії; передбачає висловлювання однієї особи; виконує такі комунікативні функції: інформативну, впливову, експресивну, розважальну, ритуально-культову; має односпрямованість (не розраховане на безпосередню відповідну реакцію), зв'язне (зв'язність думки, що виражається в композиційно-смісловій єдності тексту та зв'язність мовлення – володіння мовними засобами міжфразового зв'язку) [162]; типи монологів залежать від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями: опис, розповідь, повідомлення, міркування, переконання, роздум [178, с.199].

У сучасній лінгвістиці сформувався певне уявлення про монологічне мовлення як про мовленнєвий потік, неоднорідний за своїм складом, що реалізується в типізованих різновидах (розповідь, опис, міркування), та більшою чи меншою мірою притаманний тим чи іншим літературним жанрам [86, с.11]. Якість спілкування, на думку В.В.Голубкова, визначається не лише його словесним оформленням, а й змістом, глибиною думки. "Майстром усного мовлення ми називаємо того, – пише він, – хто задовольняє три основні вимоги: говорить стримано і впевнено; послідовно і логічно; коротко, правильно, емоційно" [57, с.14].

Психологи (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов), обґрунтовуючи проблему розвитку усного мовлення, виходили з розуміння соціального характеру причин і процесу розвитку мовлення дитини. Так, П.Я. Гальперін пише, що мовлення для дитини виступає в його комунікативній функції. Дитина оволодіває ним практично [222, с.121]. Спостереження над розвитком мовлення Л.С. Виготського та О.Р. Лурія показують, що мовлення дітей може включати несвідоме, вільне використання багатьох елементів і явищ рідної мови. Перший з авторів пояснює мовленнєвий розвиток дитини, виходячи з того, що здібність до спілкування і повідомлення є результатом іманентного (йде з середини) розвитку спілкування.

Вивчаючи дитяче мовлення як предмет дослідження, психологи й лінгвісти ставили при цьому настільки різноманітні задачі, що між ними інколи важко помітити щось спільне. А саме: дитяче мовлення

а) вивчалось як самоцінний об'єкт, що заслуговує на детальний опис;

б) як матеріал, що цікавий не стільки сам по собі, скільки як засіб чи джерело для вивчення розвитку пізнавальних процесів взагалі і окремих мислительних операцій зокрема. Саме так вивчалась знакова функція дитячого мовлення, відношення між іменем об'єкта і його сутністю;

в) розглядалось як джерело уявлень про процес соціалізації дитини;

г) вивчалось в передбаченні, що процес оволодіння рідною мовою в основному схожий на процес засвоєння нерідної мови [228, с.106].

Напротивагу цьому, вивчаючи мовлення дошкільнят, О.М. Максаків визначив закономірності його розвитку, які виражаються в поступовості процесу. Умовно, у процесі оволодіння мовленням, він виділив декілька етапів [133, с.11]:

1) розвиток мовленнєвого апарату: центральної частини (кори головного мозку) і периферійної (органів слуху), які беруть участь у

звуківимові;

2) розвиток розуміння мовлення і поява перших усвідомлених слів;

3) перехід до використання фразового мовлення (спочатку воно має ситуативний характер) шляхом накопичення необхідного словника;

4) наявність лексичного запасу, вміння користуватися ним під час монологічного мовлення, чітка та зрозуміла вимова звуків і слів.

Оволодіння мовленням і його формування, як пише О.М. Максаков, залежать від фізичного і психічного розвитку дитини, особливостей розвитку її вищої нервової діяльності. Установлено, що діти, які мають порушення в розумовому розвитку, відстають і в мовленнєвому. Отже, – стверджує вчений, – формування мовлення не можна розглядати у відриві від загального розвитку дитини [133]. Практика проведення мовленнєвої діагностики Г.О. Любіною також показує, що кожна дитина індивідуальна, в кожній свій темп оволодіння мовленням. Лише правильно організовуючи роботу в кожній віковій групі у відповідності з "нормами" мовленнєвого розвитку і здійснюючи зв'язок з сім'єю вихованців, учитель зможе вчасно надати професійну допомогу дітям [130, с.24].

Розвиваючи дитяче спілкування на основі мовлення, радить А.С. Миронова, необхідно постійно вирішувати два завдання: 1) розвиток розуміння мовлення, 2) формування навички активного використання його з комунікативною метою [147, с.12]. Обов'язковим компонентом програми мовленнєвої підготовки школярів, за Г.М. Ільницькою, є характеристика тих різновидів мовлення, якими оволодівають учні на відповідному етапі навчання. Вона стверджує, що у процесі навчання школярів слід акцентувати увагу на таких різновидах мовлення [79]:

– щодо стилю: розмовне і науково-ділове. Перше – живе, емоційне, невимушене, друге – строге, по-діловому повідомлююче. Акцент повинен бути зроблений на другому стилі, як на новому для першокласника;

– щодо форми: усне, діалогічне, з міні-діалогами дітей у рамках

діалогу учень - учитель; учень - учень;

– щодо типів мовлення: розповідь, опис, міркування для науково-ділового мовлення. В рамках розмовного стилю доцільно виділяти висловлювання особливого типу – етикетного характеру, для вираження прохання, вибачення і т. ін.;

– щодо "продукту" мовлення: тексти мають виражати основну думку, бути тематичнозорієнтованими, не перевантажені фактами;

– щодо жанру: наприклад, мовленню розмовного жанру притаманна невимушена розмова, мовленню науково-ділового – коротке повідомлення навчального матеріалу, міркування, опис чи навчальне завдання, яке можуть ставити однокласники один одному.

Зазначені вище види мовлення були враховані у процесі експериментальної роботи для добору засобів розвитку мовлення та визначення методики їх використання.

Отже, мовлення є необхідною основою людського мислення, тобто процесу відображення дійсності в поняттях (загальних думках про предмети), судженнях (сполученнях двох понять, із яких одне – суб'єкт – розкривається через інше – предикат), умовиводах (висновках із будь-яких суджень). Думка не може виникнути поза мисленням. Людина мислить за допомогою слів, які вимовляються вголос або про себе. Мислення здійснюється у формі мовлення [171:39-40].

Відомо, що мовлення невіддільне від мислення. Розвиток мовлення дітей має постійно сприяти оволодінню мислительними операціями. А тому в полі зору вчителя повсякденно повинен бути весь комплекс мовленнєвої діяльності учнів, особливо узагальнюючого та комунікативного характеру, адже учні навчаються не лише робити правильні висновки на основі результатів порівняння, але й стверджувально і точно висловлювати свої думки. З віком у дитини розвивається сприйняття прекрасного, формуються інтереси, нахили, здібності, зростає потреба самостійності дій. Формуванню мовлення

сприяє бажання поділитися думками з товаришами, членами сім'ї, вчителями. При цьому виникає необхідність говорити чітко, правильно, виразно, впливати словом на слухача.

Багатство мовлення – одна з його якостей, ознака високої мовної компетенції людини. Воно реалізується великою кількістю мовних одиниць (слів, словосполучень, речень), різних за смыслом і будовою, відсутністю невиправданих повторень, однотипних синтаксичних конструкцій. Багатство мовлення пов'язане із змістовністю, послідовністю, точністю, виразністю, доречністю, правильністю інформації (усної чи писемної), які формуються на основі літературної норми як акумулятора людських знань. Багатство мовлення – це складова частина культури людини, розвиненості людських почуттів, виховання національної свідомості [199, с.20]. Оскільки мовленнєва діяльність школярів лежить в основі загальнонавчально-мовленнєвих навичок, то у них формуються вміння слухати, відповідати на поставлене запитання, виражати думки, своє відношення до будь-чого, давати оцінку. Всі ці вміння тісно пов'язані між собою і є частиною комплексу мовленнєвої діяльності. Але формувати соціально активну, духовно багату особистість неможливо без оволодіння мовою як засобом спілкування. Це є аргументом того, що проблема взаємозв'язку мовної освіти і мовленнєвого розвитку учнів надто вагома.

### 1.3. МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Методи навчання – це складна педагогічна категорія, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна та ін. Наукова розробка та вдосконалення їх має здійснюватися на основі найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики, методики та інших

наук, а також передового педагогічного досвіду [178, с.54].

До 70-х років методи класифікували за:

– джерелом знань – словесні, наочні, практичні (М.Т. Баранов, Є.І. Петровський);

– ступенем активності учнів: методи пасивні і активні (Є.Я. Голант) [187, с.195].

Пізніше визначення методів навчання мови знайшло своє відображення в роботах М.Г. Казанського і Т.С. Назарової. У "Дидактиці для початкових класів" автори виділяють: виклад навчального матеріалу вчителем (пояснення, розповідь), бесіду, самостійну роботу учнів, проблемне та програмоване навчання. Але А.В. Хуторський зазначає, що ефективність навчання в сучасній школі залежить від уміння вчителя обрати метод чи прийом навчання для кожного уроку, застосовуючи оптимальні педагогічні технології, які б проектували кінцеві якості особистості (учня) [233].

У педагогічній теорії та шкільній практиці зазначено чималу кількість методів навчання, якими користуються у своїй роботі вчителі початкових класів. Адже "метод – це спосіб передачі вчителем і спосіб засвоєння учнями знань, умінь і навичок та формування їх світогляду" [111, с.2]. Ефективність вивчення мови значною мірою залежить від правильного розуміння вчителем методів навчання, їх особливостей і класифікаційних структур. Класифікація дає цілісне уявлення про комплекс методів і має не лише теоретичне, а й безпосереднє практичне значення [178, с.54]. Звернемось до класифікації методів, яку подає О.В. Текучов. Він називає слово вчителя, розповідь, бесіду, аналіз мови (спостереження за мовою, граматичний розбір), вправи, використання наочних посібників (схем, таблиць), робота з навчальною книгою, екскурсію [210, с.67-87], а Л.П. Федоренко для вивчення мови розподіляє методи на три основні групи: 1) методи теоретичного вивчення мови (бесіда, повідомлення, робота з підручником); 2) методи теоретичного

вивчення мовлення (робота з окремими мовними одиницями та їх формами); 3) практичні методи (робота з текстом для розвитку мовлення і використання в ньому мовних одиниць) – це перекази, твори [224, с.105-143].

Оскільки навчання має двобічний характер, то в ньому беруть активну участь і вчитель, і учень. Відбір методів, на думку М.С. Рождественського, слід здійснювати не лише на основі діяльності педагога, а й на основі врахування особливостей діяльності школяра. Вчений, аналізуючи характер і функції методів відносно форм взаємодії вчителя і учнів у спільній діяльності, розподілив їх на дві групи: 1) відповідно до організації навчального процесу: зв'язний виклад учителем навчального матеріалу, метод бесіди, самостійну роботу учнів з частковим керівництвом з боку вчителя; 2) методи відповідно до джерел набутих учнями знань: словесні (пояснення вчителя, робота з підручником), наочні (спостереження, демонстрування), практичні роботи (усні й письмові вправи) [184, с.28-29]. Якщо проаналізувати другу групу методів, виділену М.С. Рождественським, то постає запитання: наскільки взаємодіють словесні і практичні методи між собою? І.Я. Лернер пише, що "метод навчання є системою дій учителя, який організовує практичну і пізнавальну діяльність учня, що постійно веде до засвоєння змісту навчання" [111, с.17], Є.І. Ітельсон стверджує, що "методи навчання – це система моделей методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу і особливостями джерел навчальної інформації" [178, с.56].

Виходячи з того, що методи навчання повинні відображати спосіб організації пізнавальної діяльності учнів, І.Я. Лернер і М.Н. Скаткін, класифікуючи методи, беруть за основу мету навчання, роботу вчителя і рівень пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Такий підхід дав їм змогу виділити пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний,

частково-пошуковий, евристичний, метод проблемного і програмованого навчання [110, с.21-24]. Даний підхід до класифікації методів, на думку учених, сприяє концентрації уваги вчителя на різних видах пізнавальної діяльності. Аналіз методів, запропонованих Ю.К. Бабанським, свідчить, що вони визначають процес навчання у взаємозв'язку з викладанням і учінням (організацію і здійснення, стимулювання і мотивацію, контроль і самоконтроль) [187, с.17].

Поняття "метод" розглядає також О.Я. Савченко. Вона пише, що метод – спосіб упорядкованої діяльності вчителя й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань [187, с.254].

Враховуючи рівні засвоєння знань про мову та мовлення, зміст і завдання роботи з його розвитку, В.І. Бадер радить використати такі методи навчання: спостереження за ознаками текстів та функціонуванням у них мовних одиниць; порівняння мовних і мовленнєвих одиниць; продукування учнями власних зв'язних висловлювань [9, с.60].

Лінгводидакти (О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк, С.О. Караман), аналізуючи взаємодію учителя і учнів на уроці мови, відзначають такі способи:

- учитель розповідає – учні слухають;
- учитель і учні обмінюються думками з теми, що вивчається, завдяки чому доходять потрібних висновків та узагальнень, формулюють визначення, правила;
- учитель організує спостереження школярів над виучуваними мовними фактами і явищами з наступним колективним обговоренням;
- учні під керівництвом учителя самостійно здобувають знання за підручниками та іншими джерелами;
- учні виконують практичні завдання і вправи, засвоюють потрібні знання, які уточнює і узагальнює вчитель [178, с.56].

З авторами наукових праць можна погодитись, що універсальної класифікації методів шкільного навчання в цілому і, зокрема рідної мови,



немає. Аналіз методів та відповідна їх систематизація дають нам підстави стверджувати, що як у дидактиці, так і в методиці навчання рідної мови єдина класифікація методів відсутня. Своє практичне використання здобули лише окремі методи, тобто ті, які відображають функції мови, зміст навчального матеріалу, розвиток пізнавальної діяльності, забезпечують реалізацію навчальної, виховної та розвивальної мети.

Наявність різних класифікацій у системі методів навчання мови свідчить про науковий пошук, про нагромадження і теоретичне узагальнення педагогічного досвіду учителів-словесників, про дослідження методів на різних можливих системних рівнях [178, с.56].

Шляхи відбору методів, аналіз їх ролі на сучасному етапі здійснив О.М.Алексюк. Він вважає, що педагогічну проблему методів навчання доцільно розв'язувати, використовуючи не одну класифікацію, яка була б оптимальною для всієї системи навчання, а завдяки низці створених і теоретично обґрунтованих класифікацій, які б у сумі оптимально відображали зміст і завдання дидактичних методів, як способів здійснення навчального процесу у школі. Для дисертаційного дослідження із його класифікації було використано *метод аналогії*, бо на основі зразка учні першого класу складали словосполучення, речення, зв'язні висловлення.

*Аналогія* у навчанні української мови – один із аналітичних методів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення української мови, який полягає в установленні схожості між явищами, предметами, поняттями. Він переважно використовується під час пояснення нового матеріалу з опорою на часткову схожість відомих понять шляхом порівняння [199, с.15-16].

Уважаємо, що для вивчення мови найбільш прийнятною є класифікація О.М.Біляєва. Він виділяє розповідь учителя, евристичну бесіду, спостереження над мовою, роботу з підручником, метод вправ, проблемне та програмоване навчання [115, с.50-86]. Оскільки вибір

методу, прийому, вправи не може бути довільним, бо залежить від багатьох об'єктивних чинників, та вибираючи їх необхідно чітко з'ясувати головну мету, конкретні завдання, які розв'язуватимуться на уроці. Слід уточнити коло найбільш ефективних методів, прийомів чи вправ для досягнення мети й, враховуючи основні причини, що зумовлюють їх вибір, зосередити увагу на окремих з них.

Для нашого експериментального навчання відбір методів було здійснено на основі їх функцій і врахування рівня психологічного, інтелектуального та мовленнєвого розвитку дітей. А саме:

- 1) метод спостереження;
- 2) метод аналогії;
- 3) словесний метод.

Вибір саме цих методів навчання визначається багатством факторів: смисловими цілями навчання, особливостями навчання грамоти, метою кожного уроку, можливостями школярів; засобами, які використовувала у ході навчання, етапами уроку, особливостями дидактичної системи, організацією продуктивної діяльності учнів.

**Метод спостереження** дає можливість за допомогою слухового та зорового сприймання засвоювати норми літературної мови. У процесі застосування вправ різного характеру він сприяв активному засвоєнню учнями фонетичної системи, давав можливість не лише чути звуки, а й контролювати їх творення, удосконалювати вимову, загострювати фонетичний слух і на цій основі правильно вимовляти та вживати слова.

Зазначений метод, як стверджує експериментальна перевірка мовлення першокласників, забезпечував створення уявлень про способи вживання слів в усному мовленні, його динамічність та засоби виразності. Крім того він давав можливість аналізувати мовлення учнів: а) визначати способи корекції; б) перебудовувати фрази; в) уточнювати та доповнювати їх іншими словами і т. ін. Цей метод сприяв формуванню навички слухати і сприймати кращі зразки рідної мови. Для цього

використовували казки, вірші, прислів'я, бо саме через образи у свідомість дітей "входили" слова з найточнішими їх відтінками. Під впливом почуттів, що пробуджували ці образи, дитина вчилась мислити словом. Метод спостереження, а на основі нього аналіз мовних явищ, передбачав набуття нових знань про живе слово й особливості користування ним на основі спеціально дібраних мовленнєвих вправ. Об'єктом для спостережень і аналізу були мовні знаки (слова, словосполучення, речення), мовні фрагменти або тексти, розраховані на слухове сприймання. Розвиток мовленнєвої комунікації був пов'язаний не лише з накопиченням словникового запасу, а із засвоєнням правил та формуванням вмінь використовувати їх. Це завдання вирішували практичним шляхом, який вимагав поетапної діяльності:

- 1) сприйняття мовленнєвого зразка;
- 2) відображення мовлення;
- 3) самостійне використання мовленнєвих одиниць (індивідуальна мовленнєва діяльність).

Підсумовуючи, слід сказати, що спостереження над мовним матеріалом 1) допомагає учневі вникнути в сутність мовних фактів, процесів; 2) осмислити зв'язок між ними й теоретичними висновками, що з них випливають; 3) полегшує розв'язання подальших навчальних завдань, виконання тренувальних вправ; 4) допомагає встановити споріднені явища і використати вже сформовані вміння і навички для засвоєння нових знань; 5) закріплює самостійні пошукові навички; 6) активізує пізнавальну діяльність учнів, їх самостійність у розв'язанні поставленого завдання [141, с.69-70].

Метод спостереження тісно пов'язаний з методом *аналогії*, адже третій етап спостереження дозволяв використовувати мовленнєві одиниці шляхом аналогічного застосування. Зазначений метод значною мірою забезпечував пропедевтику аграматизму та інших відхилень в оволодінні мовленням першокласників. Готовий зразок давав можливість

продемонструвати правильну вимову, структурне і граматичне оформлення слів, речень, зв'язних висловлень, відповідну інтонацію при спілкуванні. Хоча аналогія виступає як умовивід про властивості одного предмета, зробленого на основі його подібності з іншим, бо перенесення раніше здобутих знань і сформованих навичок сприяє виробленню вмінь застосовувати уже відомі способи в нових навчально-практичних ситуаціях. А тому, не безпідставно, особливого значення надає О.М. Алексюк використанню методу аналогії. Він зазначає, що аналогія є способом організації і керування пізнавальною діяльністю учнів, способом здобування нових знань у процесі навчання. Важливою, на його думку, є роль цього методу в системі репродуктивної і продуктивної діяльності учнів у процесі навчання як засобу розвитку мислення.

Широке застосування в роботі з розвитку усного мовлення в період навчання грамоти має *словесний метод* [1, с.25]. Цей метод, як зазначає О.М. Алексюк, може реалізуватись різними прийомами (бесіда, розповідь, повідомлення, міркування тощо). Суть даного методу полягає в тому, що вчитель, організовуючи пошукову діяльність учнів на основі спостережень над мовним матеріалом – "звуком", "словом", "реченням", "висловленням", а також мовленням, у цілому сприяє не лише відтворенню засвоєного, але й формує самостійні висновки, роздуми, міркування, оперування засвоєними знаннями.

*Бесіда* – це один із прийомів, за допомогою якого реалізується словесний метод. Готуючись до проведення бесіди, вчителі чітко визначали її мету, виділяли поняття, які треба відтворити, чи ті, які будуть засвоюватись, опорні слова, передбачали не лише зовнішню, тобто дидактичну, а й психологічну та логічну (внутрішню) сторони висловлення. Необхідною умовою бесіди була чіткість постановки запитань, їх структура та зміст. Відповідно до змісту, запитання направлялись на формування як мовних, так і мовленнєвих умінь і навичок, а саме на:

- пригадування, відтворення, накопичення словника, перевірку міцності знань, які сприяли розвиткові пам'яті;
- формування мовних навичок, спрямованих на формування базових понять "звук", "слово", засвоєння норм літературної вимови;
- вдосконалення звуковимови;
- збагачення і активізацію словника;
- орієнтацію в ситуації мовлення, змісті висловлення, формі його викладу.

Бесіда – прийом навчання (О.М. Біляєв, М.А. Данилов, Б.П. Єсипов), за допомогою якого учитель, спираючись на наявні в учнів знання і досвід, з'ясовує, пояснює, розповідає, узагальнює, ставить питання, організовує роботу з підручником, інструктує, контролює виконання завдань з метою ефективнішого засвоєння нових знань чи повторення і перевірки навчального матеріалу.

Готуючись до уроку, учені радять глибоко продумати систему запитань до бесіди, передбачити відповіді на них (неточні й помилкові) та визначити, кому з учнів вони будуть поставлені [199, с.49]. Активність учнів, їхня пізнавальна діяльність у процесі бесіди мають спиратися на вже раніше відомі факти, явища, на мовну практику (використання наступності, актуалізацію знань), на запитання вчителя, як стимул продуктивного мислення, на розумові процеси (*аналіз, порівняння, систематизацію, узагальнення*) [141, с.65].

Бесіда привчала учнів мати свою думку і вміти виражати її своїми словами, виробляла вміння стежити за розгортанням матеріалу, виділяти основне в ньому. Бесіда допомагала вчителю "вивести назовні" розумову діяльність учнів, одержати безпосередню зворотну інформацію про засвоєння й усвідомлення ними матеріалу.

*Розповідь* – прийом, який вимагає самостійного викладу матеріалу відповідно певного факту, події, явища [67, с.55]. Як зазначає практика, навчання розповідати вчитель починає з перших уроків. Розповідь

вимагає від школяра визначення змісту висловлення, відбору матеріалу, його систематизації та відтворення відповідно граматичних вимог, логічності побудови речення і послідовності викладу думки. Навчання будувати розповідь у процесі експериментальної роботи починалось з побудови висловлення за запитаннями (див. 2.2). При цьому використовувався ситуативно-тематичний підхід до добору лексики, сюжетних малюнків, розміщених у порядку викладу думки.

*Міркування* – роздум про що-небудь чи про кого-небудь [157, с.170]. Цей прийом використовувався з метою переконання, а щоб керувати цим процесом, у дітей треба виробити певну думку, з приводу чого буде будуватися міркування.

Міркування є найбільш складним прийомом. Навчання міркуванню розпочинали з побудови висловлень у формі розповіді за запитаннями, а також найпростіших за змістом, структурою і розміром усних відгуків на побачене, почуте, прочитане. Особливе місце відводилось побудові міркувань на морально-етичні теми. Їх зміст включав як прямі доведення, так і доведення від "зворотного". Вибір теми для побудови міркувань відповідав

- 1) віковим особливостям школярів,
- 2) рівню морального виховання,
- 3) доступності змісту проблеми,
- 4) комунікативній меті,
- 5) темі уроку.

Проблема, визначена для побудови міркувань, повинна цікавити учнів, сприяти бажанню і необхідності висловлюватись, стверджувати, переконувати. Лише в такому разі вона здатна пробуджувати думку школяра. Завдання ж вчителя – допомогти учневі в знаходженні аргументу для підтвердження думки, обґрунтування доказу.

Сучасний учитель, на думку С.Т. Яворської, має бути ознайомлений з багатством методів навчання як загальних, так і

часткових, що їх накопичила педагогічна наука за час розвитку школи. Це допоможе йому вибрати для вивчення певної теми найраціональніший і найдоцільніший метод чи прийом, що сприятиме оптимізації навчального процесу, оскільки методи навчання – це жива творчість учителя [242, с.124].

Отже, відібрані методи для розвитку усного мовлення під час навчання грамоти дають підстави стверджувати, що вони сприяли формуванню навичок мовленнєвого спілкування першокласників. Щоразу, добираючи методи навчання, ми враховували: що саме вивчається, який освітній продукт буде створено учнями на занятті; його відповідність темі, що вивчається; віковим особливостям, індивідуальним можливостям і рівню пізнавального інтересу першокласників.

#### 1.4. СТАН РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРАКТИЦІ ШКОЛИ

Пошуки шляхів ефективного розвитку мовлення є, безперечно, однією з важливих проблем, що стоїть перед сучасною лінгводидактикою. Першочерговість цього визначається необхідністю оволодіння державною мовою, вільним опануванням уміннями і навичками спілкування, а це зумовлено завданнями початкової школи і змістом освіти. Результати наукових досліджень знайшли своє відображення в програмах, підручниках і методичній літературі.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет "Українська мова" будується за такими трьома змістовими лініями: комунікативною, лінгвістичною (мовною), лінгвоукраїнознавчою [179, с.9]. Комунікативна змістова лінія передбачає:

- розвиток усного і писемного мовлення учнів;
- вміння користуватися мовою, як засобом спілкування, пізнання, впливу.

У цьому документі констатовано, що для реалізації поставленої мети слід розвивати, удосконалювати всі види мовленнєвої діяльності (слухання, розуміння; діалогічне, монологічне мовлення) [179, с.9-10]. Відповідно до мети і пріоритетів мовної освіти комунікативною змістовою лінією відзначено зміст роботи над формуванням в учнів умінь самостійно створювати усні й письмові висловлення різних жанрів, які потрібні їм у період навчання грамоти, у майбутній діяльності й просто у життєвому спілкуванні [97, с.62].

Аналіз змісту *програми* з навчання грамоти (2001) для шкіл з українською мовою навчання показує, що в ній передбачається розвиток усного мовлення першокласників (уміння слухати-розуміти усні висловлення, говорити і писати), формування елементарних аналітико-синтетичних умінь у роботі над текстом, реченням, словом [179, с.18].

Практичне навчання усного мовлення першокласників відбувається з першого дня перебування їх у школі. У зв'язку з цим "розвиток мовлення розглядається як провідний принцип, що пронизує і об'єднує всі без винятку боки мовленнєвої діяльності учнів" [179, с.12].

Щодо розвитку мовленнєвих умінь, то програмою для першого класу середньої загальноосвітньої школи передбачено:

- сприймання навчального матеріалу та виділення "зайвого";
- сприймання на слух, розуміння, запам'ятовування з 1-2 прослуховувань змісту невеликих текстів, що належать до художнього й розмовного стилів;
- читання напам'ять віршів, загадування загадок, промовляння скоромовок тощо;
- відтворення діалогів із прослуханих казок, розповідей;
- побудова запитань і відповідей за прослуханим чи прочитаним текстом, малюнком, діафільмом, навчальною ситуацією;
- складання, розігрування діалогів за темами, близькими до життєвого досвіду дітей;



- переказування невеликого прослуханого тексту з опорою на подані словосполучення, запитання, план;

- повторення зразка, побудова зв'язного висловлювання за поданим початком і малюнком (серією малюнків); на основі прослуханого тексту, випадку з життя [179, с.18-19].

У цьому ж документі визначено обсяг елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. У пояснювальній записці до програми підкреслюється, що "формування, розвиток навички мовленнєвої діяльності може здійснюватись самостійно або з опорою на різні допоміжні матеріали: план, словосполучення, ключові речення, початок чи кінець пропонованого висловлення, малюнок чи серія малюнків тощо" [179, с.13].

На кінець навчального року, згідно з програмою, у першокласників слід сформувані такі вміння:

- слухати і розуміти усне висловлення (сюжетний текст);
- відтворювати в особах (з іншим учнем або вчителем) діалог з прочитаного твору;
- переказувати сюжетний текст букварного типу;
- вибирати з поданих або добирати самостійно заголовки до тексту букварного типу;
- визначати на слух кількість речень у тексті (з 2-4 речень);
- вимовляти слідом за вчителем речення різної структури і мети висловлення з дотриманням відповідної інтонації;
- визначати кількість слів у реченні, яке складається з 1-4 слів (на слух та під час читання);
- доповнювати незавершені речення 1-2 словами; самостійно скласти речення за малюнком (усно) [179, с.24-25].

Провідним завданням початкового курсу рідної мови є

мовленнєвий розвиток молодших школярів – формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Робота над цим завданням, як уже було визначено, розпочинається з першого класу. Паралельно з формуванням у першокласників умінь читати і писати, вчитель, відповідно до навчальної програми, готує дітей до побудови зв'язних висловлювань, а саме: збагачує лексичний запас школярів словами різних тематичних груп, вчить будувати словосполучення і речення, перебудовувати деформовані речення, доповнювати незавершене речення 1-2 словами, складати речення за малюнком, добирати заголовок до тексту, усно переказувати сюжетний текст букварного типу [174, с.29].

У програмі для середньої загальноосвітньої школи (1-2 класи) передбачається також розвиток зв'язного мовлення учнів. Проаналізувавши розділи програми для першого класу на наявність у їх змісті вимог до засвоєння учнями описового виду мовлення, можна сказати, що зміст програми спрямований на ознайомлення дітей з описом як функціонально-смысловим типом мовлення.

Враховуючи програмні вимоги, пише Л.Порядченко, слід зазначити, що учні першого класу для оволодіння такими вміннями та навичками мають опанувати опис як функціонально-смысловий тип мовлення з його специфічними мовними засобами (портрет, пейзаж, характеристика, інтер'єр, натюрморт) [176, с.21].

Загальновідомо, що в першому класі передбачено Державним стандартом початкової освіти ознайомлення з текстом, його структурою, визначення теми та основної думки, із заголовком, спостереження за способом зв'язку між реченнями в ньому; поділ тексту на логічно завершені частини; практичне ознайомлення з типами текстів (розповідь, опис, міркування); переказування і складання різних типів текстів. Але у дитячому садку, зазначає С. Дем'яненко, до дітей цього ж віку ставляться дещо інші програмні вимоги. Для дошкільників

шестилітнього віку не передбачені завдання ознайомлення з текстом, його структурними частинами, завдання на визначення теми, основної думки, придумування заголовка. Не пропонуються завдання поділити текст на логічно завершені частини, абзац, складання плану тексту. Не передбачено програмою дошкільного закладу також ознайомлення з типами текстів (розповідь, опис, міркування), переказування і складання різних типів текстів за наочним та словесним матеріалом.

Чинними програмами виховання і навчання у дошкільних закладах не передбачено завдань щодо формування мовних понять "звук", "слово", "речення". Водночас у психології і методиці навчання доведено, що діти 5-6-ти річного віку здатні під час використання спеціальних методик усвідомлено підходити до мовних понять, враховуючи їх у власній мовленнєвій діяльності (Д.Н. Богоявленський, М.С. Вашуленко, Д.Б. Ельконін, Л.О. Калмикова, Т.О. Ладиженська) [64, с.10].

Причиною недостатнього мовленнєвого розвитку дошкільників, як вважає Л.О. Калмикова, є недолік традиційної методики, який полягає в тому, що в ній значна роль відводиться навчанню дітей вміти розвивати сюжетну лінію, зміст, а не логіко-структурну й мовну модель дитячого потоку мовлення. Недооцінюються й ігноруються методистами підходи, за яких речення в дитячому мовленні об'єднувались би відповідно до нормативних логіко-сміслових і мовних закономірностей [86, с.12]. З цієї нагоди заслуговують на увагу програма та методичні рекомендації А.М. Богуш "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" (1997) [48]. У програмі визначено одинадцять принципів розвитку мовлення та навчання дітей дошкільного віку. Усі ці принципи автор радить використовувати в поєднанні, адже вони обумовлюють ефективність мовленнєвого розвитку дитини. Особливо цінними для нашого дослідження вважаємо сім із них:

– комунікативна спрямованість навчання – вивчення рідної мови повинно бути спрямоване на оволодіння нею як засобом спілкування;

– комплексний підхід до розвитку мовлення – педагог працює одночасно над збагаченням словника дітей (гносеологічна функція), правильною звуковимовою слів, інтонаційною виразністю мовлення та активізацією засвоєних слів;

– принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку – засвоєння нових слів на основі чуттєвого досвіду, за допомогою різних аналізаторів (саме цей принцип спрямований на введення нової лексики);

– принцип взаємозв'язку мислення, мови і мовлення передбачає практичне ознайомлення з граматичними формами рідної мови, артикуляцією звуків, багатозначністю слів, синонімами, антонімами, композицією тексту;

– домінуюча роль діяльності у розвитку мовлення та навчання дітей мови;

– принцип забезпечення максимальної мовленнєвої активності;

– прискорення темпів розвитку мовлення і збагачення мови (або принцип мовної наступності) полягає у поступовому ускладненні змісту, методів і прийомів.

Основним посібником для розвитку усного мовлення першокласників є *підручник* [197]. У ньому розміщено ілюстративний апарат – "апарат орієнтування". Правильне його використання в навчальному процесі відіграє важливу роль для розвитку комунікативних умінь.

Малюнки підручника "Буквар" [197] дають можливість пов'язати навчання з життям, служать наочним матеріалом для сприймання та розуміння текстів.

Таблиця 1.1

Аналіз ілюстративного матеріалу підручника "Буквар"  
для розвитку мовлення першокласників

Домінуючі методичні можливості ілюстративного матеріалу	Використання малюнків у методичному апараті підручника	
	кількість	%
Ілюстрації, які сприяють засвоєнню слів	78	24,5
Ілюстрації для складання речень	86	26,9
Ілюстрації, запропоновані для розвитку діалогічного мовлення	68	21,3
Ілюстрації, що сприяють побудові монологічного висловлення	38	11,9
Ілюстрації, які розкривають зміст текстів, рекомендованих для читання	49	15,4
	319	100

Наведені в таблиці 1.1 дані показують, що автори "Букваря" [197] приділяють досить уваги для формування діалогічного мовлення, адже 21,3% ілюстрацій дає можливість будувати діалог. Сюжетні ілюстрації до текстів з читання (їх 15,4% від загальної кількості) сприяють підвищенню інтересу до змісту тексту, допомагають його зрозуміти, скласти розповіді або проводити бесіди за ними.

Тексти підручника, призначені для читання, переказу, заучування напам'ять представлені різними літературними жанрами і видами словесності. Це казки, оповідання, вірші, загадки і навіть нариси. Аналіз ілюстрацій "Букваря", запропонованих для розкриття змісту текстів, не обмежується лише цією метою. Їх зміст надає можливість учителю використовувати ілюстративний матеріал одночасно для вирішення цілої низки завдань: працювати над словом, реченням, побудовою діалогічного чи монологічного висловлення тощо. Текстовий матеріал є взірцем для мовленнєвої практики. Малюнки – це допоміжний засіб для виконання логічних вправ, з'ясування та уточнення лексичного змісту слова;

усвідомлення багатозначності слова, побудови синонімічних рядів, добору слів протилежних за значенням; побудови словосполучень, речень, зв'язних висловлень.

Додатковим до основного підручника є *навчальний посібник* (Супутник Букваря [36]), в якому тексти й ілюстративний матеріал дають можливість учителеві формувати мовлення дітей. Слід зауважити, що цей матеріал доцільно використовувати з різною метою, тобто, одну і ту ж ілюстрацію можна запропонувати як для роботи над текстом, так і для роботи над словом. Даний посібник забезпечений методичним апаратом для вирішення проблеми мотивації мовлення. Наприклад: с. 44 – подумай і скажи, чому тварини так говорять про власних малят; с. 55 – пригадай і розкажи казку далі; с. 49 – які інші казки ти знаєш про хитру лисичку? Розкажи одну з них; с. 57 – продовж розповідь далі.

У посібнику також рекомендуються тексти, які можна завчити напам'ять: прислів'я, вірші, загадки тощо. Наприклад, загадка: *По землі скаче, а у воді пливе* (Жаба) – с. 50. Прислів'я: *Не відкладай на завтра тих справ, які можна зробити сьогодні* – с. 60. Скоромовка: *Бабин біб зацвів у дощ, буде бабі біб у борщ* – с. 69 і т.ін. Використання таких текстів дозволяє краще запам'ятати слова і вживати їх у мовленні.

Таким чином, завдяки підручнику і навчальному посібнику до нього вчитель може формувати комунікативні вміння учнів. Але аналіз педагогічного досвіду свідчить, що запропонований матеріал підручника використовується здебільшого для формування навичок читання та розвитку пам'яті (заучування напам'ять). Робота за ілюстраціями зводиться до бесіди пізнавального характеру, а за текстом – до репродуктивного відтворення його змісту. З огляду на це, проведено анкетування 567 вчителів-практиків з різним стажем роботи: до 5 років – 154 особи, до 10 років – 126, до 20 – 179, більше 20 років педагогічного стажу – 108 учителів. Отримані результати дозволили виявити ступінь їх

орієнтації у досліджуваній проблемі. Дані опитування подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Діагностика ступеня орієнтації педагогів-практиків у проблемі  
"Розвиток усного мовлення"

Всього опитано вчителів початкових класів		Ступінь орієнтації вчителя в проблемі					
		зовсім не знайомі з поняттям "усне мовлення"		мають поверхове уявлення про поняття		правильно орієнтуються в понятті	
кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%
567	100	-	-	312	53,04	255	46,9

При проведенні констатувальних зрізів, анкетуванні вчителів, відвідуванні їх уроків, спостережень за роботою було поставлено за мету виявити, як учні володіють словом, чи вміють будувати словосполучення та речення, як уміють складати зв'язний вислів. Аналіз суджень практиків школи свідчить про те, що, в цілому, вони орієнтуються в проблемі, але все-таки більша їх частина (53,04 %) має поверхове уявлення про поняття "усне мовлення". Наведемо для прикладу (в оригіналі) відповіді вчителів на перше питання: "Розвиток усного мовлення. Що ви вкладаєте в це поняття? (див. додаток А, с. 211)".

- "Розвиток мови" (стаж 20 років);
- "Це речення чи кілька речень, складених усно" (стаж 5 років);
- "Це складання казок, оповідань" (10 років).

Нас цікавило також, які види роботи вчителі найчастіше використовували для розвитку усного мовлення першокласників у період навчання грамоти. Отримані відповіді свідчать, що вчителі назвали майже всі виділені нами прийоми, але більшість із них (98,25 %) віддали перевагу побудові відповідей на запитання та розповідей за малюнком, тоді як діалог визнало 12,7 %, а мовленнєву ситуацію – 2,3 %, що складає

13 осіб від 567. Статистичний аналіз використання на уроках різних видів роботи подано у додатку Б (с. 213).

Відповідаючи на третє запитання анкети "Якому виду усного мовлення (діалогічному чи монологічному) Ви надаєте перевагу?" (с.211), 76,47% вчителів віддали перевагу монологічному мовленню. Вважаємо, що незнання вчителями особливостей мовленнєвого розвитку дітей 6-7-річного віку (див§1.1 та табл.1.1) призводить до неякісного методичного вирішення цієї проблеми. І як наслідок – низький рівень розвитку мовлення.

Крім цього, нас цікавило питання: "За допомогою яких прийомів учителі збагачують лексичний запас учнів". Відповіді показали, що вони використовують прийоми, які сприяють розвиткові конкретного мислення. Так, показ предмета та предметного малюнка називають 269 учителів, що становить 47,4% від числа опитаних.

У процесі дослідження було відвідано і проаналізовано понад 236 уроків учителів. На цих уроках ми прагнули максимально повно фіксувати всі види роботи з розвитку усного мовлення. Матеріали дослідження і наших спостережень дозволили виявити труднощі в організації цієї роботи, бо певна кількість учителів опирається на традиційні, звичні прийоми. Наприклад, побудову відповідей на запитання та розповіді за малюнками використовують майже всі учителі, тоді як розповіді про побачене лише 19,9%, а побудову діалогу – 12,7% респондентів (див. додаток Б, с. 213). Причиною цього є слабка орієнтація вчителя в проблемі, і як наслідок – рівень розвитку усного мовлення першокласників, який перевіряли в кінці навчання грамоти протягом трьох років.

Спостереження свідчать, що із 236 відвіданих уроків, приблизно 40% практиків школи не планують спеціальних завдань з розвитку мовлення. Окремі вчителі не приховують свого наміру якомога більше читати, пояснюючи це тим, що „коли навчишся читати, то мовлення



збагатиться саме собою". При цьому недостатньо часу відводиться роботі над загадками, над значенням слова. Часто не розкривається семантика слів, які подано на сторінках Букваря: сипав, висипав, насипав [197, с.51], коза, кізка, кіска [197, с.71]. Найчастіше на уроках ігноруються завдання творчого характеру, розв'язування ребусів, хоча вони мають великий потенціал щодо розвитку мислення і збагачення мовлення. До того ж, окремі вчителі (43,27% респондентів) зовсім не приділяють належної методичної уваги роботі над побудовою зв'язного висловлення (див. додаток Б). Нерідко зустрічається завдання типу "Склади речення", але без пояснення як його скласти. Досвідчені вчителі звертають більше уваги на таку роботу, хоча й говорять про труднощі проведення та обмеженість часу.

Посилаючись на дослідження К.Пономарьової, слід відзначити, що нею також проаналізовано анкети вчителів з метою з'ясування їхньої готовності до реалізації проблеми розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Аналіз свідчить, що 59,3% опитаних педагогів потребують методичної допомоги в підготовці та проведенні уроків, присвячених написанню переказів і творів; на думку 78,2% респондентів, у школах бракує дидактичного матеріалу для цих уроків; 51,2% учасників анкетування вважають за доцільне доповнити і систематизувати подані в підручниках з рідної мови вправи та завдання, спрямовані на розвиток монологічного мовлення учнів початкових класів; 48,5% вчителів висловлюються за більш конкретне і раціональне визначення тематики уроків, призначених для побудови переказів і творів; потребує розв'язання питання перспективності і наступності у розвитку монологічного мовлення школярів між початковою і середньою ланками освіти [174, с.30].

Серед причин, що зумовлюють відсутність у дитячому мовленні висловлювання типу розповіді, опису або міркування, є передусім, на думку Л.О.Калмикової, недосконалість традиційної методики розвитку

монологічного мовлення взагалі й відсутність у ній конкретного мовного (синтаксичного) матеріалу, зокрема, який допомагав би будувати висловлювання за певними структурами залежно від того, які мислительні зв'язки встановлює дитина: чи перераховує одночасні явища, чи послідовні дії, що розвиваються, чи причиново-наслідкові відношення. У будь-якому випадку (і коли дитина описує явища й дії, і коли розповідає про них, і коли міркує) їй завжди потрібна кваліфікована мовна допомога у доборі необхідних для різних функціонально-сміслових типів мовлення словосполучень та речень [86, с.12].

Звернімося до статті О.І. Лобчук, виконаної на вивченні досвіду М.І. Махмудова, яка пише, що: "Ефективність уроку перебуває в прямій залежності від підготовки вчителя, а тому має включати такі аналізи навчального матеріалу: *компонентний (понятійний)* – проаналізувати компонентний зміст навчального матеріалу вчитель зможе лише тоді, коли добре знає програму для кожного із початкових класів, вимоги Державних стандартів до результатів навчання; *логічний* – учителеві необхідно глибоко розуміти природу мовного явища, процес роботи над засвоєнням понять насамперед повинен включати аналіз певного мовного матеріалу з метою виділення суттєвих ознак виучуваного явища; *психологічний* аналіз мовного матеріалу дасть змогу педагогу вирішити питання про те, наскільки є важким для дітей даного віку цей матеріал і в чому його трудність: у запам'ятовуванні терміна, в усвідомленні правила або алгоритму практичних дій і залежно від цього продумати способи нейтралізації можливого утруднення" [119, с.17].

Отже, аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить, *по-перше*, про недоліки в плані змісту і форм роботи, орієнтованих лише на формування навички читання та репродуктивне відтворення прочитаного, а не на розвиток мовлення в цілому. *По-друге*, при використанні творчих завдань та завдань з логічним навантаженням не формується гнучкість переносу вмінь на завдання широкого кола. *По-третє*, вчителі самі

недостатньо орієнтуються в проблемі усного мовлення (див. табл. 1.2), а тому формування мовленнєвих умінь учнів не носить комунікативний характер. Все це ще раз свідчить про те, що наша проблема вимагає спеціального дослідження. Насамперед нам слід усвідомити, пише А.М. Богуш, що виховання мовної особистості в нашій країні багато в чому залежить від стану вивчення української мови в усіх навчальних закладах, від дошкілля до вищої школи. Тобто, потрібна наскрізна перспективна програма її вивчення, що буде орієнтувати як педагогів, так і студентів, учнів на засвоєння живої української літературної мови, на вільне володіння нею, на "розширення і збагачення словника до такої міри, щоб кожна людина могла вільно спілкуватись українською мовою в усіх мовленнєвих ситуаціях, сприймати мову як явище національної культури і мистецтва і діставати від цього естетичне задоволення" (Л.І. Мацько). Саме такий підхід до мовної освіти забезпечить мовну стабільність у державі, що є найважливішим фактором формування мовної особистості [24, с.13].

#### Висновки з розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, стану досліджуваної проблеми у початковій школі дозволив зробити певні узагальнення.

Вагоме місце у процесі навчання грамоти для початкових класів займає розвиток мовлення. Мовлення – це завжди дія або діяльність людини. Мовлення мотивоване обставинами, ситуацією або певною темою і завжди спрямоване на вирішення окреслених завдань. Мовлення підкоряється нормам мови. Воно відображає закони лексики, орфоєпії, граматики тощо. Мова розглядається як явище загальне, історичне, а мовлення як індивідуальне, психологічне. Причому мова, загальність її розуміння індивідами складають основу спілкування.

Розвиток мовлення відбувається вже в добукарний період

навчання грамоти (читання і письмо) і є загальним принципом навчання. Мовлення – це ті елементи мови, якими користується людина, у відповідності до рівня свого розвитку й освіти.

Формування мовленнєвих умінь доцільно здійснювати *комплексно*, тобто одночасно працювати над вживанням слова, його вимовою і використанням граматичних форм. Вирішення цього питання можливе лише при використанні різних методів, які тісно пов'язані між собою, взаємно доповнюють один одного.

Аналіз методів розвитку мовлення показує, що окремі з них направлені на збагачення словникового запасу, з'ясування лексичного значення (словесний метод та метод спостереження), інші – на побудову словосполучень, речень (метод аналогії), треті – на вироблення продуктивного мовлення (словесний, аналогія). Кожний із цих методів може використовуватись залежно від рівня розвитку мовлення першокласників, поставленої мети та змісту завдання, що й було враховано в подальшому експериментальному навчанні.

Аналіз літератури і стану досліджуваної проблеми дозволяють стверджувати, що вміння спілкуватися є складним (первинне вміння → навичка → складне вміння). Воно формується і проявляється у діяльності, здійснюється на основі отриманих знань [19, с.85]. Ефективність формування комунікативних умінь і навичок залежить від застосування адекватних процесу розвитку мовленнєвої діяльності методів навчання, необхідних для засвоєння мовних одиниць шляхом практичного використання їх у мовленні.

Особливості розвитку усного мовлення полягають у тому, що воно формується поетапно на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному). Дослідження даної проблеми показало, що вчителі, використовуючи традиційні методи навчання, не приділяють належної уваги розвитку мовлення. Лише 25,6 % респондентів вважають розвиток мовлення в період навчання грамоти головним, хоча самі основну увагу

спрямовують на роботу зі словом і реченням; конструювання ж словосполучень лишається неопрацьованим.

Аналіз підручника "Буквар", навчального посібника свідчить, що більшість вправ є однотипними, мало ілюстрацій для побудови монологічного висловлення (лише 11,9 % від загальної кількості). Все це створює вчителю додаткові труднощі у роботі над розвитком мовлення першокласників, а тому він мусить сам добирати відповідні засоби навчання до кожного уроку.

Висновки, зроблені на основі аналізу теорії і практики, підтверджують актуальність вибраного нами дослідження і необхідність його розробки.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

#### 2.1. ВИХІДНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ І ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

На початковому етапі розвитку мовлення не можна засвоїти весь лексичний склад мови, всю граматику. Саме тому, лінгводидактика ставить завдання раціонального добору мовного матеріалу.

У вимогах до уроку з рідної мови О.І Лобчук радить 1) добір дидактичного матеріалу здійснювати з метою всебічного розгляду мовного явища; 2) враховувати суттєві і несуттєві ознаки мовного явища; 3) оскільки тема і мета уроку є тим стрижнем, на який "нанизується" система вправ, що сприяє усвідомленню мовного явища, вони мають бути чітко сформульовані всьому класові; 4) система вправ має включати не тільки слова, а й словосполучення, речення, текст; 5) вправи повинні бути різні за формою виконання: усні і письмові, репродуктивні і творчі, індивідуальні і колективні, мовні і мовленнєві (діалог і монолог); 6) вся робота на уроці має сприяти збагаченню і активізації словникового запасу учнів; 7) продумувати диференційовані завдання з урахуванням різного рівня підготовки учнів; 8) точно формулювати дітям мету кожної вправи, допомагати робити висновок після її виконання [119, с.18-19].

У літературі існує декілька лінгвістичних підходів до вирішення цієї проблеми. В.Д. Аракін, Г.Г. Городілова, В.І. Скалкін розробили критерії добору навчального мовного матеріалу. Дослідники виявили такі основні критерії: *зразковість* – здатність служити для утворення однотипних мовленнєвих одиниць; *продуктивність* – потенційна здатність до утворення якомога більшої кількості мовленнєвих одиниць; *частотність*; *комунікативність* – наявність у мовленнєвого зразка певного завдання мовця.

Невід'ємною складовою частиною навчання мови є вправи – повторюване виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок. Методисти класифікують їх за різними ознаками, наприклад: за місцем проведення, за тематикою (фонетичні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні та ін.), за дидактичною метою (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), за ступенем пізнавальної активності (рецептивні і репродуктивні), за критерієм комунікативності (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), за формою мовлення (усні і письмові) [199, с.32].

Усні вправи за своєю природою і дидактичною функцією поділяються на два типи (М.І. Пентилюк, М.Г. Стельмахович та ін.): 1) вправи, головна мета яких розвивати зв'язне мовлення учнів і 2) вправи, що принагідно сприяють розвитку усного мовлення. Усні вправи лише тоді формують в учнів уміння і навички, зазначають методисти, коли: проводяться систематично; дозування їх визначається змістом і метою уроку, а застосування залежить від особливостей програмового матеріалу і кількості годин, відведених на його вивчення; добір підпорядковується загальній меті – навчити школярів безпосередньо спілкуватися (будувати діалоги і монологи) у різних життєвих ситуаціях [199, с.128].

Завдання шкільного курсу рідної мови – ці струнки логічні утворення й схеми, які тисячоліттями вироблялися в головах наших предків, свідомо перекласти в голови сучасних дітей, щоб вони чітко орієнтувалися в них і точно використовували мову як найважливіший і незамінний інструмент пізнання світу й реалізації власних творчих можливостей [241, с.2].

У початкових класах учні ще не сприймають і не можуть сприймати мову як строго організовану цілісну систему. Адже, з цими властивостями мови, пише І.П. Ющук, вони знайомляться поки що фрагментарно. Систематичний курс вивчення рідної мови починається з 5-го класу, коли в дітей уже з'являється здатність осмислювати явища в

їхньому взаємозв'язку, помічати певні закономірності.

Практична сформованість процесу навчання мови передбачає правильне співвіднесення теорії і практики на уроці. Єдність теорії і практики у навчанні мови – загально дидактичний принцип, що передбачає встановлення правильного співвідношення теорії з практикою під час навчання мови, добір тренувальних вправ і завдань, які даватимуть можливість закріплювати й формувати необхідні уміння й навички [199, с.51].

Щоб говорити і писати добре, треба вміти добирати в конкретній ситуації спілкування найвдаліші, найдоречніші мовні засоби. З цього приводу Л.Кратасюк пише: "Маємо виплекати в душі дитини прагнення мовної майстерності, якій властиві образність та творчість. Передуватиме цьому всебічна робота над словом, структурою речення. Досягти цього можна тільки навчаючи систематично спостерігати за словом, перетворюючи думку на слово" [102, с.2].

Ця думка ще раз підтверджує, що основною метою навчання рідної мови є формування духовно багатой мовної особистості, яка має володіти вміннями й навичками вільного користування засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [146, с.31].

Мовні засоби – це строго організована ієрархічна структура одиниць спілкування, яка реалізується за вихідною ієрархічною залежністю на семи рівнях: фонемному, морфемному, лексичному, словоформному, словосполучному, реченневому й текстовому [241, с.2].

Засвоєння мови на матеріалі окремих слів, словосполучень чи розрізнених речень не дасть бажаного результату. Адже в основному ці слова й конструкції пасивні, вони різко активізуються, бо не викликають в уяві дитини живописних образів. Тому на уроці має звучати "живе" слово, яке повнокровно функціонує у найкращих зразках текстів художнього стилю, фольклорі тощо [102, с.3].



При доборі дидактичного матеріалу, на думку К.М. Плиско, слід дотримуватись якнайтіснішого зв'язку теорії з практикою, навчання – з навколишнім світом. Завдання мають бути посильними для школярів, цікавими, розрахованими на активність мислительної діяльності [205].

Надзвичайно важливо зорієнтуватися в індивідуальних особливостях своїх учнів ще до початку навчального року. Це дасть змогу підготуватися до організації навчання, заздалегідь передбачити загальну стратегію і тактику у побудові стосунків з учнями [169, с.11].

Цілком погоджуємось з Н.І. Лазаренко в тому, що розвитку мовленнєвих здібностей та активізації діяльності молодших школярів сприяє такий підхід до викладу навчального матеріалу, який передбачає об'єднання усіх завдань, запропонованих учителем, єдиним цікавим сюжетом, як приміром: подорож до осіннього лісу; розповідь чарівників; таємниця острова звуків; чари лісових мешканців [106, с.13].

Зацікавити школярів українською мовою як предметом навчання Г.Р. Передрій радить передусім шляхом уникнення одноманітності, шаблону і схематизму. Чітке і доказове опрацювання мовних явищ та варіювання форм, методів і прийомів навчання, адекватних виучуваним фактам, є тими чинниками, які збуджують пізнавальний інтерес і стимулюють самостійне мислення школярів. У зв'язку з цим має бути належно оцінена роль і місце у навчальному процесі цікавих мовних матеріалів [167, с.7].

Водночас педагог має пам'ятати про те, що кожний вид роботи, прийом чи засіб навчання, використаний на уроці, потрібно проводити з певною навчальною метою. Усі ігри, ілюстрації, цікавинки, казки тощо мають носити навчальний характер, і їх використання – спрямоване на досягнення конкретної навчальної мети уроку [172, с.17].

Основними мовними одиницями, якими дитина оперує на етапі навчання грамоти, є звуки мовлення, букви, слова, речення, текст (М.С. Вашуленко, С.І. Дорошенко, О.І. Мельничайко) [142, с.23].

Ураховуючи це, нами було дібрано вправи за чотирма блоками (див. додаток Д, с. 215). Це робота над

– *словом*, його вимовою та з'ясуванням значення, виділення із речення і т. ін.;

– *словосполученням*;

– *побудовою речень*;

– *побудовою зв'язних текстів* (монологу).

Зупинимось більш ґрунтовно на використанні вправ, основним матеріалом яких є операції зі словом, як основною значущою одиницею мови, що становить собою звукове вираження поняття про предмет або явище світу [144]; найменшою самостійною і вільно відтворюваною в мовленні відокремленою формою значеннєвою одиницею мови, яка співвідноситься з пізнаним і вичленуваним окремим елементом дійсності (предметом, явищем, ознакою, процесом, відношенням та ін.) і основною функцією якої є позначення, знакова репрезентація цього елемента – його називання, вказування на нього або його вираження [221, с.565]. Проблема раціонального відбору мовного, переважно словникового, матеріалу для засвоєння в школі є однією з центральних у сучасній лінгводидактиці [100, с.17].

Об'єктами словникової роботи в центрі уваги вчителя мають стати (А.Г. Галетова, С.О. Караман, Т.В. Коршун, А.В. Нікітіна, І.П. Лопушинський): 1) слова і стійке словосполучення, з якими учні зустрічаються вперше або значення яких не зовсім розуміють; 2) лексико-семантичні ряди, групи слів, що функціонують у різних контекстах; 3) співвідносні лексичні засоби: слова активної і пасивної лексики, літературні і позалітературні слова, нейтральні і стилістично забарвлені слова, тощо; словниковий запас учнів, відповідність його літературній нормі.

К.Д. Ушинський справедливо стверджував, що "бідність" словника школяра породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів, бо він, школяр, не може замінити одне слово іншим, не

може переставити двох слів, його мова знаходиться в ланцюгах тих рядків, які він завчив [223]. Отже, без достатнього запасу слів неможливе оволодіння мовою як засобом спілкування.

Необхідною умовою для успішного вирішення питання словникової роботи в початковій школі є *системний підхід* до мовного розвитку. А тому вчителі ставили слово в центр уваги, бо воно є найменшою цілісною одиницею мови, яка функціонує в мовленні. Закономірно, що вдосконалення мовленнєвого спілкування неможливе без розширення словникового запасу дитини. Слово входить до активного словника школяра лише тоді, коли він добре розуміє його значення, усвідомлює правильність граматичних форм, структуру словосполучень та речень.

У процесі експериментальної роботи ми пам'ятали, що кожне слово може закріпитися у пам'яті учня лише тоді, коли воно активно застосовується в мовленні. Бажаних результатів учитель досягає шляхом систематичної і наполегливої роботи над збагаченням активного словника, а тому роботу варто розпочинати з першого дня перебування дитини в школі, надаючи при цьому перевагу доборові навчального матеріалу, практичній мовленнєвій спрямованості змісту уроку, врахуванню особливостей словникового складу першокласників та його обсягу. Обсяг словника становили слова всіх лексико-граматичних розрядів, хоча переважали іменники і дієслова. Такий склад пояснюється конкретністю мислення дітей, шляхами збагачення словника – спочатку іменниками, на основі сприймання предметів, потім дієсловами (введення предмета в дію), а в подальшому – визначенням ознак, тобто збагачення мовлення прикметниками.

Для роботи над словом були дібрані різні вправи, а саме на

- вимову слова;
- накопичення словника;
- розкриття лексичного значення;

– застосування слів у мовленні.

Удосконалення *вимови слова*, залежало насамперед від виразності мовлення. Виходячи з того, що причиною недоліків є недостатній мовленнєвий досвід та нерозвинений мовленнєвий механізм, слух дитини, відбір і використання вправ спрямовували на розвиток здібності слухати, відтворювати почуте, розуміти та з'ясовувати його зміст, правильно застосовувати слова у мовленнєвій діяльності.

Наведемо для прикладу такі вправи (див. додаток Д. 1, с. 215):

1) Вивчіть вірш напам'ять. Попрацюйте над вимовою.

Гелгочуть під горою гуси.

В город забігло гусеня.

– Гиля, гиля! – гука Гануся,

Його з гороху виганя.

Н. Забіла

2) Правильно назвіть предмети: щиглик, дзвінок, дуб.

3) Назвіть дії, які виконуються дітьми на малюнку: несе, умивається, посадив.

4) Назвіть по порядку звуки у словах: рука, ріка, Коля.

Працюючи над *збагаченням словника*, його закріпленням, уточненням і активізацією, акцентували увагу на розкритті лексичного значення слова. Зміст такої роботи полягав у встановленні взаємозв'язків між словом та відповідним об'єктом, виробленні вміння на основі аналізу визначати та узагальнювати найістотніші зв'язки предмета, з'ясовувати смислові зв'язки між словами тощо. Наприклад:

1) Складіть тематичний словник до слова за запитанням:

малина (яка?)... (смачна, запашна, стигла)?

сонце (що робить?)... (пригріває, світить, зігріває).

2) Прослухайте вірш. Дайте відповідь на запитання: "Що робить листя?"

Осінь картинка

Листя сиплеться з дерев,  
 під ногами стелеться.  
 І летить, летить, летить  
 листяна метелиця.  
 Пролітає павутиння  
 з павуками всередині.  
 І високо від землі  
 пролетіли журавлі.  
 Все летить!  
 Сказали діти;  
 Відлітає наше літо.

О. Трутнєва

3) Доберіть до поданого слова близькі за значенням.

Говорить, ... (розповідає, повідомляє).

4) Продовжіть ряд слів:

сливи, груші, яблука, ... – це ...; дуб, береза, ..., ... – це ...;  
 професії: будівельник, ..., ... .

5) Доповніть слова на основі протиставлень.

Сосна висока, а калина... . Океан глибокий, а річка... .

6) Доберіть слово: хитра, як ...; колючий, як ...;

Ефективним засобом вирішення проблеми були *словниково-логічні вправи*. Вперше у вітчизняній методиці вони були запропоновані К.Д. Ушинським. Обґрунтовуючи їх цінність, він підкреслював: "Дар слова головним чином спирається на логічну здатність, на здатність абстрагувати від конкретних уявлень і вводити ці конкретні уявлення в загальні поняття, знаходити між ними схожі і відмінні ознаки, зливати їх в одне загальне судження" [223]. Вправи на порівняння, узагальнення, класифікацію сприяли формуванню загально-навчальних умінь і навичок (уміння розмірковувати, виділяти головні ознаки предметів, явищ).

Наведемо приклади словниково-логічних вправ, які широко

застосовували в період навчання грамоти.

1) Перерахуйте предмети з наступним узагальненням:

а) дуб, сосна, береза – ... (назвіть одним словом)

б) карась, лин, окунь – це ... .

2) Продовжіть перелік видових понять після узагальнення:

а) рижик, мухомор – це гриби. Які гриби ти ще знаєш?

б) помідори, огірки, капуста – це... . Які ... ти ще знаєш?

3) Виключіть зайвий предмет. Що зайве? Чому?

а) стіл, крісло, телевізор, шафа.

б) дуб, бузок, сосна, верба.

4) Узагальніть через протиставлення:

а) дуб – дерево, а смородина – ... ;

б) сукня – одяг, а черевики – ... .

5) Доберіть видові назви до родових:

а) квіти – це чорнобривці, ..., ...;

б) транспорт – це машина, ..., ... .

б) Розподіліть ряд видових назв між двома родовими: визначте серед ряду птахів перелітних і тих, що залишаються зимувати: ластівки, шпаки, горобці, синиці, снігурі, щигли, дятли.

7) Визначте предмет за його ознаками (колір, форма, розмір, ...):

а) пухнаста, руда, хитра – ... (лисиця);

б) щедра, золота, барвиста, багата – ... (осінь).

8) Визначте предмет за його діями:

а) літає, падає, покриває, зігріває, блищить, скрипить – (сніг);

б) світить, гріє, посміхається, пригріває, зігріває – ... (сонце).

9) Логічне визначення предмета:

а) береза – листяне дерево;

б) волошки – ... ...;

Використання словниково-логічних вправ під час навчання грамоти допомагало вирішувати проблему усвідомлення лексичного

значення слова і, засобом розвитку логічного мислення, забезпечувати успішність засвоєння в наступних класах таких лексичних понять як багатозначність слова, пряме й переносне значення, синонімія, антонімія тощо.

Пропонуємо кілька вправ для розкриття лексичного значення слова.

1) З'ясуйте лексико-семантичне значення слова *липа*:

– Чому липу назвали саме так?

А чому всі так звать?

По соку липу пізнають.

Сік липи липне, через це

Й дістало назву деревце.

2) Прочитайте вірш.

Поясніть, як ви розумієте значення слова *наливні*.

Серпень

Серпень вже іде дворами,

Наділяє всіх дарами:

Сипле зерно і плоди

Добрим людям на труди,

Щедро возить у комори

І пшениці й жита гори

І несе на стіл мені

Груші й сливи наливні.

М. Познанська

3) Визначте предмет за вказівкою на родову чи видову назву та його істотну ознаку:

сосна – це ...; птахи – це ..., ..., ... .

4) Дайте відповіді на запитання, з'ясовуючи, що таке *ірис*?

– Де росте?

– Якого кольору?

– Яку ще назву має? (півник).

– Що ще називають словом ірис?

5) Прослухайте вірш. Поясніть значення слів: *вирій, веселує*.

– Лелеко, лелеко,

до осені далеко! -

викрикує на лузі

застигла дітвора.

А він веселує в хмарі

з лелечихою в парі,

мовляв, у вирій друзі,

мені ще не пора.

Д. Білоус

– Як ще називають цього птаха? (бусол, черногуз, бузько, боцьон, гайстер).

б) Дайте відповідь на запитання на основі ознак подібності.

– Що спільного між: гускою, куркою, качкою; голубом, горобцем, лелекою?

З перших днів перебування першокласника в школі перед учителем стояло завдання навчити його висловлювати думки правильно, послідовно, точно і виразно. Звісно, що завдання учень може виконати лише в тому випадку, якщо його увага буде прикута до лексичної сторони мови, якщо його дії будуть спрямовані на оволодіння хоча б найпростішими прийомами пояснення прямого значення слова. Такий підхід до лексичної роботи, яка здійснювалась на уроках читання і письма, полягав у тому, щоб досягти точного співвідношення слів, які читаються і використовуються в усному мовленні, і назв предметів і явищ навколишньої дійсності. Якщо учень усвідомлював, що кожне слово має своє певне значення, то він точно міг відтворити свої думки, вибравши влучне слово, найбільш необхідне за змістом. Неправильне вживання слова, нерозуміння його значення часто зумовлено об'єктивними



причинами: 1) учень знає предмет або явище під іншою назвою (лелека – чорногуз, завірюха – хуртовина),

2) не ознайомлений із близькими за значенням словами,

3) не володіє поняттям багатозначності.

Важливим кроком для вирішення цієї проблеми був пошук ефективних способів пояснення незрозумілих слів та добір, при необхідності, дидактичного матеріалу. Наприклад, читаючи текст у букварі М.С.Вашуленка "Циркова залізниця" [197, с.112-113], ми зустрічаємося зі словом *поважний*. Вчитель не розкривав значення цього слова, а тому учням важко було його зрозуміти. Але надавши синонімічний ряд слів до нього: серйозний, видний, важний, учні усвідомили значення і, на основі добору, розширили словниковий запас.

До того ж, учитель знає, що найскладнішою для першокласників є робота над засвоєнням та використанням у мові синонімів, бо вони з'ясовують відношення між словами різними за звучанням, але близькими за значенням.

Збагачення мовлення школярів синонімами сприяло більш точному розумінню різних відтінків значення слова, привчало дітей вдумуватись у його зміст, семантично правильно будувати словосполучення, використовуючи найбільш влучні слова та уникати повторів. Складність цієї роботи була не лише в обмеженості словника, а й у його бідності та відсутності звички учнів користуватись багатством мови.

Для роботи над *словами-синонімами* пропонувалися завдання:

1) Відшукати в тексті слова, близькі за значенням (синоніми), пояснити їх і з'ясувати відтінки. Наприклад, працюючи над віршем Н.Забіли:

З гілок топіль злітає листя,

Кружляє й падає до ніг.

Уперше діти урочисто

переступають цей поріг (шкільний поріг).

Першокласники за допомогою запитання: "Що робить листя?" – знаходять слова близькі за значенням, які позначають рух: *злітає, падає, кружляє*.

2) Дібрати близькі за значенням слова до даного:

заметіль, ..., ... (завірюха, буря, хурделиця, хуртовина).

При доборі можливе використання зразка або запитання:

малина (яка?) ... (запашна, стигла)...

сніг (що робить?) ... (кружляє) ...

осінь (яка?) ... (золота)...

3) Замінити у реченні виділене слово синонімом:

*Полетів* пухнастий сніг (пішов, посипав).

– Яке слово краще використати? В якому випадку?

4) Вибрати і ввести в речення одне із близьких за значенням слів:

Заблищав на сонці (білий, пухнастий, сріблястий) сніг.

Отже, завдяки збагаченню мовлення синонімами поліпшується словниковий запас. Словник дитини стає точним і виразним.

Необхідність добору мовного матеріалу для учнів першого класу очевидна, бо існує невідповідність між великою кількістю слів української мови і реальними можливостями їх використання. Добір вправ для мовлення – це підготовча робота, яка передувала процесу формування мовленнєвих навичок учнів. Вправи, що використовувалися в процесі мовленнєвої діяльності, мали забезпечити вирішення таких завдань: 1) творче оволодіння рідною (українською) мовою; 2) збагачення її словника; 3) засвоєння елементарних лексичних одиниць.

Зважаючи на те, що основне призначення мови – бути засобом спілкування, активний словник найкраще формувати шляхом використання вправ, виконання яких вимагає наявності *активного словникового запасу*.

Для цього добирались слова на застосування їх у мовленні.

Наприклад.

1) Доберіть потрібне слово.

Помідори – овочі, а груші – ... (фрукти).

Дуб – дерево, а смородина – ... (кущ).

Береза – листяне дерево, а сосна – ... (хвойне).

2) Прослухайте вірш. Назвіть слова, які позначають дію журавлів.

Журавлі летять, курличуть,  
шлють останнє "прощавай!"  
літечко з собою кличуть,  
забирають в теплий край...

М. Познанська

3) Прослухайте речення. Відберіть потрібне за змістом слово.

Пухнастий сніг (що зробив?) (посипав, полетів, пішов).

(Що зробила?) біла красуня... (примчала, прилетіла, прийшла, завітала).

4) Доберіть слова протилежні за значенням:

веселий – ...;      малий – ...;

високий – ...;      теплий – ... ;

чорний – ...;      боязкий – ... .

Запропоновані вправи, як ми вважаємо, були доступним засобом, що допомагав першокласнику найбільш ефективним шляхом оволодівати міцними знаннями, уміннями і навичками, створювати умови для самостійного користування і вживання потрібних слів.

Однією з вимог щодо забезпечення результативності виконання вправ була *активність* учнів, їх *зацікавленість* в роботі. Вона (активність) забезпечувалася змістом завдань. Він має бути пізнавальним. Це допомагало розвивати та підтримувати довільну увагу дітей, засвоювати і закріплювати програмні знання. Саме такий підхід до добору вправ сприяв вирішенню не лише освітньої, а й розвивальної мети.

*Наступність* у доборі вправ забезпечувалась шляхом зростання

складності. Вони були практичним матеріалом до занять з курсу навчання грамоти. Саме це визначало умову необхідності використання їх на кожному уроці, не порушуючи наступність, ускладнення та відповідність програмним задачам навчання.

Принципи відбору вправ, їх характер дозволяли вчителю в певному взаємозв'язку працювати над вирішенням основних завдань щодо усного мовлення в період навчання грамоти.

Добір дидактичних вправ здійснювали відповідно до програми з навчання грамоти, змісту "Букваря", вікових особливостей школярів, рівня сформованості мовлення. Вважаємо, що виконання їх мало забезпечити формування умінь і навичок розумової діяльності, яка є необхідною умовою для подальшого успішного навчання.

Отже, збагачення, уточнення та використання "нових" слів в усному мовленні передбачало виділення слів з мовного потоку, виявлення, як їх розуміють учні, пояснення лексичного значення, введення у словосполучення, речення та зв'язне висловлювання.

Другий блок вправ (див. Д.2, с. 230) розкривав зміст завдань для роботи над словосполученням, бо вміння передати в мовленні свої думки, уявлення, досвід, відчуття, бажання є необхідною передумовою взаєморозуміння між дитиною і оточуючим світом. Отже, формування усного мовлення було важливою роботою в школі. Саме під час навчання грамоти це набуває особливої актуальності.

Такий підхід зумовлюється:

- 1) об'єктивними причинами – невмінням першокласника добирати потрібне слово, будувати фразу, зв'язно розповідати;
- 2) здатністю в даний віковий період мати чуттєву основу мовлення (мелодику, ритм, темп, забарвлення, своєрідність).

Важливе значення для вирішення цих завдань мав добір методів, прийомів та матеріалу для складання словосполучення й речення.

У практиці навчання термін "словосполучення" використовується

як синонім термінів "пара зв'язаних між собою слів" і "пара слів". Термін "словосполучення" показує, що мова йде про сполучення двох, або декількох слів, зв'язаних між собою за змістом і граматично [227, с.58].

Виходячи з того, що "словосполучення, як мовна одиниця, не є комунікативною одиницею, тобто одиницею спілкування, а входить до акту комунікації лише через речення" [49, с.182], робота над ним давала можливість прослідкувати шлях народження та створення речення. Г.О. Фомічова зазначає: "Словосполучення – це думка в процесі становлення: навчати дітей словосполученню – значить працювати над елементами думки" [226, с.20].

Поступова робота над значенням слова для мовлення, елементарними уявленнями про граматичні правила мовлення вимагала від учителя вирішення таких завдань:

- 1) ознайомлення першокласників з елементарними правилами побудови словосполучень;
- 2) вдосконалення синтаксичної будови мовлення;
- 3) усвідомлення значення словосполучення, як "номінативного засобу мови (називання предметів, явищ)" [49, с.182];
- 4) створення передумов для забезпечення належного рівня орфографічної грамотності.

Вирішення цих завдань при роботі над словосполученням у період навчання грамоти допомагає учням формувати вміння їх конструювати. Організуючи це, було звернено увагу вчителів на загальноприйнятий порядок слів:

- а) прямий додаток знаходиться в постпозиції до дієслова: намалювали берізку, написати листа;
- б) прикметник, який виступає в ролі означення, стоїть перед іменником: струнка берізка, щедра осінь;
- в) прислівник передує дієслову: яскраво світить; голосно говорить;
- г) займенник вживається перед іменником: моя книга, мій брат, мої

олівці.

Загальновідомо, що побудова словосполучення може здійснюватись і на основі підрядного зв'язку. А відповідно до взаємозв'язку компонентів (слів) у сполученні, мовознавство розглядає такі їх типи: кількісно-структурні, лексико-граматичні та сполучення стійкі-нестійкі.

Пропонуємо види вправ для формування навичок побудови словосполучень із врахуванням типології та на основі підрядного зв'язку.

1. Утворіть словосполучення за даним головним словом шляхом добору відповідного йому за змістом, використовуючи запитання:

а) дорога (яка?) ... (широка, ґрунтова);

б) розповідати (про кого? про що?) ... (про маму; про книгу).

2. Утворіть словосполучення за даним залежним словом (іменником, прикметником, прислівником) шляхом добору головного:

а) берізку ... (намалював, посадив, полив);

б) тепле, лагідне, яскраве ... (сонечко);

в) голосно ... (говорити, співати, кричати);

3. Утворіть словосполучення з поданих у рядках слів шляхом поєднання їх за змістом, змінюючи форму слова:

а) білобокий, степовий, довгоногий, співучий; орел, чапля, соловейко, сорока.

б) яскравий, сонечко; весело, сміх; прочитати, книга; зустріти, друг.

Використання запропонованих вправ було продуманим, послідовним, з поступовим ускладненням. Завдання такого типу сприяють виробленню граматичних навичок та розвитку мовлення.

Значне місце відводилось творчим завданням. Цінність їх полягає в тому, що вони вимагають від учнів самостійності, активізують сприйняття, пам'ять, мислення, позитивно впливають на емоційну сферу та розвиток творчих здібностей.

До творчих вправ відносять і стилістичні. Їх роль полягає в удосконаленні мовних засобів вираження думки школяра, поліпшенні загальної мовної культури, підготовці до роботи над зв'язним висловлюванням. У них розкривається багатозначність слів, уточнюється розуміння їх лексичного значення, розширюється запас антонімів і синонімів, формується вміння поєднувати слова за змістом.

Наведемо зразки конструктивних стилістичних вправ, які були використані під час проведення експерименту з метою розвитку усного мовлення в період навчання грамоти першокласників.

1. Утворіть словосполучення, дібравши слово-відповідь:

- сосна (яка?) ... (висока);
- море (яке?) ... (глибоке);
- говорить (як?) ... (голосно);
- глибоко (що робить?) ... (оре);
- поле (чого?) пшениці.;
- цегляний будинок (де?) ... (на околиці);
- косять косою, а заплітають ... (косу).

2. Доберіть пару (за аналогією):

- лимон кислий, цукор ... ;
- ходимо ногами, кидаємо ... .

3. Складіть словосполучення (з новим словом, яке вивчається);

- косарка ... (косить);
- маяк ... (світить).

4. Доберіть слова за зразком:

- осінь (яка?) ... золота, щедра, дощова;
- берізка (яка) ... , ... , ... ; вітерець (який?) ... , ... , ... .

5. З поданих слів утворіть словосполучення за зразком:

*теплий вітер;*

радісна, міцний, берізка, синь, посмішка, довга, дуб, дорога, море, струнка.

6. До запропонованих слів додайте одне з таких: мій, моя, моє.

Портфель, приладдя, книга, лінійка, олівець, гумка.

7. Додайте слово: травицю, ряску, ласку, водицю.

Ішла весна-красна.  
 У синій хустинці,  
 Несла весна-красна  
 У скриньці  
 Гостинці.  
 Ягням – ... ,  
 Гусятам – ... ,  
 Каченят – ... ,  
 А малятам – ... .

К. Коломієць.

8. Хто чим славиться?

Доберіть слова: зерном, ніжним запахом, своєю водою, піснею, ласкою і теплом.

Соловейко – ... ,	сонечко – ... ,
джерельце – ... ,	квітка – ... .
колосок – ... ,	

– Ну, а чим же ти на землі прославишся?

9. Доберіть слова-іменники, утворивши словосполучення, до прикметника: осінній ... , осіння ... , осіннє ... , осінні ... .

10. До запропонованих словосполучень доберіть протилежні за значенням:

теплий день – холодний день;	густий дощ – ... ;
солодке яблуко – ... ;	молодий ліс – ... .

11. Доберіть словосполучення, в якому прикметник виступає в прямому значенні:

золоті руки – працюючі руки;	щедрий урожай – ... ... ;
золота людина – ... ... ;	солodka розмова – ... ... .



12. Замініть словосполучення одним словом, близьким за змістом:  
золоті руки – ... (роботящі, вправні);  
срібна роса – ... ;  
ласкаві очі – ... .

13. Поясніть значення словосполучень: срібне волосся, срібне дерево, срібний ніж, майстер своєї справи.

Спеціально організована робота над словосполученням була спрямована, з одного боку, на розширення словника, на поглиблення розуміння змісту слова, вміння оперувати ним, а з другого – на оволодіння умінням чітко виражати свої думки, а, згодом, використовувати ці словосполучення для побудови речень, зв'язних висловлювань.

Одним із найважливіших завдань початкового навчання рідної мови є формування і вдосконалення комунікативних умінь молодших школярів, навичок *оформлення зв'язного викладу* своїх думок, почуттів, намірів. У вирішенні цього завдання велику роль відіграє продумана і систематична робота над реченням. Про особливості її методики свідчить добір вправ третього блоку (див. Д.3, с. 232).

Виходячи з того, що речення – це основна одиниця спілкування, головним фактором підвищення мовленнєвої культури першокласників вважаємо вміння правильно будувати різні за своєю структурою речення, застосовувати їх у власному мовленні.

Загальновідомо, що дитина приходить до школи з певним лексичним запасом, але в більшості випадків, небагатим. Відповідаючи на запитання вчителя, учні часто обмежуються одним словом. При побудові речень пропускають слова, замінюючи їх жестами, мімікою; замість окремих слів вказують на предмет; порушують граматичний зв'язок слів, не вміють добирати влучне слово.

Так, працюючи над *реченням*, першокласники усвідомлювали, що воно виражає закінчену думку, служить засобом спілкування. Це свідчило

про те, що увага школярів була звернута лише на змістову сторону синтаксичного поняття "речення". А тому в ході експериментального дослідження нами було враховано, що для формування знань учнів про речення, як "основної знакової одиниці мовлення, що формується з мовних знаків нижчого порядку – лексичних, фразеологічних і синтаксичних – і відзначається внутрішньою цілісністю і зовнішньою автономністю, виступаючи поза контекстом у ролі закінченого відрізка мовлення і виділяючись у контексті на єдиному рівні членування" [208, с.12], необхідно продумати зміст відповідних навчальних завдань, як от: 1) введення слів до активного запасу; 2) уточнення і з'ясування лексичного значення кожного слова; 3) правильний добір слів, узгодження їх за змістом і граматичними законами; 4) внесення змін у структуру запропонованих речень: урізноманітнення, зміна розмірів речення, редагування, тощо; 5) самостійна побудова речень за нормами літературної вимови; 6) використання найпростіших видів складносурядних і складнопідрядних речень.

Слід додати, що "комунікативна організація речення спрямована не у сферу мови, а у сферу мовлення. Комунікативна організація речення визначається мовленнєвою ситуацією, а, отже, зумовленим ситуацією комунікативним завданням" [49, с.59]. Завдяки цьому судженню ми змогли визначитись у змісті вправ відповідно до аналізу і конструювання речень, забезпечуючи при цьому якість усного мовлення.

Для реалізації цих завдань, дібрали систему вправ, які включали дві основні групи: конструктивні і творчі.

Мета *конструктивних вправ* – формувати навички побудови речень на основі засвоєних закономірностей мовлення. Обов'язковим елементом для виконання таких вправ була конструктивна задача, зразок, практичне володіння правилами про зміну граматичних форм.

*Творчі* ж вправи не мали спеціального зразка, конкретної вказівки. Виконання їх базувалось на відчутті мови, самостійному визначенні

структури речень і кількості слів у них; якісному їх доборі, забезпеченні відповідного змісту.

Такий підхід до добору вправ дає можливість розвивати:

а) репродуктивне мовлення, яке забезпечується побудовою речень за аналогією чи відтворенням їх відповідно до поданого зразка (в даному випадку є зміст і структура речення).

б) продуктивне мовлення, яке здійснюється за допомогою самостійного добору мовних засобів – лексичних, граматичних, стилістичних.

Наведемо, для прикладу, вправи для роботи над реченням, які були апробовані у ході дослідження.

1. Прослухайте речення, повторіть лише третє.

Восени йдуть дощі.

Восени часто йдуть дуже холодні дощі.

Восени йдуть холодні дощі.

2. Прослухайте речення і повторіть лише те, в якому вказано, куди перелітають птахи.

Птахи відлітають.

Перелітні птахи відлітають.

Перелітні птахи відлітають в теплі краї.

3. Проговоріть речення. Визначте кількість слів.

Прийшла до берези осінь.

Холодний осінній вітер зриває жовте листя з дерев.

4. Прослухайте слова. Побудуйте речення, використавши три слова.

Восени, холодні, дуже, йдуть, дощі.

В, білка, горішки, дуплі, гризе.

5. Назвіть число, яке відповідає кількості слів у реченні: 3, 4, 5.

Небо вкрите дощовими хмарами.

6. Прослухайте речення. Повторіть те, яке найбільше подобається.

Золота наступила осінь.

Наступила осінь золота.

Золота осінь наступила.

Наступила золота осінь.

7. Поширте речення, користуючись запитаннями.

Подув вітер.

– Який подув вітер? (холодний)

– Звідки подув холодний вітер? (з півночі)

8. Дайте відповіді на запитання.

– Які квіти називають польовими?

– Де можуть жити тварини?

– Прочитайте вірш, скажіть скільки вух у зайця?

Зайчик жаби налякався

та й у ямку заховався.

З переляку весь дрижить,

тільки пара вух стирчить.

9. Поширте речення словами, необхідними за змістом.

а) Літо

Розквітають в луках квіти,

Зеленіють в лісі віти.

Все зелене, молоде ...

За весною ... (літо йде).

Н. Забіла

б) На городі ростуть ..., ..., ..., ... (яблука, дині, огірки, груші, помідори).

в) Настала пізня осінь, бо ... (йдуть дощі, йдуть холодні дощі, йдуть густі дощі).

Мова – невичерпне джерело розумового розвитку дитини. Навчаючи першокласників мови, вчитель впливає на формування психічних процесів, розумових здібностей, активізує увагу школярів, розвиває спостережливість, пам'ять. А тому вчителям необхідно було

подбати про наочність: виготовити моделі речень, схем, дібрати предметні малюнки, ілюстрації, а також визначити найдоцільніші *дидактичні прийоми*: проговорювання речень дітьми; послідовне називання слів у реченні; підрахування кількості слів; складання речень за аналогією; відповіді на запитання; поширення речень за допомогою опорних слів, запитань відповідно до змісту; редагування речень; самостійна побудова речень відповідно запропонованої теми.

Розпочинати роботу рекомендовано з простих речень, дотримуючись прямого порядку слів. Першими використовували вправи на побудову відповідей за запитанням. Спочатку це були запитання, відповіді на які зводилися лише до перебудови питального речення у розповідне, потім такі, де у реченні-відповіді можна використати речення – запитання, і, нарешті, запитання, що вимагали від школярів самостійної відповіді.

Запитання, поставлені до учнів, включали лише ті поняття, які доступні дитячому розумінню. Зміст запитання визначався однозначністю відповіді, переважна більшість запитань носила розвивальний характер (формулюючи відповідь, першокласники мусили мислити, а не механічно відтворювати зміст запитання).

Наступним етапом були вправи на поширення речення за допомогою запитання і запропонованих слів та відбір слова відповідно до змісту речення.

1. Світить (яке?) сонечко (*тепле, яскраве, рожеве*).
2. Наступила ... осінь (*похмура, дощова, пізня, золота*).

Живий інтерес пробуджували в учнів вправи, які включали елементи редагування. Наприклад: Учитель повідомляв речення: "Наступила осінь". Пропонував уточнити: яка саме, подаючи слова для довідок: холодна, пізня, золота, довгождана. Учні вибирали за бажанням слово, наприклад: золота. Вчитель знову промовляв речення: "Золота наступила осінь. Наступила осінь золота. Наступила золота осінь". У ході

бесіди на основі порівняння цих речень уточнювалось місце слова, яким доповнили речення. У подальшому визначалась найбільш правильна конструкція. Виконання вправ такого типу дало можливість зробити висновок: не можна довільно переставляти слова в реченні, кожне додане слово може поглибити зміст речення, підсилити його емоційну виразність, а, може, навпаки, порушити думку.

Аналізуючи структуру речення, особливу увагу вчитель звертав на послідовне розміщення слів у ньому, з'ясовуючи, що речення може складатися із великої кількості слів (поширене) і малої (непоширене).

Ускладнення роботи над будовою речення полягало в тому, що діти називали слова не лише послідовно, а й у роздріб, а також складали речення з заданої кількості слів (двох, трьох, ...). Було доведено, що така робота сприяла глибшому усвідомленню змісту речення, його структури та кількісного словникового складу, наприклад, склади речення про берізку з чотирьох слів.

Роботу над кількісним складом речення було організовано, використовуючи графічні схеми (|\_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_). При визначенні кількості слів, місця кожного слова зокрема, орієнтували учнів на початок і кінець речення, підкреслюючи, що перше слово – початок, останнє – кінець речення.

З метою активізації розумової діяльності при роботі над змістом і структурою речення пропонували вправи на співвідношення форми і змісту кількох речень. Наприклад: назвіть слово, яке об'єднує ці речення за змістом.

*Наступила золота осінь.*

*Восени ліс покрився багряним листям.*

Працюючи над реченням, звертали увагу на збагачення мовлення першокласників прикметниками. Вчителеві необхідно було показати, що використовуючи слова, які відповідають на питання яка? який?.., можна точніше виражати думку, а слухачеві повніше сприймати її. Учні

усвідомлювали, що без таких слів неможливий словесний опис предмета. Для цього було запропоновано поширити речення за допомогою прикметника, і порівнюючи поширений і непоширений варіант, відповісти, в якому з них думка виражена повніше (*Іде дощ. Іде холодний дощ.*).

Поступово, у ході аналізу речень, вчителі підводили дітей до висновку, що із декількох зв'язаних між собою речень про одне і те ж явище, подію, предмет можна одержати розповідь (зв'язне висловлювання).

Одним із основних завдань розвитку комунікативних умінь першокласників, на думку М.С. Соловейчика, є робота, спрямована на

- а) навчання дітей організації змісту висловлювання,
- б) навчання використанню мовних засобів в мовленні [205, с.25].

Оскільки зміст висловлювання відображає рівень розумової підготовки дитини, сформованість сприймання, мислення, уваги, пам'яті, уяви, то побудова висловлювання вимагає від школяра здійснення певних мислительних операцій, визначення та відбір основних його властивостей та якостей, визначення причинно-наслідкових, часових відношень... Цю думку ми перевіряли шляхом використання дібраних вправ з *розвитку зв'язного мовлення* (додаток Д.4). Вправами, об'єднаними нами в *четвертий блок* (див. с. 243), передбачається формування вмінь будувати діалогічне і монологічне висловлювання, тобто це завдання на розвиток зв'язного мовлення.

Н.І. Політова пише, що мовлення виникає із необхідності висловлюватись, а висловлювання людини породжується певними стимулами. Цей бік мовленнєвої діяльності психологи називають мотивацією мовлення [171, с.7].

Необхідною педагогічною вимогою щодо здійснення мовленнєвої дії в формі зв'язного висловлювання повинен бути *безпосередній мовленнєвий мотив*. Він може виражатись у формі бажання повідомити

іншим про побачене, почуте, прочитане, висловити особисту думку, враження, відповіді на запитання співбесідника. Усне зв'язне мовлення може *протікати у формі відповідей на запитання або у формі розмови*. Таке мовлення ми називаємо діалогічним. Практика показує, що саме цей вид мовлення використовується найчастіше під час навчання грамоти.

Різновидом такого мовлення є бесіда. Характерною ознакою її має бути тематична спрямованість. Мета бесіди може визначатись у формі обговорення чи з'ясування певної проблеми, зафіксованої запитанням. У ході бесіди можуть бути повідомлені, обґрунтовані чи уточнені певні знання, факти, події. Наприклад, прослухавши текст "Берізка", діти повинні були відповідати на поставлені запитання:

#### Берізка

Усе в лісі веселиться, а берізка плаче. Під гарячим промінням сонця сік швидко тече по білому тілі. Через кору він виступає назовні.

Люди вважають березовий сік корисним і смачним напоєм. Вони надрізають кору і збирають сік у пляшки. Дереву, з яких випустили багато соку, засихають і гинуть. Сік у берези все одно, що кров у людини.

- Як було в лісі?
- Що відбувалося з берізкою?
- Що текло по берізці?
- Як збирають березовий сік?
- Що часто трапляється після цього з берізкою?

*Монологічне мовлення* є більш складним видом мовленнєвої діяльності. Його розвиток вважаємо основою мовної підготовки першокласників в період навчання грамоти. Такий підхід визначається тим, що монологічне мовлення є одночасно і об'єктом вивчення, і засобом навчання.

У процесі роботи над розвитком монологічного мовлення вчителі знайомили першокласників з такими видами зв'язного висловлення: розповідь, опис, міркування, переказ.



Відомо, що в усному монологічному мовленні, яке включає повідомлення про події чи міркування, повинні бути як мотив висловлення, так і загальний задум, створений мовцем. Обидва ці фактори впливають на стійкість і надання детермінуючого впливу на протікання всього розгорнутого монологічного висловлювання, яке складається з кількох смислових груп, пов'язаних між собою в цілісну, "замкнуту" структуру [122, с.207].

Розповідь – самостійний виклад матеріалу відповідно певного факту, події, явища [31, с.55]. Побудова розповіді вимагає від школяра 1) добору матеріалу, 2) його систематизації, 3) визначення змісту висловлення, 4) відтворення висловлення логічно і послідовно, дотримуючись граматичних вимог.

Навчання будувати розповідь було розпочато з побудови висловлювання за запитаннями. Для цього використовували і тематичний словник, і сюжетні малюнки, розміщені у порядку викладу думки.

Зважаючи на те, що розповіді за змістом бувають описовими і сюжетними, роботу розпочинали з побудови сюжетних.

Змістом *сюжетної розповіді* були події, які відбуваються в певній часовій послідовності. В основі таких розповідей лежав конкретний факт із власного досвіду першокласника: "Як я відпочивав улітку", "Моя допомога бабусі".

Розповіді по пам'яті – це послідовна і образна передача в усній формі подій з особистого життя [31, с.55-56]. Розпочинали формування навички будувати такі розповіді з використання аналогії. Розповідь учителя була доступною, чіткою і послідовною за формою викладу, служила зразком виразності, відображала конкретний зміст, була короткою, логічно завершеною, викликала позитивні емоції. Орієнтуючись на розповідь учителя, першокласник оволодівав формою викладу думки, структурою побудови (Див. додаток Д. 4.2 - Д. 4.5, с. 246-260).

У ході навчання будувати розповідь учителі формували уявлення про типову структуру розповіді: експозиція, зав'язка, розв'язка.

*Розповіді описового характеру* поділяються на порівняльні і пояснювальні. Порівняльні розповіді включають повідомлення про предмет, явище, обставину на основі порівняння за формою, кольором, часом (за певними ознаками). Доцільним є використання предметних малюнків, навчальних предметів. Успіх роботи, насамперед, залежить від правильного вибору предмета, явища, події для опису і методики проведення підготовчої роботи. Необхідною умовою є вміння школярів спостерігати, знаходити в предметі головне, типове та відмінне, яке відрізняє його від інших.

За способом викладу думки можна визначити розповідь, опис, міркування. Всі види мають творчий характер.

У дослідженні *висловлювання творчого характеру* найчастіше включали те, що найбільше цікавило першокласників. Це давало можливість учителеві виявити, наскільки самостійно учні вміють добирати необхідні факти, відповідні слова, вирази, послідовно викладати думку. Виховний потенціал зв'язних висловлювань заключався в формуванні художніх смаків, образності мови.

Серед робіт творчого характеру широко використовували *розповіді* а) за поданим початком; б) відповідно до запропонованої теми; в) розповідь на самостійно вибрану тему (хто придумає найцікавішу розповідь?), г) за аналогією до прочитаного, до розповіді вчителя, д) за малюнками; е) опорними словами; ж) на основі спостереження.

Враховуючи вікові особливості дітей, зокрема рівень сформованості уваги, вчителі експериментальних класів урізноманітнювали види робіт і форми їх проведення, дбаючи про послідовне їх чергування.

Під час роботи над зв'язним висловлюванням творчого характеру часто використовували *описи-порівняння*. Побудова такого

висловлювання включала порівняння двох предметів, явищ, на основі ознак подібності і відмінності. Порівняння за подібністю було зіставленням, а за відмінністю – протиставленням.

Наведемо приклад: "Троянда і гвоздика мають багато подібного. Троянда і гвоздика – рослини. У них є корінь, листя, стовбур, квіти. Обидві розвиваються від бруньок.

Але між ними є і відмінності: їх квіти мають різний запах, у троянди широке кругле листя, у гвоздики – вузьке і довге, на троянді є колючки, на гвоздиці – немає".

У ході *розповіді* учні ділилися своїми враженнями, вчилися систематизувати спостереження, усвідомлювати та добирати матеріал (Див. додаток Д. 4.3, с. 249).

Можливою була пропозиція самостійно вибрати тему для розповіді. Такий підхід забезпечував глибше ознайомлення вчителя з колом інтересів учнів. Цінність такої розповіді в тому, що учень знаходиться в позиції повної самостійності і будує своє зв'язне висловлювання на основі власного досвіду, особистих спостережень. При цьому учні робили якісний відбір важливих, з їх точки зору, фактів, але практика школи показує, що переважають випадки розповідей "про все", оскільки першокласники не готові відібрати лише необхідні факти.

*Міркування* відрізняється від попередніх тим, що дитина, розповідаючи, описуючи, висловлює своє особисте ставлення до події, предмета, явища тощо (Див. додаток Д. 4.5, с. 260).

Навчання першокласників розповідати дозволяє ознайомити їх з закономірностями побудови тексту. Використовуючи розповіді учнів про особисті спостереження, доцільно продемонструвати можливі зміни структури тексту, створити різні його варіанти. Учням було запропоноване таке завдання: змінити порядок розповіді про окремі події, факти. Для прикладу рекомендували тематику зв'язних висловлювань, складених відповідно до "Букваря" [197] та кожного уроку зокрема (див. додаток Е,

с. 263).

Наступним видом зв'язного мовлення був *переказ*. Учні повинні вміти зв'язно, послідовно, правильно граматично, близько до прочитаного чи почутого (казки, оповідання, розповіді) передавати зміст, використовуючи авторські слова та вирази. У процесі переказу засвоюються зразки літературної мови, збагачується словниковий запас учнів, вдосконалюються навички побудови речень і поєднання їх у зв'язне висловлювання. Для цього варто використовували детальний, стислий, вибірковий перекази. Всі вони мають носити навчальний характер.

Найбільш простим і доступним на першому етапі є *детальний переказ*. Суть його полягає в репродуктивному відтворенні змісту тексту з дотриманням відповідної структури, з використанням запропонованих художніх засобів. Навчання детальному переказу розпочинали з використання невеликих за розміром текстів розповідного характеру. При підготовчій роботі використовували бесіду за запитаннями, набір ключових слів.

Наприклад, прослухайте текст "Зайчик", запам'ятайте його зміст, щоб дати відповіді на запитання.

#### Зайчик

У полі ми піймали зайчика. Привезли його додому. Спочатку він не хотів їсти, боявся нас. Потім звик і жив у нас довго.

В. Біанкі

Після прослуховування тексту були поставлені такі запитання:

- Хто був у полі? (Ми, діти, школярі.)
- Кого піймали діти? (Діти піймали зайчика.)
- Що вони з ним зробили? (Вони його привезли додому.)
- Як себе поведив зайчик у дітей? (Зайчик спочатку не хотів їсти, бо боявся дітей.)
- А потім?.. (Потім він звик і жив у них довго.)

На основі запам'ятовування змісту тексту і складених відповідей, під керівництвом учителя будувався детальний переказ.

*Стислий переказ* передбачає виділення з тексту основних думок і їх передачу. Він проводиться для того, щоб навчити дітей виділяти основне, найголовніше. Це зумовлено тим, що першокласники часто звертають увагу на дрібниці, а головне не помічають. Щоб полегшити їх роботу, вчителі використовували свій переказ як зразок.

Наприклад, складання стислого переказу за прочитаним текстом "Дві кізочки" [197, с.143-144].

#### Дві кізочки

А дві кізочки – ті були розумнішими. Стрілися вони на вузькій стежечці. З одного боку стежечки – глибокий рів, а з другого – висока та крута гора. Розминутися ніяк не можна.

Постояли вони, постояли, подумали-подумали. А тоді одна кізочка стала на коліна, перевернулася на бік, лягла на стежечці і притиснулася спиною до гори.

Тоді друга обережно переступила через неї, а та, що лежала, встала і пішла собі.

– Про кого говориться?

– Що сталося з кізочками?

– Як вони вирішили свою проблему?

Наводимо зразки стислих переказів дітей:

*Толя Т.* В тексті говориться про двох кізок. Вони зустрілись на вузькій стежці і не могли розійтись. Потім одна лягла, а друга переступила через неї і пішла.

*Оля Д.* Зустрілися дві кізочки на вузькій стежці. Вони були розумні. Одна лягла, а друга переступила через неї і пішла.

Підготовчими вправами для такого переказу можуть бути відповіді на запитання, переказ за планом, складеним колективно або поданим вчителем.

Під час усного переказу вчителі давали вказівки, рекомендації, робили виправлення, коментували правильність, повноту, ясність викладу змісту, використання мови автора.

*Вибірковий переказ* сприяв розвитку продуктивного мовлення, бо учні за допомогою вчителя, однокласників чи самостійно відбирали необхідний матеріал, систематизували, передавали у певній послідовності. Вибірковий переказ є різновидом стислого. Він може бути зумовлений запитаннями, завданнями, ілюстраціями, які відповідають певному уривкові тексту. Наприклад, було побудовано вибірковий переказ на тему "Як зимують звірі?" за текстом "Витівки бабусі зими".

Напала зима на звірів. Замела снігом поля. Засипала кучугурами ліси. Посилає мороз за морозом. Ідуть морози люті і звірів лякають. А звірі не злякалися. Білка в дуплі горішки гризе. Зайчик вистрибує і гріється. А коні, корови, овечки в теплих стайнях та хлівах сіно жують, тепле пійло п'ють.

За К.Д. Ушинським

Подаємо для зразка три види переказу дітей без зміни.

*Боря Т.* Взимку звірі зимують по-різному. Білка гризе горіхи. Коні, корови, вівці тепле пійло п'ють. А зайчик бігає та гріється.

*Катя М.* Білка їсть горішки. Коні, корови – жують сіно, а зайчик вистрибує.

*Коля С.* Коні, корови і вівці жують сіно, п'ють тепле пійло. Білка гризе в дуплі горіхи, а зайчик, щоб не замерзнути, бігає та стрибає.

Зазначимо, що вчителі зразу, після читання, працювали над текстом у цілому і лише потім давали завдання для вибіркового переказу.

Кожен із вказаних переказів часто ускладнювали використанням відповідних слів і словосполучень, передачею змісту від іншої особи, від імені героя тощо. У процесі переказу вчитель звертав увагу на вміння розповідати жваво, цікаво, дотримуватись відповідної інтонації, наявності пауз, логічного наголосу.

Переказ, з одного боку, опирався певною мірою на попередню роботу, а з другого – був кроком уперед до наступних аналогічних завдань. У цілому вчителі дотримувались наступності в навчанні усним переказам, а це вимагало від них чіткого планування роботи, вміння добирати тексти за змістом, визначати їх види.

Отже, всі вправи на розвиток усного монологічного мовлення тісно взаємопов'язані між собою. Аналізуючи висловлювання, побудовані дітьми, ми порівнювали їх за кількістю слів і вдавалися до якісної характеристики.

## 2.2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УСНИХ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ 1 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Знань та вмінь використовувати слово, словосполучення, речення та зв'язні висловлення учні набувають уже під час навчання грамоти. У цій частині репрезентовано розроблену нами методику керівництва формуванням мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів за *двома напрямки*: 1) визначення видів вправ та їх добір; 2) методичне забезпечення під час застосування цих вправ у навчальному процесі.

Розробляючи методику формування мовленнєвих умінь і навичок, опирались на дані, отримані в результаті аналізу теоретичних основ процесу мовлення (психологічні особливості засвоєння рідної мови, психолінгвістичні особливості формування мовленнєвих умінь, дані лінгвістичного аналізу мовного матеріалу), методи формування мовленнєвих умінь і навичок, добір лексики для продуктивного мовлення (див. 1.1; 1.2; 1.3; 2.1).

Розвиток усного мовлення – це не лише розвиток мислення, а й виховання почуттів, інтересів, розуміння прекрасного, один із шляхів формування особистості. І це залежить від учителя, бо не досить добре знати свій предмет, треба вміти ще й викладати його так, щоб навчання

було радісною творчою працею [7, с.40].

Від того, наскільки грамотно оформлені думки, залежить зміст написаного, адже основним принципом українського правопису є фонетичний. Саме тому в практиці досвідчених учителів письмовому зв'язному мовленню завжди передує усне.

Усне мовлення є основним засобом спілкування людей і має стати предметом особливої уваги вчителя. Оскільки усне і писемне мовлення перебувають у постійній залежності, взаємозв'язку, то вони не лише продукують одне одного, а й формують психолінгвістичний та експресивний стан людини [207, с.11].

Розвивати мовлення дитини – значить допомагати їй засвоювати (запам'ятовувати) "матерію мови" (тренувати органи мовлення), полегшувати розуміння змісту знаків мови – лексичного і граматичного (тренувати інтелект), вчити виражати оцінку діяльності за допомогою лексичних, граматичних знань (тренувати емоції і почуття); полегшувати запам'ятовування літературної норми, традиції використання (узгодження і можливості взаємозміни) мовних знаків (морфем, слів, словосполучень, речень), їх звукового і графічного оформлення [225, с.17].

У сучасній психології (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв) і дидактиці розроблені шляхи управління мовленнєвою діяльністю [43, 53, 118]:

I шлях – учням лише пропонуються зразки дій без будь-яких вказівок на те, як виконати цю мовленнєву дію. Учень виконує її сам шляхом "проб і помилок";

II шлях – школярам показують, як потрібно виконати ту чи іншу дію з новим матеріалом. Навчання таким чином йде набагато швидше й успішніше;

III шлях – учнів планомірно навчають аналізу нових завдань, які дозволяють виділити умови їх правильного виконання. Помилки у цьому випадку майже не спостерігається, а формування навичок дозволяє



переміщувати можливості перенесення мовленнєвого матеріалу в нові мовленнєві ситуації.

Ураховуючи вікові особливості дітей і теоретико-практичну спрямованість курсу навчання грамоти, в дослідженні ми обираємо два шляхи (другий і третій) для роботи над реченням і зв'язним висловлюванням.

Добір дидактичного матеріалу для розвитку усного мовлення здійснювався відповідно до чотирьох блоків (див. додаток Д, с. 215).

У процесі експериментального навчання визначенню видів вправ було надано першочергове значення, адже усне мовлення учнів має бути грамотним, виразним, чітким, емоційним, що передбачає:

- розпізнавання ними змістових відтінків слів, словосполучень, фраз та усвідомлення змісту розповіді;
- уміння в нормальному темпі передати, доповнити, продовжити сказане чи почуте, застосовуючи художні засоби зображення та засоби виразності (міміку, жести, інтонацію), вживаючи займенники з метою уникнення повторення слів;
- знання норм етики спілкування [97, с.15].

Усне мовлення є основним засобом спілкування між людьми. При цьому слід пам'ятати, що мовлення має відповідати вимогам і критеріям, які визначають його культуру (точність, багатство тощо). Критерії культури усного мовлення розкрито у дослідженні С.Д. Пенькової [158].

Спираючись на вищесказане, враховуючи вікові особливості та якість виконання завдань під час констатувального експерименту (вересень 1999 р., повторно вересень 2001 р.), ми дійшли висновку, що при доборі вправ необхідно дотримуватись *системного підходу*:

слово ⇒ словосполучення ⇒ речення ⇒ зв'язний текст.

Розкриємо зміст методичної роботи з розвитку мовлення першокласників за названими позиціями.

### 2.2.1. РОБОТА НАД ЗБАГАЧЕННЯМ, УТОЧНЕННЯМ І АКТИВІЗАЦІЮ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Роботу зі словом у період навчання грамоти вважаємо особливо значимою та ефективною, бо значення слів завжди викликає інтерес і бажання пізнати нове, незнайоме. Вміло дібрані вправи дають можливість вводити в мовленнєву діяльність першокласника видові і родові поняття, забезпечують не лише накопичення словника завдяки засвоєнню групи слів, а й дають можливість організувати ігрову діяльність.

Наприклад: доберіть видові назви до родових:

- дерева – це дуб, ..., ...;
- польові квіти – це ..., ... .
- Якими ягодами ти пригостиш гостей у червні? Серпні?
- Що подаси до столу з маминої грядки восени? Які овочі заготувала мама для зимового столу?
- Розкажи про урожай, який збрала бабуся зі свого городу?

Переконливим є висновок про те, що хороші знання з мови залежать від багатого словникового запасу дитини. У ході експерименту доведено, чим більше слів знає учень, тим точніше, яскравіше, образніше він виражає свою думку (див. табл. 2.10, с. 178). Отже, інтенсивне збагачення словника першокласника відбувається протягом усього періоду навчання грамоти.

У практиці нашої діяльності особливої частотності та систематичності було надано вправам на добір тематичного словника. Зміст його визначали ілюстрації та предметні малюнки підручника, нові слова.

Наприклад: складіть тематичний словник [197, с.22-23, 45] до слів: ліс – дерева, ..., ..., ... . осінь – ..., ..., ..., ... .

Роботу над новим словом *косарка* [197, с.56-57] розпочинали, наприклад, із з'ясування лексичного значення слова за допомогою

використання власного досвіду дітей або тематичного словника. Логічним продовженням цієї роботи був добір слів, що означають назви сільськогосподарських машин: комбайн, вантажна машина ... .

За нашими спостереженнями, саме ця група вправ дала змогу вчителю максимально збільшити словниковий склад новими словами.

Наступна група вправ (перерахування з узагальненням, виключення зайвого предмета) спрямована на формування вмінь знаходити та добирати слова на основі порівнянь та зіставлень їх лексичного значення, практичного використання в мовленні. Доречно зауважити, що робота не завершувалася визначенням чи добором відповідного слова. Продовженням була побудова міркувань.

Наведемо зразок вправи:

а) Виключіть зайву назву предмета з ряду запропонованих слів:

– шафа, стіл, підручник, парта.

– Чому, на вашу думку, зайве слово саме підручник, адже для збереження його потрібна шафа, в класі підручники кладемо на парту, або учительський стіл.

б) Перерахуйте предмети з наступним узагальненням:

– пенал, ручка, ..., ..., ... .

– Назвіть групу цих предметів одним словом.

– Як ви міркували, коли узагальнювали слова?

– Що вам допомогло здогадатися, що це навчальне приладдя?

Для з'ясування вмінь добору того чи іншого слова вчителі домагалися не лише правильного виконання завдання, а й з'ясування причин такого добору. Зміст названої роботи визначають вправи на

– добір видових назв до родових.

Наприклад, продовжіть:

овочі – це морква, ..., ..., ... ; дикі тварини – це ... .

– Узагальнення через протиставлення:

помідори – овочі, а груші – ... .

– Продовження перерахування видових понять після узагальнення:  
дуб, береза, клен – листяні дерева. А які листяні дерева ти ще знаєш?

– Про кого або про що можна так сказати:  
тепле, лагідне, ласкаве, кругле (сонечко).

– Продовження думки, добираючи слова:  
промінчик сонця – теплий, ..., ... .

– Добір до даного слова тих, що воно об'єднує:

– транспорт – ..., ..., ... .

Роботу над точністю добору слів розпочинали з побудови словосполучень; поширення речення; зміни форми слова відповідно до зв'язку слів у словосполученні, реченні.

Основними правилами для вчителя при формуванні вмінь точного та граматично правильного добору слів було здійснення контролю над правильністю вимови, наголосом, вміннями диференціювати звуки та вимовляти (при необхідності) з підкресленою вимовою, а також корекційна робота в зазначених напрямках.

Зразком такої роботи були виправлення в читанні слів та речень (див. с. 56 "Букваря"): ранок – ранком – ранкові; коса́р – коса́рі – коса́рка. Косі́, косо́, поки роби́!

Відпрацювання вказаних слів проводили у колективній та індивідуально-фронтальній формах роботи, методи якої були різноманітними. Найважливішим, на наш погляд, є розвиток умінь точно й доцільно використовувати слова у мовленні. Прикладом такої роботи можуть бути зразки вправ, направлені на добір слова для побудови словосполучення 1) за змістом; 2) за доцільністю та влучністю.

До першої групи відносимо:

– добір слова за запитанням: – добір слова на основі порівняння:  
малина (яка?)..., а калина..., дерево високе, а кущ ... ;  
осінь – (яка?)... , хитрий, як ... ; це ... .  
Освітлений (чим?) ... ,

небо – (яке?)...

До другої групи віднесли вправи на добір слів за лексико-семантичними відтінками (за доцільністю та влучністю): сніжок (який?)... (легкий, легенький), зайчик (що робить?) (ходить, стрибає).

Вправи другої групи – це цінний засіб виховання розумової активності першокласників. Вони викликали у школярів живий пізнавальний інтерес і допомагали засвоювати будь-який навчальний матеріал.

Пам'ятаючи про це, ми дібрали завдання до віршованих текстів. Наприклад: прочитайте вірш "Котик і півник". Додайте слова: рогатий, рудою, вусатий, ходить, ротик, бородою, бродить.

Ось котик ...	І лапкою ...
В саду собі ...,	Вмиває свій ...,
А козлик ...	А козлик ...
За котиком ...	Трясе ... .

В. Жуковський

Значно важчою була підготовча робота до виконання вправ, текстом яких є вірші, оскільки до уваги береться ще й створення відповідного настрою, пробудження емоцій малюка. На основі елементарного аналізу змісту вірша діти вчилися сприймати світ повніше і яскравіше, зображувати та відтворювати картини природи, образно виражати свої думки.

Добір слів для поширення речень проводили за зразком. Найчастіше використовували прикметники.

Наприклад: Наступила білосніжна зима.

Повіяв ... вітер (холодний, легенький). Небо вкрилось ... хмарами (важкими, легкими). Деревя стоять ... (стомлені, голі, сонні).

Для поширення речень спочатку використовували запропоновані в дужках слова, а при відпрацюванні вмінь – пропонувався самостійний добір.

Доречно зауважити про важливість продуманого добору речень за змістом, структурою та кількістю слів. Речення має бути не перевантаженим новими незрозумілими словами, спиратися на досвід школярів, враховувати їх спостереження, відображати настрій та відчуття, забезпечувати формування мовного чуття.

Засобом управління в доборі слів були тексти віршованого характеру. Цінність їх полягає у активізації пізнавальної діяльності дітей. Допоміжним компонентом був сам зміст вірша:

Вовк ... розбудив:  
 Вже весна, гуляти йди!  
 Виліз велетень з барлогу -  
 вовк втікає в ліс від нього.

О. Кононянко

Так, прослухавши вірш, діти добирають відповідне слово і вводять його в текст, керуючись змістом.

Значну більшість текстів віршованого характеру зачували напам'ять, переслідуючи при цьому мету:

- дотримання та засвоєння елементарних орфоепічних норм;
- корекції порушень у вимові;
- формування навичок чіткого виразного мовлення.

Вправи, спрямовані на зміну форми слова відповідно змісту та зв'язку словосполучення і речення, вважаємо проміжними (підготовчими, тренувальними). Для роботи добирали такі вправи, в яких слово знаходилось у складі словосполучення, речення чи тексту. Учням було запропоновано матеріал для редагування, де потрібно внести зміни. Доцільним було доведення: чому?

Підготовчі вправи:

1. Доберіть слова за запитанням:
  - липа – (який?) липовий (зразок);
  - сосна – (який?) ...;

- гречаний – (що?) ... ;  
 малюк – (що робить?) ... ;

2. Змініть слова у словосполученні:

- теплий (дні);  
 веселі (дитина).

3. Прослухайте вірш. Додайте слова, користуючись довідкою.

Сорока

Прилетіла ... до білки:  
 – Ти зроби мені, білко, ... .  
 На ... я вчитимусь грати,  
 по дворах перестану гасати.

*Довідка:* сопілка, сорока, сопілку.

Засвоєння нових слів пропонували здійснювати, користуючись поданими на сторінках підручника та дібраними додатково текстами (див. Трунова В.А., Вовкотруб Р.П. Вправи з розвитку мовлення першокласників. – Одеса: Астропрінт, 2000 р.). Організовуючи таку роботу, перевагу надавали цілеспрямованій роботі над

- вправлінням у мовленні (коли такі випадки трапляються в процесі засвоєння нового слова);
- з'ясуванням лексичного значення слова;
- введенням його в активну мовленнєву діяльність.

Ураховуючи важливість цих завдань, ми намагались на кожному уроці забезпечувати тісний зв'язок вправ на засвоєння нових слів з різними видами практичної діяльності, як-от:

- виділення "нового" слова з мовного потоку (речення, тексту);
- з'ясування лексичного значення;
- використання в мовленні (побудова словосполучень, речень).

Досвід роботи вчителів початкових класів доводить, що якість засвоєння "нового" слова, бажання працювати самостійно (без допомоги вчителя) значно підвищується, якщо цікавим для дітей є сам зміст

дібраного тексту. Це зумовлюється тим, що учні першого класу значно швидше зосереджуються на загальному змісті, ніж на деталях тексту.

Наприклад, пропонувалась учням вправа.

Прослухайте вірш, додайте потрібні слова за змістом.

### Літо

Розквітають в луках квіти,

Зеленіють в лісі віти.

Все зелене, молоде.

За весною ... (літо йде).

Н. Забіла

– Чи важко Вам було здогадатись, які слова треба додати?

– Які слова допомогли здогадатись, що саме літо йде, а не інша пора року?

– Які зміни відбуваються в природі?

– Що ж саме змінюється?

– Чи зустрілось вам слово, про яке ви не можете розповісти?

– Назвіть його (віти).

– Прослухайте вірш ще раз.

– Як ви здогадались, що означає це слово?

– Побудуйте речення зі словом *віти*, відповідаючи на питання: Якого кольору листя на вітах восени?

– Чи можна в цьому реченні слово віти замінити словом гілки? А віття?

– А чи можна це зробити у вірші? Чому?

Така копітка, послідовна, цілеспрямована робота над опрацюванням лексики навчала дітей знаходити "нові", незрозумілі слова в тексті, виділяти їх з ситуативного, діалогічного мовлення чи зв'язного висловлювання, розкривати лексичне значення, правильно використовуючи у мовленні. Обов'язковими були завдання до ряду слів, запропонованих на сторінках підручника "Буквар". Це зумовлено добром



матеріалу для вивчення певного звука чи літери.

Корисною вважаємо роботу над формуванням умінь розкривати лексичне значення слова різними способами:

- добором споріднених;
- показом дії;
- демонструванням ілюстрацій, предметів, малюнків;
- тлумаченням за допомогою словника;
- зверненням до власного (дитячого) досвіду.

Від уміння з'ясувати лексичне значення слова залежить успішність подальшої роботи над збагаченням словника, образністю мовлення. Такі вправи пропонували на різних етапах уроку, бо саме вони забезпечували різні види діяльності: активізацію мислення; формування пізнавального інтересу; озброєння учнів загально-навчальними вміннями і навичками (робота з довідниковою літературою зокрема).

Наприклад, з'ясуйте лексичне значення слів, користуючись тлумачним словником: лани, ловив, наловив.

Усвідомлюючи роль вправ, метою яких є з'ясування лексичного значення слова, добирали саме такі, які потребують:

а) логічного визначення предмету, вказуючи на видову чи родову назву та істотну ознаку.

– З'ясуйте, що (хто) це? Користуйтеся зразком:

сосна – це хвойне дерево;      сова – це ... .

дуб – це ... ;                      ведмідь – це ... .

б) З'ясування лексичного значення на основі визначення спільного і відмінного: бджола – вулик; мураха – мурашник.

в) З'ясування лексичного значення на основі зорового сприймання предметів (малюнків):

– Поясніть (Буквар, с. 58-59), чому крило ластівки називають стрілчастим.

Працюючи над багатозначними словами, знайомили школярів з

прямим і переносним значенням. Робота зводилась до опрацювання змісту тексту. Доцільними були при цьому тренувальні вправи:

- доберіть слово:
- ручка дівчинки – ... біля дверей;
- коса мами – ... у косаря.

Продовжуючи роботу з розвитку мовлення, пропонували:

– користуючись малюнками підручника (с. 58-59), з'ясувати значення слів: котики, плитка.

Робота над віршем "Сонечко" Б. Снисаренка дає можливість учням добирати багатозначні слова до запропонованого тексту, здійснювати його аналіз та з'ясовувати властивість багатозначності.

#### Сонечко

Прилетіло сонечко  
 На мою долонечку –  
 Крильця червоненькі  
 Цяточки чорненькі,  
 По всіх пальчиках ходило,  
 З мізинчика полетіло.

Учні повідомляють, що означає слово *сонечко* (це комаха).

– Що ми можемо ще називати сонечком? Попрацюйте з тематичним словником.

– Що ви можете розповісти про сонечко взимку? влітку? (не гріє, припікає).

Вправи для з'ясування лексичного значення слова пропонували в такій послідовності:

- а) від простих до більш складних;
- б) кожна наступна не включає тих деталей, які були наявними в попередній;
- в) підпорядкування головній меті уроку чи меті використання вправи;

г) різноманітність змісту (тексту), допоміжних засобів (словників, малюнків, ...)

д) з'ясування лексико-семантичного значення слова.

Наприклад: з'ясування лексико-семантичного слова *липа* за допомогою набору запитань:

Липа – це: дерево, кущ, квітка?

– Де вона росте?

– Коли цвіте?

– Що можете ще додати?

– Про що говорить вам назва цього дерева? (цвіте в липні)

– Чому люди його так назвали?

– Прослухайте вірш "Сонечко". Чи змінилась ваша думка?

Повідомте її товаришам.

– Перевірте думку про липу за словником [121] (Словник у кожного учня на парті).

Наступним етапом були вправи на з'ясування лексико-семантичного значення кольорів шляхом добору близьких за значенням та побудовою словосполучень:

а) пропонуємо слова: багряний, волошковий, блакитний;

– Як можна сказати по-іншому? (багряний – рожево-червоний).

Утворіть пари із названих слів та таких: очі, листя, небо.

Виконання вправ зі словами, запропонованими нами, сприяло активності першокласників, якості та результативності формування уявлень про слово, вмінь ним користуватись, успішно справлялись із завданнями підвищеної трудності та з логічним навантаженням.

У ході експерименту було доведено, що запропонована нами методика забезпечує вирішення триєдиної дидактичної мети:

– формування поняття про слово як "одиницю мови";

– вміння розпізнавати слова-назви предметів, ознак, дій;

– вміння точно вживати ці слова в мовленні.

Враховуючи завдання дисертаційного дослідження, добирали вправи, спрямовані на

- формування виконавчої діяльності (робота за зразком, з допомогою вчителя);
- формування практичних навичок (добору слова і його доцільності, заміни, з'ясування);
- творчу діяльність (побудова аналогічних завдань, перетворення запропонованих, введення слова у словосполучення, речення);
- контролюючу діяльність (доведення способом побудови міркування, перевірка правильності виконання, уточнення шляхом співставлення з повідомленнями у словнику, тексті).

## 2.2.2. РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ УСНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ

### УЧНІВ І КЛАСІВ

#### КОНСТРУЮВАННЯ СЛОВСПОЛУЧЕНЬ

Розвиток усного мовлення має певні труднощі в початковій школі. Працюючи над зазначеною проблемою у процесі навчання грамоти, не завжди було досягнуто задовільних та хороших результатів. У практиці часто недооцінюється роль вправ на побудову словосполучень, а тому зменшується їх кількість та спрощується завдання. Це пояснюється тим, що не враховується ні значимість сформованості можливих умінь, ні дотримання наступності та перспективності.

Експериментальне дослідження доводить протилежне: систематичне використання вправ, змістом яких є робота над словосполученням, сприяє глибокому засвоєнню прийомів конструювання та використання їх у мовленні, що позитивно впливає на якість розвитку зв'язного мовлення.

У роботі над словосполученням чітко виділяли три напрями:

- формування уявлень про словосполучення;

- ознайомлення учнів з основними способами поєднання слів;
- формування навичок добору слів для побудови словосполучень.

Доречно зауважити, що результативність роботи залежала від активності всіх учнів на уроці, вміння кожного виконувати завдання під керівництвом учителя та самостійні аналогічні вправи.

Спостереження дають можливість стверджувати, що нерідко помилки на побудову словосполучень були результатом недостатньої роботи зі словом. Для вирішення цієї проблеми нами було використано пропедевтичні вправи на усвідомлення лексичного значення слова та збагачення словника в цілому.

Розглянемо на конкретних прикладах формування вмінь та навичок учнів конструювати словосполучення, дотримуючись загальноприйнятого порядку слів та основних завдань (див. 2.1 та додаток Д.2, с. 230).

Роботу розпочинали з вправ на утворення словосполучень від даного головного слова шляхом добору до нього залежного, бо тільки при цьому велике значення має використання вправ на розкриття лексичного значення на основі добору синонімів.

Підготовчими були завдання: розкажіть про колір, форму, розмір, смак яблука, груші, сливи. При виконанні вправи учні в довільній формі повідомляли, що яблуко червоне, кругле, велике, солодке.

Наступними були запитання: "А вишня? А осінь? А вітер?" Учні добирали слова довільно, тобто такі, які вказують на різні ознаки, доповнюючи одна одну. Лише після цього будували словосполучення, в основі яких лежало пряме доповнення – іменник після дієслова – це I група вправ.

Наприклад, вчитель пропонував першокласникам роботу за "Букварем" на с. 37.

– Розгляньте ілюстрацію. Дайте імена дітям (Оленка, Катруся, Миколка). Продовжіть мою думку: Оленка читає ..., Катруся тримає ..., Миколка грається ..., (книжка, лялька, машина). Учні, користуючись

спочатку ілюстраціями, а потім зразками дидактичних вправ, добирали відповідні слова.

Наприклад, ілюстрація – хлопчик ловить рибу.

Продемонструємо:

- Що робить Іванко? (Іванко ловить рибу).
- Яка риба живе у річці? (лини, карасі, коропи).
- Кого може зловити Іванко?

До другої групи віднесено вправи, де утворення словосполучень здійснюється за даним залежним словом (іменником, прикметником, прислівником) шляхом добору головного.

З цією метою пропонували ілюстрації, сюжетні малюнки, дібрані додатково, та ті, що подані у підручнику. Попрацювавши над текстом "На пустирі" [197, с.68-69], вчитель просив дітей уточнити, які ж дерева можуть посадити діти на пустирі? (клен, береза, ясені...), потім – доповнити речення:

Василько берізку ... (посадив, полив).

Оленка і Миколка посадили струнки, молоденькі ... (дубочки).

В парку школярі голосно ... (розповідали, спілкувались).

На підготовчому етапі діти разом з учителем добирали відповідне слово. А тому запропоновані вправи носили здебільшого орієнтовний характер. На основному етапі відпрацювання навичок побудови словосполучень, учням треба було самостійно добирати слова.

Вправи, де подано залежне слово (прикметник, прислівник), учні можуть виконувати абсолютно самостійно, тобто без поданого зразка.

За своїм змістом вони були такими:

1. Користуючись ілюстрацією підручника [197, с.22], утворіть словосполучення: довгоочікувана, тепла, золота ... (осінь);

березовий, кленовий, багряний ... (листочок);

голосно ... (гукають, кличуть, кричать);

швидко ... (знайшли, відгукнулись, прибігли).

Повідомивши дітям залежне слово, вчитель просила розглянути ілюстрацію та дібрати слово, яке допоможе з'ясувати про кого або про що йдеться? Які дії дітей у лісі можна характеризувати словами голосно, швидко?

2. Прослухайте загадку. Відгадайте.

Відгадай, як звать наш дім,  
 Все про нього розповім.  
 Стовбур жовтий, мов янтар,  
 досягає стеля хмар,  
 І колючі, й довгі, й тонкі  
 На гілках зелені голки.  
 Шишок безліч ... та маленькі  
 І не довгі, а кругленькі.

(Сосна)

– Дайте відповідь на запитання: про що так говориться?

Жовтий ... (стовбур); колючі, довгі, тонкі, зелені ... (голки); маленькі, довгі, кругленькі ... (шишки); безліч ... (шишок).

Подібні справи забезпечували ефективність роботи над словосполученням. Вони позитивно впливали на зосередженість учнів, уникнення помилок, вміння порівнювати, визначати спільні та відмінні ознаки, аналізувати сказане, спираючись на зразок, текст, ілюстрацію.

Наявність декількох варіантів добору слів сприяло відбору необхідного, примушувало вдумуватись у значення кожного слова зокрема. Після виконання таких завдань діти пояснювали, чому саме вибирали те чи інше слово.

Як показав експеримент, велике значення для добору слів відповідно до вправ першої та другої групи має рівень сформованості вмінь розуміти їх лексичне значення, яке забезпечить якісний добір синонімів чи слова, до якого вони відносяться.

Успішне розв'язання цієї проблеми в більшості випадків залежало





яскраве сонце – ... ..;

високий будинок – ... .. .

Саме такі вправи важливі тому, що сприяють становленню і розвитку характерних для цього віку форм мислення (наочно-образного і наочно-дійового).

3. З'ясуйте, коли можна сказати про ланцюжок, що він золотий?

– Утворіть іншу пару слів, користуючись словом *золотий* (золота людина, золоті руки, золоте серце). Виконання цієї вправи пропонували проводити перед читанням тексту "Десять робітників"[197, с.114-115], або після роботи над ним. Важливим при цьому було врахування рівня сформованості в учнів умінь доводити та розмірковувати над запропонованими першокласникам словосполученнями.

4. Замініть словосполучення близькими за значенням.

Працюючи над ілюстрацією підручника [197, с.86-87], пропонували дітям утворити словосполучення, замінивши перше слово іншим (близьким за значенням): блакитне небо – ..., ..., ... . Вказане словосполучення подаємо. Аналогічно радили організувати роботу над словосполученнями: багряне листя, рожеві щічки.

Роботу ж над словосполученнями *волошкові очі, тепле серце* проводили з використанням предметних малюнків, на яких зображено квітку волошки, сонечко. Це допомагало на основі зіставлення з'ясовувати лексичне значення прикметників *волошкове, тепле*. При доборі вказаних вправ використовували художні тексти, бо саме за їх допомогою можна, не акцентуючи на цьому уваги, показати дітям, що багатство споріднених слів дає змогу урізноманітнювати мовлення, надавати йому образності й виразності.

5. Наступним етапом були вправи на побудову речень шляхом використання запропонованих словосполучень та додавання одного, двох слів.

Подаємо зразки:

| \_\_\_\_\_ золота осінь. Перелітні птахи \_\_\_\_\_ . | \_\_\_\_\_ журавлині

ключі (настала, відлітають, ми бачили).

Доповнюючи словосполучення, першокласники пропонували різні за змістом слова. Можливим при цьому була зміна кількості слів у вищеподаних реченнях (три і більше).

Вправи цієї групи давали змогу не лише формувати вміння добирати потрібні за змістом слова, змінювати їх форму, конструювати словосполучення, з'ясовувати лексичне значення, а й творчо використовувати їх у власному мовленні.

Отже, визначені нами групи вправ, забезпечували роботу над словосполученням, становили органічну частину роботи зі словом, що є важливим засобом створення умов для переходу від слова до словосполучення, а потім до речення і тексту, а тому радимо використовувати їх на кожному уроці, дотримуючись запропонованого нами змісту та послідовності.

#### ПОБУДОВА РЕЧЕНЬ

Формуючи міцні мовленнєві навички, вчитель має використовувати добірку вправ, яка забезпечить єдність основних завдань: уміння користуватися словом, вводити його до словосполучення, а вже потім будувати речення. Поняття ж про речення подається на основі формування вмінь правильно оформляти його, виділяти з мовного потоку.

На основі завдань розвитку мовлення під час навчання грамоти [179], було дібрано чітку систему методичних прийомів, видів вправ для організації цілеспрямованої роботи над реченням. Разом з тим ми пересвідчилися, що запропонована нами система вправ (див. 2.1; додаток Д.3, с. 232) забезпечувала умови якісного формування навичок зв'язного мовлення. Результатом цього, вважаємо, є формування вмінь будувати речення.

При доборі відповідних вправ ми дбали про максимальну їх ефективність, тобто добирали такі завдання, які викликали у першокласників різні думки, спонукали їх до обговорення, в процесі

якого учні і набували вмінь виражати свої думки, доводити їх, робити висновки та узагальнення. Загальновідомо, що оволодіння спеціальними вміннями й навичками дітям дається легше, якщо в них добре розвинені вміння спостерігати, порівнювати.

Для ознайомлення з поняттям речення включали вправи, які забезпечували відповідне повторення раніше використаних слів, словосполучень. Нові ж слова засвоювали за допомогою багатоваріантних додаткових завдань, що дозволяло уточнити чи розкрити лексичне значення слова, довести вибір саме цього. Така робота проводилась в ході дій над будь-якою вправою, які ми розділили на групи. Вона зумовлювалась об'єктивною необхідністю: виникненням труднощів та попередження помилок.

До *першої групи* вправ над реченням віднесено завдання, спрямовані на формування репродуктивного мовлення. Розпочинали роботу з вироблення вмінь проговорювати речення; послідовно називати слова, підраховувати їх кількість, визначати порядок. Приступали до такої роботи після добре продуманого змісту дібраних засобів матеріалізації речень: схем та ілюстрацій. Продемонструємо цю роботу, користуючись підручником [197, с.8-9].

Вправа, яка забезпечувала роботу з формування вищевизначених нами вмінь, включала такі завдання:

- Розкажіть, що робить дівчинка? (Дівчинка робить зарядку).
- Повторіть сказане (речення повторюють кілька учнів).
- Порахуйте і скажіть, скільки слів ви використали?
- Назвіть останнє слово.
- Назвіть слово, яке стоїть на першому місці.
- Чи пам'ятаєте ви друге слово, третє?...

Наступний крок включав побудову речення за поданою ілюстрацією та схемою (хлопчик чистить зуби). Роботу над побудованим реченням до другої та третьої ілюстрації проводили аналогічно.

Побудова речень відповідно до змісту четвертої та п'ятої ілюстрації зумовлювалась завданням:

– побудуйте речення з чотирьох, шести слів. (Діти йдуть до школи. Миколка та Оксанка йдуть до школи). Назвіть послідовно кожне слово. Визначте порядковий номер кожного слова в реченні (перше – діти, друге – йдуть, ...).

Працюючи з ілюстрацією, де зображено хлопчика, який грає в теніс, звертали увагу на схему речення – | \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ \_ \_\_\_\_\_. Увагу дітей привертало до схематичного зображення третього слова, акцентуючи при цьому на величині та відповідному зображенні (в -\_\_ ).

Використані схеми при побудові речень служили опорою дій учнів (особливо на першому етапі оволодіння поняттям "речення"), дозволяли їм бачити кількість слів у реченні, усвідомлювати початок і кінець, робити відбір необхідних за змістом слів, сприяли розвиткові уявлень учнів про можливу кількість слів у реченні.

Побудову речень за аналогією пропонували лише для закріплення раніше сформованих умінь, бо перед учнями стояло завдання точного добору слова, творчого використання поданого, змінюючи його форми. Це давало можливість уже на даному етапі замислитися, чи завжди правильно дібрано слово, висловлено думку тощо. На початковому етапі всі слова добирав учитель, а учні робили лише їх відбір.

Подаємо зразок вправи, пропонуючи речення: *У лісі живуть звірі і птахи.*

Завдання:

- Прослухайте речення.
- Повторіть його.
- Порахуйте кількість слів.
- Зробіть схему речення (учні виконують роботу індивідуально в зошитах). У процесі роботи за поданим зразком проводився його детальний аналіз.

– Прослухайте початок наступного речення: *На дереві сидять ...*  
 Додайте слова за аналогією до попереднього речення. Повторіть його.  
 Спробуйте зобразити схематично. Порахуйте кількість слів. Порівняйте з кількістю першого. Що ви можете сказати (вона менша)? Скільки слів ви ще додали? Розгляньте малюнки на дошці (сова, дятел, заєць, гуска). Користуючись ними, спробуйте дібрати відповідні слова (сова, дятел). Що ви можете сказати про слова сова, білка. Учні відповідали, що вони їх змінили (сови, білки).

Поступово вправу ускладнювали. Аналогічно пропонували зобразити речення схематично, збільшивши кількість слів на одне та побудувати його ( | \_\_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ , \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ .)

На дереві сидять сови, дятли і синиці.

Використання речень, запропонованих учителем, їх частин, схем для аналогічної самостійної побудови дозволяло не тільки формувати вміння на репродуктивному рівні, а й робити на основі практичних дій висновки відносно до результату. Зауважуємо, що додатковий (демонстраційний) матеріал, зразки речень мають бути різноманітними, аби у дітей не склалось уявлення про одноманітність змісту, структури та кількісний склад речень.

Не менш важливими для розвитку мовлення першокласників були вправи, які формували *продуктивне мовлення* (друга група вправ). Такими вважаємо вправи на побудову відповідей на запитання, поширення речень за допомогою опорних слів, запитань відповідно до змісту, редагування, самостійну побудову речень на запропоновану тему.

Саме при виконанні таких вправ учні демонстрували різнобічну мовленнєву діяльність, яка сприяла свідомому і глибокому засвоєнню знань про речення, словосполучення, слово.

Щоб дотримуватись прямого порядку слів у реченні, розпочинати роботу слід з побудови конструкцій на основі запитання. Наприклад. *Чи яскраво світить літнє сонечко?* Відповідь на запитання може бути: *так*.

Але вчитель обов'язково просив учнів дати повну відповідь (*Літнє сонечко світить яскраво*). Для відпрацювання таких умінь пропонували виконувати аналогічні вправи.

Так, користуючись ілюстрацією на сторінках 26-27 ("Буквар"), роботу проводили колективно: "Чи смачна малина?", "Чи гарно в лісі?" Відповіді пропонувалися учнями паралельно. Під керівництвом вчителя будувалися і запитання, і відповіді на них, при цьому активно використовувалися слова із текстів, віршів, загадок. Це дало змогу перейти до побудови відповідей шляхом добору одного, двох слів. Наприклад.

Прослухайте загадку.

Поки сонце ясне сяє,  
всяк про мене забуває.  
Та, як тільки дощ лине, –  
всі розшукують мене!

(Парасолька)

– Що розшукують всі?

– Яке сонце сяє?

Слід брати до уваги, що при побудові речень учителеві необхідно слідкувати за дотриманням відповідного порядку слів, адже першокласники повинні мислити, а не механічно відтворювати зміст запитання.

Для виявлення елементарних умінь, сформованих в результаті виконання вищеподаних вправ, та формування наступних, пропонували відповіді на запитання за ілюстрацією, сюжетним малюнком, змістом використаного тексту, на основі власного досвіду.

При цьому учні поширювали речення запропонованими словами або дібраними самостійно; конструювали речення, перебудовуючи запитання, дотримуючись необхідного змісту.

Наприклад, читаємо учням речення: *Птахи відлетіли.*

Користуючись його змістом, вони дають відповідь – Які птахи відлітають? Орієнтуючись на зміст речення, першокласники, відповідаючи, використовували слова першого речення та добирали такої лексеми, якої вимагало запитання (перелітні).

– Куди відлітають? (Куди відлітають перелітні птахи?)

– Коли відлітають? (Коли відлітають перелітні птахи?)

Такі вправи дали нам можливість здійснювати поступове поширення речень, будуючи відповіді на послідовно запропоновані запитання.

Зауважуємо, що при побудові відповіді на кожне наступне запитання вчитель має враховувати обсяг (кількість слів) попереднього речення-відповіді. На початковому етапі пропонували слова для поширення. Дібрані слова мали відповідати змістові запитань або давати можливість їх добирати самостійно. Так учень вчився розмірковувати, вибирати лише один варіант, правильний, користуючись при цьому особистими доведеннями. Наприклад: на північ, на південь, в ліс, перелітні, зимуючі, всі. Поступове поширення передбачало кількісне збільшення групи підмета та групи присудка запропонованого речення: "Пожовтіло листя" за кількома запитаннями: Де? Коли?

Працюючи з ілюстраціями підручника та сюжетними малюнками, першокласники разом з учителем будували речення, користуючись серією запитань, розміщених у певній послідовності (відповідно до структури зв'язного висловлювання).

Наприклад: користуючись ілюстрацією підручника [197, с.24-25], складіть речення за допомогою запитань.

– Куди прийшли діти?

– Як звали хлопчика?

– Як звали дівчинку?

– Що робили діти?

– Що тримала Даша?

– Які ягоди збирала Даша?

Аналогічно виконували вправи, користуючись текстами, віршами, уривками оповідань, загадками.

Попередні вправи були пропедевтичними (підготовчими) до тих, які учням потрібно виконати, склавши речення-відповідь на запитання. Запитання служили поштовхом для складання речень, вказували на тему, але не підказували основи речення. Наприклад:

– Що ти знаєш про білочку?

– Як зимує ведмідь?

– Чим відрізняються свійські тварини від диких?

У процесі навчання учнів будувати речення, керуючись запитаннями, зверталась увага на:

1) побудову речень-відповідей на основі міркувань відповідно до запропонованого змісту запитання (тексту, ілюстрації, досвіду);

2) формування узагальнюючих висновків на основі аналітико-синтетичної діяльності при визначенні змісту, структури речення, кількості слів та доцільності і точності кожного. Наприклад, було завдання: прослухайте вірш "Після грози".

Гроза пройшла... Зітхнули трави,  
Квітки голівки підняли,  
І сонце тепле і ласкаве,  
Спинило погляд на землі.  
Літає радість, щастя світить,  
Дзвенять пташки в садах рясних,  
Сміються знову трави, квіти...  
А сльози ще тремтять на них.

О. Олесь

Дайте відповіді на запитання.

– Чому квіточки підняли голівки?

– З чого видно, що сонечко після грози тепле, ласкаве?



– Чому радіють пташки, квіти, трави?

– Що автор називає слізьми?

Побудова відповідей на подібні запитання мала супроводжуватись доброзичливим, змістовним, конкретним коментуванням, яке допомагало б створити позитивний настрій, сприяти розвиткові вмінь аналізувати й оцінювати особисті знання та вміння.

Одним із способів конструювання речень було поширення запропонованого. Для поширення пропонували:

1) запитання, що вимагали доповнення їх окремими словами та словосполученнями, керуючись змістом самого запитання;

2) доповнення словами з метою збільшення кількості слів, введення в речення синонімів, антонімів, однорідних членів, слів (словосполучень) для уточнення змісту речення.

Це активізувало роботу над словом і словосполученням, а саме поширювало лексичний запас, визначало стилістичне забарвлення слова в синонімічному ряді; сприяло використанню найбільш влучних синонімів з метою запобігання повторень.

Подамо зразки вправ та обґрунтуємо прийоми роботи.

Поширте речення, добираючи відповідні слова.

*На лузі пасуться корови, ..., ... .*

Виконання завдання можна полегшити, користуючись ілюстрацією на сторінці 12 "Букваря" або ж запропонованою низкою слів: *вівці, свині, кози, індики*. Добираючи слова, першокласники, користуючись особистими знаннями про живу природу, спосіб харчування, здійснювали відбір необхідних слів.

Поширення речень виконували за допомогою слів відповідно до змісту та мети його завершення, як-от:

*Настали... . Стоять жаркі... . На полі збирають... .*

Ці речення першокласники завершували, добираючи слова самостійно або вибирали з довідки: *дні, жнива, урожай*.

Виконувати вправи такого типу учні можуть шляхом узагальнення через протиставлення, наприклад, *каченя – птах, а козеня – ...*, часто користуючись при цьому тематичним словником В.Г. Лук'яненка, К.С. Прищепи [121].

Пропонуючи учням доповнити речення словами, близькими за значенням, подавали частину речення та відповідну групу слів: Пухнастий сніг ..., ..., ... (біжить, падає, стрибає, летить, кружляє). Школярі добирали ті лексеми, що відповідали змістові речення. Після цього пропонували частину речення та ланцюжок слів. Дітям необхідно було дібрати лише одне. Такий відбір вони здійснювали на основі з'ясування лексичного значення слова, яке потрібно додати до запропонованого речення. Наприклад. *У лісі ... казкова краса* (лежить, розлягається, стоїть, панує).

Важливим для закріплення вмій поширювати (доповнювати) речення був ретельно продуманий їх зміст.

Пропонуємо зразки.

1. Продовжіть (поширте) речення, додаючи потрібні слова.

а) У морі живуть такі риби: ..., ..., ... .

б) У сосни і ялини – ... .

в) Настала зима. Повіяв ... ..

(легенький вітерець, сильний вітер).

г) Малина ..., а калина ... .

д) Косять (чим?) ... . Заплітають (що?) ... .

е) Сашко іде на ... .

є) На малюнку зображено осінь, бо ... .

Особливого значення надавали вправам, що передбачали редагування. Саме вони вбирають всі попередньо набуті знання та сприяють їх активному використанню.

Речення, рекомендовані першокласникам, були взяті з підручника, але перебудовані вчителем. Такий підхід давав можливість дітям

здійснювати самоконтроль на основі зіставлення самостійно відредагованого речення з авторським варіантом.

Наприклад, першокласникам давалося завдання відредагувати речення: *Білочки під віконцем каси в черзі стояли. Цап поважний був начальником станції.* Першим кроком стало звернення до тексту "Циркова залізниця" [197, с.112-113]. Діти знаходили відповідне за змістом речення, порівнювали порядок слів, доводили правильність чи неправильність виконання. Для закріплення були запропоновані інші речення з аналогічним завданням.

Наступною була вправа: Прослухайте речення. Повторіть. Відредагуйте.

*Золота наступила осінь. Листя пожовтіло на деревах. Пташки в теплі відлітають краї.*

Вмінню першокласників здійснювати операцію редагування сприяла перебудова та об'єднання двох і більше речень в одне, без зміни запропонованого змісту.

Наприклад. *В садку достигли яблука і груші. Сливи та вишні теж достигли.* (*В садку достигли яблука і груші, сливи та вишні*).

Виконання вправ на редагування, де передбачено об'єднання кількох речень, вимагало зменшення кількості слів. Як допоміжний засіб можна запропонувати схеми (|\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_ \_\_\_\_, \_\_\_\_ \_ \_\_\_\_).

Для самостійної роботи над реченням добирали вправи, які включали: 1) будову речень за опорними словами; 2) словосполученнями (одним або кількома); 3) за поданою темою та схемою; 4) за поданою темою, що визначає основний зміст речення; 5) за прочитаною казкою (оповіданням).

Наступне завдання – скласти речення за поданим словом, користуючись ілюстраціями, сюжетними малюнками. Слова пропонували не лише ті, що означають назву предметів, а й такі, що називали дію,



Важливим засобом розвитку монологічного мовлення є побудова усних висловлювань. До них відносимо перекази, розповіді, описи, міркування тощо.

Вправи для формування учнями саме таких умінь (будувати зв'язне висловлювання) є найскладнішими за своїм змістом та способом виконання, адже всі вміння, здобуті під час роботи зі словом, словосполученням та реченням, виступають тут у органічній єдності і є необхідним засобом. Належний результат з розвитку мовлення можна одержати, якщо використовувати різні види вправ, як необхідну передумову для побудови монологічного висловлювання.

У ході роботи над *монологічним висловлюванням* формуємо в першокласників уявлення про зв'язок речень між собою; вміння відрізнити текст (висловлювання) від набору речень; вміння визначати тему тексту та добирати заголовок; дотримуватись відповідної структури тексту; будувати найпростіші тексти (висловлювання).

Як показують результати діагностики вчителів, розвиткові монологічного мовлення не приділяється достатньо уваги. У процесі експериментального навчання цій темі надавалось особливе значення. Вчитель повинен розуміти і те, що слово, словосполучення та речення засвоюється першокласниками краще і триваліше, якщо вони вводяться в текст чи вилучаються із нього.

Для роботи над монологічним мовленням пропонували побудову переказів, розповідей, описів, міркувань.

### **Побудова переказів**

Роботу над переказами розпочинали з добору текстів. Пересвідчимося, що саме вдало дібраний текст допомагає реалізувати дидактичну, розвивальну та виховну мету. Зміст тексту повинен бути насичений цікавими фактами, бо від цього залежить інтерес учнів до інформації, а значить до сприймання, якості засвоєння та відтворення змісту. Ефективність сприймання тексту зростає, якщо робота над його

змістом супроводжується ілюстративним матеріалом. Це можуть бути сюжетні малюнки, зображення окремих предметів, які є на сторінках підручника. Як допоміжні засоби можна використати слова, словосполучення, вибрані з тексту окремі речення.

Для формування вмінь переказувати вводили детальний, стислий та *вибірковий* перекази. Зауважимо, що всі вони були навчального характеру.

Розпочинали навчання з *детального* переказу. Він є найлегшим для першокласників, бо вимагає репродуктивного відтворення змісту тексту. У процесі підготовки учнів до переказу, перш за все, звертали увагу на побудову тексту. Ця робота включала логічний його аналіз:

- всі речення пов'язані між собою за змістом;
- речення займають певні місця (перестановка порушує зміст);
- визначення теми й основної думки пропонованого тексту.

Своєрідною підготовкою до детального переказу була робота над деформованим текстом. Так, рекомендували учням прослухати речення: "Привезли його додому. У полі ми піймали зайчика. Потім звук і жив у нас довго. Спочатку він не хотів їсти, боявся нас". Після прослуховування було поставлено запитання:

- Чи зрозуміли ви, про що йдеться?

Майже всі діти мовчали. Знову вчитель ставив запитання:

- А що на вашу думку треба зробити, щоб текст був зрозумілим? (Поміняти місцями речення).

Прочитавши ще раз запропоновані речення, вчитель просила спробувати назвати перше, друге, ... речення. При необхідності перераховували спочатку загальну кількість речень, а потім вказували порядковий номер кожного. Працюючи з деформованим текстом першокласники визначали, про кого або про що говориться в реченні і що саме. Просили дітей з'ясувати: про що необхідно розповісти в першому, другому реченні, яке може бути наступним. Діти відповідали: (запис без

зміни):

– У першому реченні йдеться про те, де піймали зайчика. У другому про те, куди його привезли. У третьому говориться про харчування зайчика. У четвертому – про місце його проживання.

Визначивши порядок розміщення речень, учитель просила ще раз назвати їх по черзі.

Обов'язковим був висновок: кожне речення має своє місце. Прочитавши ще раз текст (читає вчитель), дітей просили його повторити. Повторював один учень. Завершуючи роботу над текстом, учитель пропонував дібрати заголовок. Першокласники дібрали такі заголовки: "Зайчик", "Про зайчика", "Наш зайчик". Підсумовуючи роботу над прослуханим текстом, учитель просив ще раз переказати текст "Зайчик".

Щоб навчити детально переказувати, добирали тексти розповідного характеру, не перевантажені елементами опису, з кількістю речень від 5 до 7. До того ж, звертали увагу на обов'язкове використання окремих слів, речень, дотримання інтонації. Прикладом може бути текст підручника (с. 78) "Білки".

У лісі під старими дубами бавилась дівтора. Раптом Борис крикнув: "Білки! Білки!"

Діти кинулись до звірків. Але білки зникли в дуплі.

– Не ловіть білок! – заборонив дідусь.

Просили дітей правильно і дослівно при переказі передати слова дідуся і Бориса. Можливим при детальному переказі є набір запитань, які допомагають учням відтворити зміст, не порушуючи послідовності фактів. Запитання можуть стосуватись кожного речення окремо або 2-3 частин, близьких за своїм змістом.

Пропонуємо текст: "Минуло літо".

Минуло тепле літо. Настала осінь. Пожовкло листя на деревах. У саду дозрівають пізні сорти яблук, слив, груш. Пташки відлітають у теплі краї.

I група запитань. Яка пора року минула? Яка пора року настала? Що пожовкло на деревах? Що дозріває в саду? Куди відлітають пташки?

II група запитань. Яка пора року минула, а яка настала? Які зміни відбулися в саду? Куди зібралися пташки?

Ставлячи запитання до тексту переказу, учитель може корегувати учнівські відповіді, це можуть робити й інші учні, але обов'язковим має бути цілісний переказ тексту окремими школярами.

Наступним кроком є навчання *стислому* переказу. Особливістю цього виду роботи полягає у формуванні вмінь визначати основне, не відхилятися від визначеного завдання (переказати стисло, коротко, лише головне) та основної думки.

*Якість переказу* залежить від таких факторів:

- вдалого добору текстів;
- формулювання запитань за змістом тексту;
- добору допоміжних засобів (опорних слів, словосполучень) для обов'язкового використання.

Саме тут вчитель наголошував на логічному обґрунтуванні щодо правильного вживання слів у мовленні, аналізував доцільність їх відбору. Стислий переказ допомагав першокласникам зосереджуватись на головному.

Роботу над стислим переказом розпочинали з прослуховування тексту. Це давало нам змогу частково уникнути зайвого перевантаження словами та другорядними фразами. Методику роботи над переказом пропонуємо за текстом К.Д. Ушинського "Бджілки на розвідці":

Полетіли бджілки до тюльпана, заглянули в його яскраву голівку. Не було в ній ні запаху, ні меду.

Сумні та голодні бджілки хотіли вже додому повертатись. Враз вони побачили під кущем маленьку фіалочку. Вона відкрила бджілкам свою чашечку, повну запашного солодкого соку.

Наїлися бджілки і радесенькі полетіли додому.



Прочитавши текст, учитель просила дітей передати його зміст як можна стисліше.

На першому етапі пропонували переказ за запитаннями:

- Чому бджілки сумні повертались додому?
- Хто напоїв їх солодким соком?
- З яким настроєм повернулися бджілки додому?

Подаємо зразки дитячих переказів без зміни.

*Миколка К.* Шукали бджілки мед у тюльпановій квіточці, але не знайшли. Сумні повертались додому. А тут побачили фіалочку. Вона напоїла їх солодким соком. Бджілки раді прилетіли додому.

*Оленка С.* Бджілки повертались додому голодні і сумні. Раптом зустріли фіалочку. Вона дала їм запашного соку. Бджілки зраділи.

*Настя Т.* Бджілки засумували, бо не знайшли меду. По дорозі побачили фіалочку, яка напоїла їх соком. Радесенькі полетіли бджілки додому.

Наступним був стислий переказ довільної форми, тобто не обмежений змістом запитань. Передумовою до такої роботи був обов'язковий аналіз тексту: треба з'ясувати дійові особи, основну думку, найголовніші факти.

Наприклад.

- Про кого йдеться в тексті? (Про бджілок)
- Чому вони вирушили на розвідку? (Вони шукали мед)
- Чи вдалося їм пожитись з тюльпанової голівки? Чому?
- Хто ж їм допоміг?
- Чи змінився настрій у бджілок?

Відповіді на запитання були як повними, так і короткими. Головне – це розуміння змісту тексту та змісту запитань.

Після такої детальної роботи пропонували дітям запитання, яке націлювало їх на стисле відтворення тексту.

- Розкажіть про пригоди бджілок на розвідці. Або:

– Розкажіть про пошуки бджілками меду.

– Чи вдалося бджілкам поживитися і як?

У ході переказу рекомендували опорні слова, словосполучення, які допомагали визначити основний зміст речень: ні запаху, ні меду; сумні й голодні; солодкого соку; радесенькі.

Наводимо зразок переказу Катерини М.:

Бджілки сумні повертались додому, бо не знайшли меду. Зустріли фіалку. Вона їх нагодувала.

За текстом "Минуло літо" учням треба було дати відповідь на запитання "Яка пора року змінила літо? Які зміни відбулися в природі з приходом осені".

Наведемо зразок стислого відтворення тексту на основі запитання, що визначає тему.

*Наталка Т.* Восени на деревах пожовтіло листя. В саду дозріли фрукти. Пташки відлетіли в теплі краї.

Роботу над текстом "На полонині" [197, с.86] супроводжували навчанням стисло переказувати. Для такої роботи пропонували:

– прочитайте перший абзац (другий, третій), дайте відповіді на запитання.

– Чому Маринка радіє?

– Про що співала дівчинка чабанам?

– Про що розповідали чабани?

Кожна відповідь на поставлене запитання вбирала зміст відповідного абзацу. Такий відбір речень для стислого переказу шляхом узагальнення та визначення основної думки, об'єднував декілька речень в одне. Підготовчими вправами до такої роботи були такі, що пропонувались при роботі над реченням: прочитай речення, вислови думку одним словом.

Організація роботи над *вибірковим* переказом вимагала визначення основних завдань (мети): підтвердження словами автора того чи іншого

судження; вилучення слів із тексту для характеристики героя, факту чи явища; відбір уривка відповідно до змісту поставленого запитання (завдання); відбір уривка та передача його змісту відповідно до ілюстрації.

Підготовчими проводили вправи на:

- визначення засобів мовлення (слів – ознак, назв, ...), які використовувались в тексті для характеристики дійових осіб, подій, явищ;

- побудову відповідей на запитання;

- побудову запитань за змістом уривка; повторення (або зачитування) окремих речень, що є відповіддю на поставлені запитання.

Продемонструємо методику навчання вибіркового переказу, користуючись текстом підручника [197, с.102-103] "Лисичка і журавель".

Прочитавши разом з дітьми казку, ми організували роботу так:

1. Дайте відповіді на запитання:

- Про кого йдеться в казці?

- Хто прийшов у гості до Лисички?

- Чим пригощала Лисичка гостя?

- Прочитайте цей уривок ще раз. Учні читають: "А вона зварила молочний кисіль..."

2. Побудуйте переказ уривка:

а) За допомогою запитання: "Як же саме частувала Лисичка Журавля?" Використовуйте слова (їх можна записати на дошці): молочний кисіль, розмазала тоненько.

б) робота над ілюстрацією підручника [197, с.103].

- Що зображено на ілюстрації?

- Користуючись пропозицією авторів підручника, розкажіть казку далі.

3. Передайте казку дослівно.

4. Передайте зміст уривку: "Як пригощав Журавель Лисичку" від

першої особи.

Переконалися, що робота над казкою сприяла розвитку образної пам'яті, творчої уяви, емоційно-естетичних відчуттів, формуванню вмінь самостійно вибирати уривок, дотримуватись композиції, послідовності викладу змісту у відповідності з прочитаним текстом.

Вимагаючи переказати, вчитель слідкував, щоб діти досить повно, послідовно відтворювали текст, щоб їх мовлення було правильним (правильне вживання слів, побудова словосполучень, речень, дотримання орфоепічної грамотності).

Отже, запропонована методика навчання переказувати вимагала добору цілої низки вправ, розрахованих на активну і свідому діяльність молодших школярів у ході практичного оволодіння змістом тексту. Формування мовленнєвих умінь передавати зміст тексту детально, стисло чи вибірково здійснювали на першому етапі за зразком. Такий підхід зумовлений необхідністю вдосконалення у першокласників недостатньо сформованих навичок цілісного сприймання тексту, визначення та відтворення головного, якісного відбору потрібних для висловлення думки засобів (слів, словосполучень, речень).

### **Побудова розповідей**

Важливість розвитку зв'язного мовлення обумовлена тим, що мовлення виступає основою засвоєння мови, забезпечує вираження думки як в усній, так і в письмовій формі. А тому проблема розвитку зв'язного мовлення повинна знаходитися в полі зору вчителя з перших днів навчання грамоти. Вирішення цієї проблеми спирається на застосування раніше придбаних знань, умінь і навичок користуватись словом, будувати словосполучення, речення. Складання тексту вимагає і додаткових умінь: визначення теми й основної думки, типу мовлення, тощо.

У процесі роботи над текстом (зв'язним висловлюванням) зразу виникала необхідність у використанні спеціально дібраних вправ. До таких віднесено вправи на побудову розповідей: сюжетних та з елементами опи-

су (див. додаток Д.4.3, с. 249). Для цього пропонували допоміжні засоби: ілюстрації, тематичні картки, невеличкі тексти.

Будуючи сюжетні розповіді на *першому етапі* використовували готові тексти. Розповідь будували, керуючись змістом та запитаннями, що сприяли частковому відтворенню описаних подій.

Наведемо зразок такої роботи.

У вигляді тексту пропонували першокласникам декілька загадок, об'єднаних між собою єдиним змістом: у кожній з них йдеться про гриби.

Хто це в лісі під листочком за ніч виріс швидко?

У кого одна нога, шапку з трави видно? (Гриб)

Всі ми в шапочках-брилях

У теплий дощик народився,

Заховались під куші,

Парасолькою накрився,

Бо як вийдемо на шлях

Може б з лісу пострибав,

Враз опинимось в борщі!

Якби другу ногу мав!

(Гриби)

(Гриб)

Після зачитування загадок учнів просили дати відповідь на запитання. Зауважимо, що вони були розміщені так, аби забезпечувати послідовність викладу думки: Про що ці загадки? Де найчастіше зустрічаються гриби? Скільки ніг у гриба? На що схожа його шапочка? Де може сховатися гриб? Коли він народжується?

Після побудови відповідей на запитання вчитель пропонувала кільком учням об'єднати відповіді на раніше запропоновані питання, побудувавши таким чином розповідь.

На *другому етапі* будували сюжетну розповідь "Як ми збирали гриби". В основі змісту лежали знання, здобуті під час роботи над загадками; конкретний факт з досвіду першокласника; відтворення раніше почутого, прочитаного, побаченого.

Побудова розповіді за такими рекомендаціями носила репродуктивний характер. Проте вчитель мав найбільшу можливість попрацювати над формуванням навичок відбору матеріалу для побудови

висловлювання, його систематизації, викладу змісту в логічній послідовності. Останнє викликало певні труднощі. Передбачивши це, пропонували такі запитання:

- Куди ми ходили?
- Що побачили на галявині?
- Про що ми згадали?
- Які гриби клали до кошиків?

Діти відзначали, що до розповіді поставлено чотири запитання. Відповідь на кожне із них складалася з кількох речень, поширювалася додатковою інформацією про користь грибів, правила їх збирання. У відповідь залучали елементи опису гриба, його шапочки; відтворення окремих фактів, що мали місце тощо.

Завдання ж учителя полягало в тому, щоб застерегти першокласників від дублювання фактів, перевантаження близькими за змістом висловами, повторення окремих слів, порушення граматичних законів побудови речень.

Під час роботи над ілюстраціями пропонували скласти розповіді, використовуючи запитання з метою сприймання її змісту.

Важливим завданням було формування вмінь послідовно будувати свої висловлювання та добирати заголовок. Така робота вимагала ознайомлення першокласників з сюжетом ілюстрацій, встановлення послідовності розвитку сюжету, обговорення структури висловлювання у відповідності з порядком розміщення ілюстрацій, добору заголовка.

На *першому етапі* добирали три ілюстрації, які відповідали кількості структурних частин тексту (початок, основна частина, кінцівка).

Наприклад. Користуючись ілюстрацією підручника (с. 88-89), побудуйте розповідь "На морі". Використайте при цьому запитання: Яка пора року настала? Куди приїхали діти? Чим займаються вони на березі моря? Що будують хлопчики? Якими повернуться діти додому?

У ході розповіді школярі вживали слова: купаються, плавають,

будують казкові містечка, засмагли. Вправа такого типу дає можливість звернути увагу учнів на необхідний порядок речень у зв'язному тексті.

Вправи на побудову зв'язних висловлювань за поданим планом, запитаннями, передбачають логічну послідовність, їх можна назвати завданнями на конструювання тексту. Запропоновані в підручнику тексти та ілюстрації до них служили для виконання цілої низки творчих вправ. Подаємо деякі з них.

1. Керуючись текстом та ілюстрацією підручника [197, с.74-75], побудуйте продовження історії на основі уяви:

"Ото красень!" – зрадив Василько.

– А що було далі?

2. Розкажіть [197, с.80-81], які овочі ростуть у вас на городі, дачі. Коли їх висаджують? Як за ними доглядають? Коли збирають?

Побудуйте розповідь "Як росте горох?"

3. Користуючись ілюстрацією і текстом підручника "Циркова залізниця" [197, с.112-113], продовжіть розповідь: "Хотів зайчик проїхати без квитка..."

Добре допомагали цій роботі тексти, які сприймаються на слух. Вони служили для побудови розповідей творчого характеру, зокрема:

– побудова розповіді за поданим початком; кінцівкою; сюжетом.

Наприклад.

Вправа 1. Продовжіть розповідь "Про що розповіли мені синички".

Був тихий морозний ранок. Я зустрівся (зустрілась) з синичкою. Вона запросила мене до зимового лісу...

Вправа 2.

Побудуйте розповідь. Доберіть назву. Використайте кінцівку.

Піднялись журавлі високо в небо. Махнули крилами і зникли за хмарами.

– А що було спочатку?

Вправа 3.

Прослухайте текст. Попрацюйте над його змістом. Побудуйте розповідь "Мій догляд за зайчиком".

### Зайчик

У полі ми піймали зайчика. Привезли його додому. Спочатку він не хотів їсти, боявся нас. Потім звик і жив у нас довго.

В. Біанкі

Можемо констатувати, що складання власних висловлень стимулює творчі пошуки дитини. Велике значення має *складання казок* з певним завданням.

Наприклад, можна: використати подані слова та словосполучення; розпочати казку запропонованими реченнями; скласти казку, користуючись серією малюнків; придумати казку за запропонованим сюжетом...

Робота над побудовою казки вимагала завдання, яке стимулювало мислення і уяву, розвивало зв'язне мовлення.

Отже, для складання розповідей необхідно акцентувати увагу на лексичному багатстві, образності, логічній послідовності і обґрунтованості повідомлення, правильності побудови мовленнєвих конструкцій, адже за допомогою рідної мови дитина розвивається інтелектуально й емоційно.

### Побудова описів

Розвивати пізнавальну активність учнів у ході монологічного мовлення можна за допомогою вправ на побудову описів. Змістом їх має бути виділення головних ознак предметів, явищ (сірий, високий, стрункий); їх зіставлення та порівняння.

Активізувати мовленнєву діяльність на уроці можуть загадки, кросворди, вірші. Вдало дібрані тексти за змістом допоможуть дітям розкривати смислові відтінки слів і мету використання їх автором,



з'ясовувати пряме та переносне значення на основі смислової й емоційної подібності.

Запропоновані вправи (див. додаток Д.4.4, с.257) добирали відповідно до теми уроку, ілюстрацій, набору слів і текстів на сторінках підручника [197].

З метою підготовки до побудови опису використовували цілу низку підготовчих завдань, що входили до змісту вправи. Вони (завдання) включали такі дії першокласників: відшукування в тексті чи добір відповідних слів; з'ясування лексичного значення, відтінків слова; відповіді на запитання; з'ясування розуміння слів чи висловів; тематичний добір слів чи висловів.

Зразком для побудови опису, наприклад, була запропонована така робота.

1. Прослухайте загадку. Відгадайте її.

В капусті я вродився  
 І капустою живився,  
 На капусті я умер,  
 Та ізнов ожив тепер.  
 Тільки вже не той я став,  
 Що в капусті плазував;  
 Не плазую, а літаю,  
 Бо прегарні крильця маю.

(Метелик)

2. Дайте відповіді на запитання.

- Які слова допомогли вам здогадатись, що це метелик?
- Що розповів про себе метелик?
- Чи бачили ви метеликів? Яких?

3. З'ясуйте розуміння слів, висловів: живився; плазував; на капусті я умер та ізнов ожив тепер.

4. Доберіть до слова *прегарні* близькі за значенням (красиві, дуже

гарні) слова.

5. Розкажіть про крильця метелика: які вони за формою, кольором, що нагадують, тощо...

6. Побудуйте опис "Метелик". Можете скористатись тематичним словником В.Г. Лук'яненка, К.С. Прищепи.

Розпочата робота над структурою зв'язного висловлювання, логічністю та послідовністю викладу думки продовжувалась і під час побудови опису.

Вправа 1. Складіть опис квітки маку за запитаннями.

- Де росте?
- Коли зацвітає?
- Яка за кольором квітка?
- З чого вона складається?
- На що схожі листочки?
- Яке стебло?

При побудові опису користуйтеся підручником [197, с.46].

Описуючи, наприклад, кущ калини [197, с.49], пропонувалося учням використати слова: білі квіточки, кисло-солодкі ягоди, кетяги. При цьому діти з'ясовували розуміння слова кетяг.

У процесі роботи з малюнком першокласники добирали підписи, будували план розповіді, ставили запитання відповідно до змісту малюнка, складали на них відповіді, користуючись змістом малюнка, а потім будували опис.

Доцільним було використання вправ на побудову опису за аналогією. Від учителя вимагався ретельний відбір об'єктів опису. Ефективність побудови таких текстів залежала від наявності спільних та відмінних ознак у дібраних учителем предметів, запропонованих для опису.

Вправа 2.

Прослухайте опис плоду груші.

Груша – круглий або видовжений плід. За кольором – зелений, жовтий або жовто-рожевий. На смак – найчастіше солодкий. Коли достигає – має приємний запах. Є гарною поживою для ос.

– Дайте відповіді на запитання:

– Про які ознаки груші ви дізнались? (про форму, колір, смак).

– Спробуйте розказати про плід сливи.

Велику роль під час навчання будувати описи відігравали рекомендовані вчителем тексти. Використання запропонованих слів, словосполучень сприяло інтенсивному накопиченню мовних засобів, необхідних для опису.

Вправа 3.

Відгадайте, про кого йдеться.

Лісовий, руденький, невеличкий звірок із пухнастим хвостиком та китичками на вухах, живе на деревах. Інколи його називають вивірка.

– Доберіть слова, використовуючи ті, що вжито у тексті:

білочка (яка?)... (лісова, руденька, невеличка); ... (швидка, проворна, роботяща).

Хвостик (який?) ..., вушка (які?) ... .

– Побудуйте опис на тему "Білочка".

Особливий інтерес викликало у першокласників складання загадок, змістом яких був опис (найчастіше рослин, тварин). Так, на першому етапі вчитель пропонував загадку, учні відгадували, називали слова, які допомогли їм здогадатись, про що йдеться. За аналогією будували власну загадку, визначивши об'єкт опису, його основні ознаки та відгадку.

Вправа 4.

Відгадайте загадку. Назвіть слова, які допомогли вам здогадатись, що це ромашка.

Стоїть у полі жовта тарілочка з білими краями.

Аналогічно будували свою загадку про мак, волошку, використовуючи слова: червона шапочка, зелене платтячко; квіточка блакитна, ніжка

висока, очки привітні.

Особливого значення надавали побудові описів порівняльного характеру. Так, користуючись ілюстрацією [197, с.51] пропонувалось побудувати опис "Липа і сосна".

Такий вид роботи передбачав побудову двох висловлювань різних за структурою:

- 1) спочатку описуємо липу, а потім сосну;
- 2) розповідаємо про спільні ознаки липи і сосни, а потім про відмінні або навпаки.

Практичній роботі учнів передував зразок, запропонований учителем.

Наприклад:

1. Липа – листяне дерево. Росте в саду, парку, лісі. Має липкий сік, запашні квіточки. Весною покривається зеленими листочками.

Сосна – струнке хвойне вічнозелене дерево. Плодом сосни є круглі шишки.

2. Липа і сосна – дерева. Ростуть у парку, лісі.

*Гілки липи вкриті листочками, а сосни – довгими гострими голочками. Навесні на липі з'являються запашні квіточки, а на сосні – круглі шишки.*

З метою підготовчої роботи були визначені слова для опису об'єктів слів-ознак, дій тощо.

Наприклад. Побудуйте опис "Берізка і дуб".

– Доберіть слова:

– берізка (яка?) ...; дуб (який?) ...;

– у берізки сережки, а у дуба ...;

– берізку називають ... (білокорою красунею), а дуба – ?

Роботу організовували так, щоб учні діяли самостійно, активно розв'язували мовні аналітико-синтетичні завдання, встановлювали зв'язки, виділяли спільне і відмінне, зіставляли й узагальнювали, робили вис-

новки.

Вправи на розвиток умінь співвідносити зміст і форму висловлювань з мовною ситуацією сприяли тільки точному мовленню учнів, загострювали відчуття рідного слова, привчали гнучко користуватись нею, вибираючи з кількох мовленнєвих варіантів один, що більше відповідав конкретній ситуації.

Саме під час складання описів вчителеві необхідно було показати дітям красу рідної мови, її мелодійність. З цією метою використовували віршовані тексти, що дозволяло створити необхідний емоційний настрій, відчувати багатство рідної мови, її виразність.

Наприклад. Пропонували вивчити напам'ять вірш Б. Снисаренко "Сонечко".

Прилетіло сонечко  
 На мою долонечку –  
 Крильця червоненькі,  
 Цяточки чорненькі,  
 По всіх пальчиках ходило,  
 З мізинчика полетіло.

Попрацювавши над виразністю, просили дати відповіді на запитання: – Які крильця у сонечка?

– Які на них цяточки?

– Чому автор використовує слова – червоненькі, чорненькі, а не червоні, чорні.

Робота над віршем давала можливість вдосконалювати вміння учнів відтворювати за допомогою інтонації різні почуття, настрої, переживання. Вивчення віршів дало змогу підвищити результативність процесу навчання: розвиває пам'ять, темп мовлення, шліфує вимову, збагачує словник. У цілому підвищується інтерес учнів до мови, оскільки учні засвоюють багато мовних зразків, граматичних конструкцій, які згодом використовують у своєму мовленні. В.О.Сухомлинський був

переконаний, що потяг до творчого слова є закономірною і корисною віковою прикметою зростання юної індивідуальності. "Словесна творчість, – писав він у "Слово рідної мови" – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ. З того часу, як слово стає для дитини інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає якісно нового етапу в духовному розвитку".

### **Побудова міркувань**

Побудова міркувань – найскладніший вид мовленнєвої діяльності учнів, а тому складання висловлювань-міркувань вимагає від учителя особливої уваги. При роботі над міркуванням слід подбати про визначення теми. Змістом міркування має бути те, що найбільше вразило першокласника, сподобалось, запам'яталось, зацікавило. *Зміст* може визначатися за допомогою: формулювання заголовка міркування "Чому птахи восени відлітають у теплі краї"; на основі прослуханого чи прочитаного тексту; на основі власних спостережень; на основі власного досвіду; на основі з'ясування доцільності запропонованих висловів; з метою розкриття змісту прислів'їв; з'ясування ходу міркувань при складанні, розгадуванні загадок.

Робота над міркуванням дає можливість вдосконалювати вміння самостійного використання слова, словосполучення, речення, доцільності їх вибору, а тому ця робота потребує особливої підготовки як з боку вчителя, так і з боку учнів.

Проводячи бесіди із вчителями початкової школи, з'ясували, що у значної частини першокласників виникають труднощі при визначенні змісту запропонованої теми, більшість учнів перевантажує його другорядними фактами, не може коротко, чітко і змістовно аргументувати свою думку.

Зміст для побудови міркувань може визначатися за допомогою:

1. Формулювання заголовка міркування "Чому птахи восени відлітають у теплі краї".

Він (зміст) залежить від вміння знайти причину визначену темою, висловити її коротко та аргументовано.

2. На основі прослуханого (прочитаного) тексту.

Учитель пропонує прослухати текст та викласти міркування "Про який місяць йдеться".

*Майже зовсім не виходить з-за хмар гуляти сонце. З усіх кущів опало листя. Опало й з усіх дерев. І лежить тепер воно жовтим килимом, щоб краще зігріти і землю, і рослини, що вже засипають, заколисані холодом.*

Для побудови такого міркування першокласники відтворювали в пам'яті всі чотири пори року, згадували їх ознаки, сезонні зміни в природі, співвідносили знання з текстом, доводили свою думку, використовуючи окремі факти з тексту для підтвердження висловлюваного (сонце не виходить з-за хмар; опало листя з кущів і дерев; жовтий килим зігріває землю; все засипає). Такий відбір ознак давав можливість учням зробити висновок що це листопад. Своє міркування вони будували так:

*Ірина К.* Наступив листопад, бо сонце не виходить гуляти по небу; жовте листя опало з дерев і кущів, покрило землю; Все засинає; стало холодно.

У даному випадку побудоване міркування є частковим відтворенням змісту запропонованого тексту.

Після читання уривку з казки В.О.Сухомлинського "Як починається осінь" учитель просила побудувати міркування на тему "Про що радяться ластівки".

*Бояться Осені пташки. Як тільки побачать її ластівки, злітаються і про щось тривожно радяться. А журавлі піднімаються в небо й тривожно курличуть.*

Запропонований текст був засобом для побудови міркування на основі спостережень та власного досвіду. Причина, яку повинні розкрити та з'ясувати учні, була закладена лише в одному реченні: "Боятися Осені пташки".

Теми для побудови міркувань на основі власних спостережень та особистого життєвого досвіду включали до свого складу слова: чому, як, для чого, коли. Саме вони збуджували та спонукали думку, активізували мислення та мовленнєву діяльність.

Наприклад. Чому я люблю бувати в лісі (парку) восени. Чому на уроці треба бути уважним.

Запропоновані теми є ефективною формою активізації учнів, розвитку їх здібностей, адже вони будуються за матеріалами особистих спостережень.

Часто для побудови міркувань вчителі використовували казки. Наприклад, попрацювавши над казкою "Лисичка і журавель", діти будували міркування "Яке частування, таке й дякування". Робота над текстом О.Трутневої "Осіння картина" завершилася побудовою міркування, в ході якого учні розкрили вислів "Відлітає наше літо".

Під час бесіди за ілюстраціями підручника [197, с.122-123] виникала необхідність побудувати міркування "Лужок оживає весною", "Чому поля пустіють восени".

Особливий інтерес і захоплення першокласники виявляли, досліджуючи та обґрунтовуючи думку авторів загадок. Це давало можливість учителеві будувати міркування: "Як міркував автор", "З чого ви дізнались, що це... (осінь, голуб)"?

Загадки:

У садах, гаях блукає,

Жовті шати одягає

Золотисту стелить постіль.

Жде сестрицю білу в гості. (Осінь)



Невеличка сніжно-біла,  
 Що її в небесну шир  
 Люди радісно пускають  
 Сповістити всіх про мир.  
 Кожний з нас цю птицю знає  
 Її назву відгадає.

(Голуб)

Під час роботи над загадками вчитель допомагав учням висловлювати міркування щодо окремих авторських слів чи висловів.

Наприклад.

– Поясніть, як ви розумієте слово *шати*? У випадку ускладнень зверніться до тлумачного словника.

– Доберіть до слова *шати* близькі за значенням.

– З'ясуйте, розмірковуючи: "Чому автор загадки використовує саме слово *шати*".

Побудова зв'язних висловлювань (міркувань) під час роботи над загадками має найбільший простір для розгортання особистої думки, засобом якої є рівень розвитку мислення.

Виходячи з того, що проблема розвитку мовлення постійно повинна бути в полі зору вчителя, до *побудови зв'язних висловлювань* ми готували учнів протягом усього періоду навчання грамоти:

– накопичували словниковий запас, об'єднували слова в групи за певними ознаками, відтінками, назвами предметів, дій тощо, поєднували їх у словосполучення,

– будували речення на запропоновану тему, використовуючи вказане слово, словосполучення, відповіді на тематично дібрані запитання, запитання до тексту, теми, план висловлювання (не більше трьох пунктів, що визначають структуру висловлювання), висловлювання за запропонованим планом;

– знаходили в тексті речення-відповіді на пункти плану;

- обговорювали межі висловлювання;
- визначали головні події, факти, навколо яких розгортається висловлення;
- складали початок або кінець висловлення;
- визначали структуру тексту (прослуханого чи прочитаного): експозицію, зав'язку, розв'язку.

Такий підхід вимагав від учителя тематичного добору слів, словосполучень, речень, текстів, а також допоміжних засобів: ілюстрацій, предметів тощо.

Отже, наведені вправи для побудови зв'язних висловлювань (розвитку монологічного мовлення) не вичерпують усієї їх різноманітності. Вчитель може пропонувати свої завдання, враховуючи при цьому мовленнєвий рівень та індивідуально-психологічні особливості учнів.

Добирати вправи необхідно так, щоб практичним шляхом познайомити учнів з різними видами завдань, дотримуючись принципу ускладнення, навчаючи при цьому долати труднощі, користуючись допоміжними засобами: запитаннями, наочністю, набором слів тощо.

### 2.3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Експериментальне навчання за розробленою методикою проводилось у 1999-2003 рр. у перших класах шкіл Миколаївської та Одеської областей. Рівень підготовки учнів контрольних і експериментальних класів був загалом однаковий. Усі вчителі мали вищу освіту, стаж роботи від 5 до 15 років.

Проведено анкетування 567 вчителів з різним стажем роботи. Відвідано і проаналізовано понад 236 уроків навчання грамоти (читання і письма).

Навчання складалося із пошукового та формуючого експериментів.

**Пошуковий експеримент** проводився у вересні 1999 року. Для його здійснення було взято 16 класів – 467 учнів-першокласників початкової школи: з них 8 контрольних (236 учнів) і 8 експериментальних (231 учень). Ним були охоплені школи № 6 і 30 та середня спеціалізована загальноосвітня (I-III ступеня) школа мистецтв і прикладних ремесел міста Миколаєва; школа № 9 м. Ізмаїла, а також школи Новобузького, Братського, Жовтневого, Очаківського районів Миколаївської області.

Щоб спланувати наше експериментальне навчання, було підготовлено вимоги щодо розвитку мовлення першокласників, складено чотири блоки робочих матеріалів з даної проблеми, запропоновано їх вчителям експериментальних класів для апробації (див. 2.1 та додаток).

**I блок. На уточнення значення слів та використання їх в усному мовленні:**

- виділення слів з мовного потоку;
- вилучення незрозумілих слів із текстів;
- побудова зі словом словосполучення та речення;
- використання слова у зв'язному висловленні.

При цьому враховувалась якість звукового оформлення кожного слова зокрема.

**II блок. Робота над словосполученням:**

- ознайомлення з елементарними правилами побудови словосполучень;
- удосконалення системної будови мовлення (правильність побудови висловлювань);
- усвідомлення словосполучення як комунікативного засобу мовлення;
- створення передумов для забезпечення належного рівня орфографічної грамотності.

**III блок. Робота над реченням:**

- проговорювання речень учнями;
- підрахування загальної кількості слів у реченні;
- побудова відповіді на запитання;
- поширення речень словами, необхідними за змістом.

#### **IV блок. Побудова зв'язного висловлювання:**

- розглядання малюнка;
- визначення теми;
- ознайомлення зі змістом поданого першого речення тексту;
- побудова тексту.

Під час констатувальних зрізів, бесід з учителями й учнями, спостережень за навчальним процесом, ми ставили за мету виявити, як учні знають лексичне значення слів; наскільки володіють умінням складати словосполучення різних типів; які дії можуть проводити з реченням; чи вміють на основі речень будувати текст.

Завдання проводили як на уроках читання, так і письма.

З метою перевірки сформованості вмінь учнів щодо цих лінгвістичних понять було проведено контрольний зріз. Він здійснювався в два етапи (початок і середина вересня 1999 року) і передбачав виконання учнями двох завдань.

Для першого етапу були рекомендовані такі завдання:

1. Добери за змістом відповідне слово: лимон кислий, цукор ... .
2. Послухай речення. Добери слово, яке характеризує сніг.

Заблищав на сонці сніг (пухнастий, сріблястий, білий).

Завдання для другого етапу:

1. Побудуйте речення з чотирьох слів.
2. Розгляньте малюнок. Побудуйте текст за малюнком і одним реченням: "Був теплий осінній день..."

Запропоновані завдання для контрольного зрізу дали нам можливість констатувати рівень володіння словом. Виявлено рівень умінь першокласників добирати слова-ознаки, поширювати речення,

використовуючи слово з ряду поданих, будувати речення з визначеної кількості слів, складати текст за малюнком і початком і т.ін.

Про результати аналізу якості виконаних завдань свідчить таблиця 2.1 (див. додаток 3, с. 269).

Аналіз завдань з точки зору правильності їх виконання учнями-першокласниками трирічної початкової школи фіксується у таблиці 2.2 (див. додаток 3, с. 269). Якісні результати проведеного зрізу використано для визначення змісту дидактичного матеріалу, відбору методів і прийомів, методичного забезпечення, необхідного для проведення формуючого експерименту.

У зв'язку з тим, що з вересня 2001 року початкова школа перейшла на чотирирічний термін навчання, було проведено повторно констатуючий зріз. Ним охоплено 32 класи – по чотири із вищеназваних шкіл. Всього в експерименті брали участь 969 учнів.

Діагностика розвитку мовлення першокласників і його основних характеристик була проведена в лабораторних умовах. Для цього з кожного класу відбиралось по 10 учнів – три з високим, три – з достатнім, три з середнім, один – з початковим рівнем розвитку мовлення. Вони відображали загальний рівень вміння говорити.

Констатувальний зріз для учнів чотирирічної школи проводився за завданнями, поданими на сторінці 226. Перші два завдання виконано учнями на початку вересня 2001 року. Про якість виконання завдань свідчить таблиця 2.3.

Таблиця 2.3

## Якість виконання завдань (початок вересня 2001 року)

Класи	Всього учнів		Брали участь в експерименті	Види завдань			
				1		2	
				Правильно виконали	Неправильно виконали	Правильно виконали	Неправильно виконали
Кон тро льні	кільк.	497	160	111	49	13	147

	%	100	100	69,4	30,6	8,1	91,9
Експериментальні	кільк.	472	160	109	51	12	148
	%	100	100	68,1	31,9	7,5	92,5

Як видно з табл. 2.3, основна частина учнів (в середньому) справилась з завданням. Так, перше завдання з 320 учнів виконали правильно 220 осіб, що складає 68,75 %, а з другим завданням діти справились набагато гірше. Замість того, щоб дібрати слово сріблястий, вони дібрали білий або пухнастий. Отже, 91,9 % дітей в контрольних і 92,5 % в експериментальних класах допустили помилки при виконанні цього завдання.

Індивідуальні бесіди дозволили нам з'ясувати, що більшість дітей недостатньо володіють поняттям "слово", а тому допускають помилки на складання словосполучень, порушуючи правила граматичного зв'язку.

Проаналізовано і характер допущених помилок (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

#### Діагностика розвитку мовлення першокласників

Класи	Всього учнів		Брали участь в експерименті	Характер допущених помилок	
				1 завдання	2 завдання
				Невідповідність слів-ознак	Неточний добір слова
Контрольні	кільк.	497	160	31	138
	%	100	100	19,3	86,2
Експериментальні	кільк.	472	160	29	141
	%	100	100	18,1	88,1

З таблиці 2.4 видно, що найскладнішим завданням для дітей, які тільки-но прийшли до школи виявилось друге. Характерною помилкою є неточний добір слова. В контрольних класах із 160 учнів допустили

помилки 138 осіб, що становить 86,2 %; в експериментальних класах – 141 учень, відповідно – 88,1 %.

Другий етап зрізу проводили в середині вересня 2001 р. Він включав також два завдання (див. с. 215).

Ми передбачали, що виконання таких завдань – це легка робота, оскільки учні на кожному уроці будували речення за схемою, запитанням і т. ін., тобто вони набули вже певних навичок.

Про правильність-неправильність виконання завдання свідчить таблиця 2.5, с. 164.

Таблиця 2.5

## Якість виконання завдань (середина вересня 2001 року)

Класи	Всього учнів		Брали участь в експерименті	Види завдань			
				1		2	
				Правильно виконали	Неправильно виконали	Правильно виконали	Неправильно виконали
Контрольні	кільк.	497	160	93	67	76	84
	%	100	100	58,1	41,9	47,5	52,5
Експериментальні	кільк.	472	160	96	64	73	87
	%	100	100	60	40	45,6	54,4

З табл. 2.5 видно, що перше завдання учні виконали краще, ніж друге (порівняймо: 59,05 % і 46,55 % першокласників виконали правильно).

Характеристика допущених помилок у другому завданні під час пошукового експерименту свідчить, що в контрольних класах виконали це завдання 47,5 %, а в експериментальних – 45,6 % респондентів (табл. 2.5).

Причини помилок першокласників такі: 1) малий словниковий запас; 2) нестійка увага в період сприймання нового слова, тексту,

малюнка, змісту завдання; 3) нерозвинений фонематичний слух; 4) недостатньо сформовані вміння конструювати словосполучення, речення, зв'язні тексти відповідно до завдань учителя; 5) невміння здійснювати відбір слів згідно зі змістом (користуватись синонімами, багатозначними, протилежними за значенням).

Виконуючи перше завдання, діти замість речення з чотирьох слів складали з трьох, п'яти (див. табл. 2.6, с. 165).

Результати виконання другого завдання засвідчили, що діти не вміють конструювати словосполучення і речення, бо мають малий словниковий запас, не вміють добирати синоніми, антоніми і багатозначні слова, не розуміють головної ідеї малюнка.



Таблиця 2.6

Діагностика розвитку мовлення першокласників (II зріз, середина вересня 2001 р).

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Характер допущених помилок								
				1 завдання				2 завдання				
				порядок слів у реченні	визначення меж речення	порушення основного змісту речення	порушення зв'язку слів у реченні	не визначають основний зміст висловлювання	порушення змісту висловлення	порушення послідовності викладу думки	неточність відтворення часових і просторових відношень	вживання зайвих слів
Контрольні	кільк.	497	160	52	43	54	49	73	76	80	73	81
	%	100	100	32,5	26,8	33,7	30,6	45,6	47,5	50,0	45,6	50,6
Експериментальні	кільк.	472	160	54	45	56	51	70	78	79	76	83
	%	100	100	33,7	28,1	35,0	31,8	43,7	48,7	49,3	47,5	51,8

До того ж, виконуючи завдання першокласники вживали багато зайвих слів – понад 50 % учнів допустили помилки такого типу.

Отже, результати експерименту та аналіз виконання учнями початкової школи контрольного зрізу свідчать про низький рівень розвитку мовлення дитини, яка приходить до школи. Лишається високим рівень помилок і у тих учнів, які прийшли до школи на перший погляд підготовленими. Так, серед кількості зафіксованих помилок виділяємо такі: невміння аналізувати і міркувати, встановлювати граматичний і логічний зв'язок між словами. Та все ж основним недоліком, який було встановлено під час відвідування уроків, вважаємо стихійність у роботі вчителів з розвитку усного мовлення.

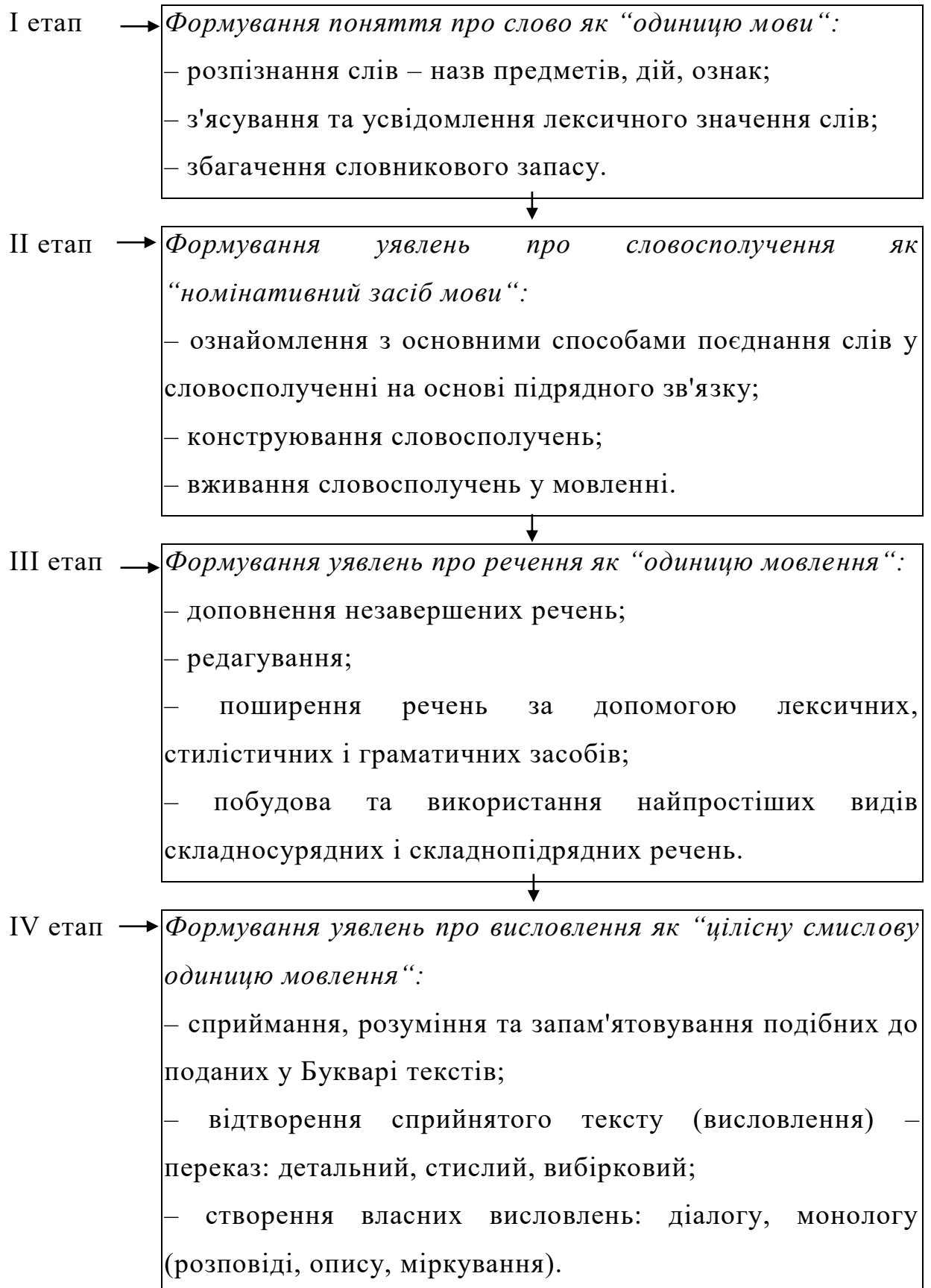
У ході проведення формувального експерименту метою було перевірити гіпотезу дослідження. Передбачалось, що враховуючи використання різних засобів розвитку усного мовлення (дидактичних вправ), які пропонувалися на уроках навчання грамоти (читання і письма), і вікові особливості першокласників, можна підвищити їх мовленнєвий та інтелектуальний розвиток в цілому. Крім того було з'ясовано, що вміння розвивати мовлення можна на основі: проведення різних операцій зі словом та включення його в контекст; конструювання словосполучень, які мають базуватись на розкритті ознак слова; вивчення рівня розвитку усного мовлення учнів і раціоналізації навчання; створення умов для репродуктивної і продуктивної творчої діяльності школярів (використовуючи різні варіанти завдань) відповідно до блоків вправ і шляхів розвитку мовлення (див. 2.1, додаток Д).

### ***Проведення експериментального навчання***

Етап формувального експерименту визначався такими вихідними психолого-педагогічними вимогами: індивідуально-диференційований підхід; врахування вікових психологічних особливостей; мотивація навчально-мовленнєвої діяльності під час спілкування.

На цьому етапі розроблено лінгводидактичну модель розвитку усного мовлення першокласників під час навчання грамоти (рис. 2.1, с. 167), яка обіймає чотири послідовних етапи.

**Лінгводидактична модель розвитку усного мовлення першокласників у процесі навчання грамоти**



Вона (лінгводидактична модель) дала нам змогу *визначити*:

- коло знань, умінь і навичок;
- дидактичний зміст вправ;
- навчально-методичне забезпечення;
- види комунікативної діяльності учнів, направлені на формування та закріплення знань, умінь і навичок;

*забезпечити*:

- поетапність у формуванні мовленнєвих знань умінь і навичок;
- комунікативну спрямованість процесу навчання.

Відповідно до змісту етапів лінгводидактичної моделі визначено критерії і показники розвитку усного мовлення першокласників:

1. **Слово** (*показники*: визначення предметів, явищ за їх ознаками, визначення ознак предмета, явищ; перераховування предметів з наступним узагальненням, узагальнення через протиставлення; добір видових назв до родових і навпаки; утворення пар: один – багато і навпаки; добір слів – синонімів, антонімів; складення тематичного словника до запропонованої теми; визначення у тексті слова – ознаки, дії, назв предметів, явищ; добір самостійно чи відбір з запропонованих потрібного за змістом слово для доповнення речення; розкриття лексичного значення слова, спираючись на досвід, особисті знання, зміст тексту; добір та застосування слова у мовленні; з'ясування та доведення доцільності добору слів).

2. **Словосполучення** (*показники*: побудова словосполучення за поданим головним словом шляхом добору відповідного йому за змістом та запитанням; за даним залежним словом (іменником, прикметником, прислівником) шляхом добору головного, користуючись при цьому запитанням, зразком; побудова словосполучення з поданих в рядах слів шляхом відбору та поєднання їх за змістом, змінюючи форму слова. Добір до словосполучень протилежних за значенням, заміна словосполучення близьким за значенням словом (золоті руки – вправні), розміркування над

значенням словосполучень (срібне волосся, срібне дерево, ...). Аргументування і доведення правильності виконання завдання).

3. **Речення** (показники: визначення на слух кількості речень у тексті (з 2-4 речень); кількості слів у запропонованому реченні чи складеному самостійно (з 1-4 слів); доповнення незавершене речення 2-3 словами; самостійна побудова речення з одного чи кількох слів за малюнком, на запропоновану тему; внесення змін у структуру запропонованих речень, редагування; сприймання на слух та повторення групи речень (4-5); побудова речення – відповідь на запитання, з використанням наявних у ньому слів та застосовуючи особисто дібрані, дотримуючись змісту питання; використання у мовленні найпростіших видів складносурядних та складнопідрядних речень).

4. **Зв'язне висловлення (монолог)** (показники: вміння слухати і розуміти усне висловлення (сюжетний текст), переказ прослуханого чи прочитаного сюжетного тексту детально, дотримуючись відповідної структури, використовуючи запропоновані художні засоби, ключові слова, план; стисло: вміння визначати у тексті основну думку і передати її за допомогою 2-3 речень (текст обсягом не менше п'яти речень); вибірково: відбирати необхідний матеріал, систематизовувати, передавати у певній послідовності (переказ може бути зумовлений запитаннями, ілюстраціями, які відповідають певному уривкові тексту); здійснення ускладненого переказу: доповнення переказу відповідними словами, словосполученнями; передача змісту від першої особи, від імені дійової особи; переказування жваво, цікаво, дотримуючись відповідної інтонації, наявності пауз, логічного наголосу; вибір або добір самостійно заголовка до букварного тексту; об'єднання речень (4-5) у зв'язне висловлення; побудова зв'язного висловлення за аналогією до прочитаного, до розповіді учителя, однокласника; за поданим початком чи кінцем; відповідно до запропонованої теми, чи на самостійно дібрану (придумування найцікавішої розповіді), за серією малюнків чи одним;

використовування опорних слів, словосполучень (обсяг тексту 4-5 речень). При побудові зв'язних висловлень дотримання якісних характеристик мовлення: змістовності, точності, виразності, доречності, норм етикету; вміння уважно й доброзичливо слухати співрозмовника).

Для експерименту було розроблено *чотири блоки вправ* (див. додаток Д, с. 215):

- на уточнення значення слів та використання їх в усному мовленні;
- на конструювання словосполучення;
- на побудову речень;
- на побудову зв'язних висловлень.

Матеріали для формування усного мовлення, складені дисертантом, використовували в 16 експериментальних класах (472 учні). В такій же кількості контрольних класів (497 учнів) робота з формування усного мовлення велась за традиційною методикою. З учителями-експериментаторами проводили консультації, на яких обговорювали конкретні питання експериментальної методики, її психолого-педагогічні основи.

До кожного уроку в підручнику пропонувалися малюнки, нові слова та інші завдання для усної роботи [197]. На основі поданого матеріалу вчитель будував роботу на уроці так, щоб школярі оволоділи і закріпили нові слова, вміли застосувати їх практично, розширили межі цих умінь шляхом складання речень і зв'язних текстів.

Отже, вчителі контрольних класів мали достатньо можливостей для розвитку усного мовлення першокласників.

Матеріал підручників використовували як у контрольних, так і в експериментальних класах. Але в останніх процес навчання будували так, щоб в першу чергу відпрацювати часткові вміння усного мовлення (див. 2.2), використовуючи добір дидактичного матеріалу (див. 2.1), і на його основі формувати узагальнені вміння усного мовлення.

Особливе місце в експериментальному навчанні відведено вправам

на побудову речень, оскільки вони (речення) є одиницею мовлення. Майже на кожному уроці учні виконували по 2-3 вправи на побудову речень, в кінці уроку проводили перевірочну усну роботу (5-7 хвилин). Її результати фіксувались в окремому зошиті вчителя. Ці результати допомагали ліквідувати прогалини у знаннях учнів, добирати вправи для роботи на перспективу.

Робота була організована таким чином:

- колективне виконання спільних завдань під керівництвом учителя;
- самостійне виконання аналогічного завдання;
- виконання завдання з логічним навантаженням.

Причому на кожному уроці пропонувалися завдання всіх чотирьох блоків (див. додаток Д, с. 215).

Оцінюючи ефективність експериментального навчання, враховували вміння

- пояснювати значення слова;
- складати зі словом словосполучення на основі питання;
- конструювати речення і використовувати його для побудови тексту.

Такий підхід до роботи пояснюється тим, що на кінець періоду навчання грамоти учні повинні вміти:

- відповідати на запитання за змістом;
- передавати зміст прослуханого, давати загальну оцінку змісту прочитаного;
- за аналогією, за прослуханим, побаченим складати невеличкі оповідання, казки, загадки тощо;
- складати усні розповіді за малюнками [179, с.24-25].

Результати експериментального навчання піддавались якісно-кількісному аналізу. Характер допущених помилок, які зустрічались у відповідях першокласників у процесі експериментального навчання, досліджувався в лабораторних умовах.

Користуючись змістом програми початкової школи в

експериментальних класах протягом року, приділяли особливу увагу ознайомленню з поняттям "слово" і "речення". Для розширення знань про ці поняття використовували вправи, складені дисертантом (див. додаток Д, с. 215).

При формуванні усного мовлення велике значення надавали словесному оформленню і правильності побудови тексту. Роботу в цьому напрямі продовжували протягом усього експериментального навчання.

За методикою експериментального дослідження перший зріз було проведено в листопаді 2001 року. Передбачалось, що на той момент учні першого класу були вже ознайомлені із поняттям слово, словосполучення, речення і текст на практичному рівні, і в них сформувались часткові уміння оперувати словами, а також уміння будувати словосполучення, речення і невеличкі тексти. Кожний контрольний зріз включав по чотири завдання.

За завданнями контрольної роботи №1 перевіряли розуміння учнями слів, складання з ними словосполучення, речення і зв'язного тексту. Було дано одне ключове слово для виконання завдань кожного блоку (див. контр. робота №1, додаток Ж, с. 267).

Діагностика розуміння слова і виконання завдань із ним була проведена також у лабораторних умовах. Результати аналізували з погляду правильності судження про "росинку", враховували кількість і характер допущених помилок під час усної відповіді про поняття та самостійної побудови словосполучення, речення і тексту. Результати аналізу якості виконання завдань подано в таблиці 2.7 (див. с. 173).

Як ми й передбачали, учні не боялись висловлювати свої судження про поняття, сміливо доводили, що таке *роса*, складали словосполучення, речення і текст. Це свідчить про те, що під час експериментальної роботи приділялося багато уваги цьому питанню: пропонували варіативні завдання за змістом і складністю, проводився глибокий аналіз правильності їх виконання. Порівняємо: в експериментальних класах 19,4 % учнів допустили помилки, розкриваючи поняття "роса", на противагу 23,7 % – у



контрольних класах. Та все ж таки в експериментальних класах були допущені помилки у кожному завданні. Наприклад, у другому завданні помилились 61,3 % учнів проти 74,4 %, четвертому — 40,7 % проти 45,6 %. Завдяки по-

Таблиця 2.7

Якість виконання завдань (листопад 2001 р.)  
(за результатами контрольної роботи № 1)

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Види завдань							
				1		2		3		4	
				правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали
Контрольні	кільк.	497	160	122	38	41	119	107	53	87	73
	%	100	100	76,3	23,7	25,6	74,4	66,8	33,3	54,4	45,6
Експериментальні	кільк.	472	160	129	31	62	98	112	48	95	65
	%	100	100	80,6	19,4	38,7	61,3	70,0	30,0	59,3	40,7

стійній роботі у цьому напрямі зменшилася кількість помилок різного характеру, про що свідчить таблиця 2.8 (див. с. 175).

Щоб упевнитись у вірогідності наших даних, було повторно проведено таку ж контрольну роботу у листопаді 2002 року. Отримані дані майже збігалися з результатами таблиць 2.7 та 2.8.

Це переконало нас, що учні експериментальних класів набули більш глибоких знань та навичок складати словосполучення, речення, зв'язний текст.

У ході експериментального навчання було використано шкільний підручник "Буквар". Окремі завдання за змістом сторінок підручника варіювались, піддавались методичній обробці, яка була спрямована на підвищення чи зниження їх складності. У ході експерименту було доведено, що така робота корисніша, ніж механічне повторення аналогічних вправ.

Враховуючи методику експериментального навчання у лютому 2002 року і повторно через рік, було проведено контрольну роботу № 2 (див. додаток Ж, с. 267). Її мета – перевірити рівень сформованості вмінь оперувати словом, складати словосполучення, речення і текст.

Результати виконання пропонованих завдань дозволили скоригувати подальшу роботу формувального експерименту. Характер і кількість помилок учнів переконали, що мета і завдання дисертаційного дослідження поставлені правильно, гіпотеза може підтвердитись.

У травні 2002 року дітям контрольних і експериментальних класів було знову запропоновано по чотири завдання. Це програмний мінімум на кінець навчання грамоти.

Контрольну роботу складала таким чином, щоб упевнитися, наскільки першокласники оволоділи поняттями *слово, словосполучення, речення і текст* на практичному рівні. У кожному з чотирьох завдань (див. контрольну роботу № 3, додаток Ж, с. 268) передбачено, щоб слово вживалось доречно, точно, образно.



Таблиця 2.8

## Розвиток мовлення першокласників (листопад 2001 р.)

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Характер допущених помилок										
				1 завд.	2 завд.	3 завдання				4 завдання				
				не знають лексичн. значення	неточний добір слова	порядок слів у реченні	визначення межі речення	порушення основного змісту речення	порушення зв'язку слів у реченні	не визначили основний зміст малюнка	порушення змісту висловлення	порушення послідовності викладу думки	неточність відтворення часових і просторових відношень	вживання зайвих слів
Контрольні	кільк.	497	160	29	126	47	38	52	46	64	68	67	61	79
	%	100	100	18,1	78,7	29,3	23,7	32,5	28,7	40	42,5	41,8	38,1	49,3
Експериментальні	кільк.	472	160	21	115	36	33	49	39	51	61	54	53	62
	%	100	100	13,1	71,8	22,5	20,6	30,6	24,3	31,8	38,1	33,7	33,1	38,7

Виконання контрольної роботи проаналізовано з погляду правильності, кількості і характеру помилок. Зазначимо, що помилки в усному мовленні визначати та фіксувати набагато важче, ніж у писемному. Це часто є причиною недостатньої уваги вчителя до їх попередження і виправлення. Перевірка проводилась у лабораторних умовах. Ми спостерігали, як учні пояснюють, з'ясовують, роблять висновки.

Про порівняльний аналіз правильності виконання завдань і характер помилок (контрольна робота №3) у контрольних і експериментальних класах зафіксовано у таблицях 2.9 і 2.10 (див. с. 177, 178). Якісний аналіз виконання завдань свідчить, що хоча і є позитивні результати, та все ж в експериментальних класах зустрічаються недоліки при виконанні завдань першокласниками. Так, складаючи словник на тему "Осінь", в експериментальних класах 7,5 % учнів допустили помилки. Вони не точно дібрали слово, тому що не відчувають відтінків його лексичного значення.

Завдання: "Як можна сказати по-іншому: багряне листя – ...; сріблястий сніг – ...; золоті руки – ...; волошкові очі – ..." діти виконали також з помилками – 38,1 % учнів.

У них уже сформувались більш стійкі мовленнєві вміння (див. табл. 2.10), та все ж вони не зуміли дібрати слова-синоніми.

Порівняння результатів виконаної роботи учнями контрольних і експериментальних класів свідчить, що вищими є показники в експериментальних класах. Характер помилок показує: в цих класах усне мовлення школярів розвинене значно краще, тому й помилок допущено значно менше. Цей факт підтверджує гіпотезу про позитивний вплив експериментального навчання. Але на основі аналізу помилок приходимо до висновку, що навіть в експериментальних класах для окремих учнів потрібен більш тривалий час на узагальнення вмінь, більша кількість тренувальних вправ.

До речі, всі контрольні роботи № 1, № 2, № 3 було проведено в 2001-2002 роках, повторено в 2002-2003 роках в один і той же час. Аналіз

Таблиця 2.9

Якість виконаних завдань (травень 2002 р.)

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Види завдань							
				1		2		3		4	
				правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали
Контрольні	кільк.	497	160	126	34	41	117	117	49	91	69
	%	100	100	78,7	21,2	26,8	73,1	69,3	30,6	56,8	43,1
Експериментальні	кільк.	472	160	148	12	99	61	134	26	127	33
	%	100	100	92,5	7,5	61,8	38,1	83,7	16,2	79,3	20,6



Таблиця 2.10

## Рівень розвитку мовлення першокласників (травень 2002 р.)

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Характер допущених помилок										
				1 завд.	2 завд.	3 завдання				4 завдання				
				не знають лексичн. значення	неточний добір слова	порядок слів у реченні	визначення межі речення	порушення основного змісту речення	порушення зв'язку слів у реченні	не визначили основний зміст малюнка	порушення змісту висловлення	порушення послідовності викладу думки	неточність відтворення часових і просторових відношень	вживання зайвих слів
Контрольні	кільк.	497	160	25	103	42	21	47	39	47	51	48	53	61
	%	100	100	15,6	64,3	26,5	13,1	29,3	24,3	29,3	31	30	33,1	38,1
Експериментальні	кільк.	472	160	13	61	12	15	4	21	32	29	19	27	37
	%	100	100	8,1	38,1	7,5	9,3	2,5	13,1	20	18,1	11,8	16,8	21,1

цих робіт переконав нас, що методику розроблено правильно, вправи дібрано вірно.

Переконавшись, що наша експериментальна робота дала позитивні результати і підтвердила гіпотезу дослідження, нам цікаво було знати, як ці школярі повторно справляться з контрольною роботою № 1. У травні ще раз було проведено зріз за цими ж завданнями (таблиці 2.11, 2.12, с. 180, 181).

У ході наукового дослідження результати мовленнєвого розвитку першокласників стали основою для умовного виділення рівнів сформованості розвитку усного мовлення під час навчання грамоти. Вони (рівні) розроблялись на основі лінгводидактичної моделі (рис. 2.1), критеріїв та показників оцінювання (див. с. 168), визначали ступінь і якість мовленнєвої освіти:

*високий рівень* – учень самостійно виконує запропоновані учителем вправи. Швидко включається в роботу. Мовлення відзначається багатством словника. Застосовує в мовленні необхідні слова, словосполучення, найпростіші види складносурядних та складнопідрядних речень. Може передати зміст тексту більше 5 речень: детально, стисло, вибірково. Буде зв'язне висловлення (розповідь, опис, міркування) обсягом 4-5 речень. При побудові висловлень вдало добирає лексичні засоби, або використовує авторські. Уважно й доброзичливо слухає співрозмовника, не припускає мовленнєвих помилок. Самостійну роботу виконує без будь-якої допомоги.

*Достатній рівень* – учень самостійно виконує запропоновані учителем вправи, швидко включається в роботу. Мовлення відзначається достатньою насиченістю словника. Застосовує в мовленні необхідні слова, словосполучення та найпростіші види складносурядних і, інколи, складнопідрядних речень. Передає зміст тексту обсягом до 5 речень детально, стисло, вибірково; може "опускати" певні авторські засоби виразності. Буде зв'язне висловлення (розповідь, опис, міркування) обсягом 4-5 речень; подекуди виникають труднощі при послідовності

викладу думки. Самостійну роботу

Таблиця 2.11

Якість виконаних завдань  
(контрольна робота № 1, травень 2002 р.)

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Види завдань							
				1		2		3		4	
				правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали
Контрольні	кільк.	497	160	137	23	69	91	131	29	112	48
	%	100	100	85,6	14,3	43,1	56,8	81,8	18,1	70	30
Експериментальні	кільк.	472	160	152	8	147	13	149	11	143	17
	%	100	100	95,0	5,0	91,8	8,1	93,1	6,8	89,3	10,6

Таблиця 2.12

Розвиток мовлення першокласників  
(за контрольною роботою № 1, травень 2002 р.)

Класи		Всього учнів	Брали участь в експерименті	Характер допущених помилок										
				1 завд.	2 завд.	3 завдання				4 завдання				
				не знають лексичн. значення	неточний добір слова	порядок слів у реченні	визначення межі речення	порушення основного змісту речення	порушення зв'язку слів у реченні	не визначили основний зміст малюнка	порушення змісту висловлення	порушення послідовності викладу думки	неточність відтворення часових і просторових відношень	вживання зайвих слів
Контрольні	кільк.	497	160	21	87	36	19	39	24	33	39	36	42	48
	%	100	100	13,1	54,3	22,5	11,8	24,3	15	20,6	24,3	22,5	26,2	30
Експериментальні	кільк.	472	160	7	12	9	6	3	11	13	12	7	8	11
	%	100	100	4,3	7,5	5,6	3,7	1,8	6,8	8,1	7,5	4,3	5	6,8

виконує з незначною допомогою вчителя.

*Середній рівень* – учень при виконанні вправ спирається на допоміжні засоби: запитання, план, малюнки, зразки, групи лексики. При побудові речень, зв'язних висловлень припускається мовленнєвих помилок. Будуючи зв'язний текст (переказ, розповідь, опис, міркування), викладає думку не зовсім послідовно, затрудняється при визначенні основної думки для стислого переказу, при побудові вибіркового – використовує другорядну інформацію. Затрудняється при доборі та застосуванні у мовленні слів - синонімів. При самостійному виконанні вправ потребує значної допомоги вчителя.

*Початковий рівень* – учень виконує вправи лише за допомогою вчителя, спираючись на допоміжні засоби, зразок. При доборі та застосуванні лексики, конструюванні словосполучень та речень припускається помилок, добираючи слова відповідно змісту, доцільності, структура речень не відповідає нормам. Зв'язні висловлення здебільшого визначаються обмеженістю лексики, є незавершеними, мають місце мовленнєві помилки. Виконує завдання лише після детального пояснення.

Результати виконання контрольної роботи № 1 (див. с. 267) (листопад - травень, 2002-2003 р.) використано для визначення умовно виділених рівнів сформованості розвитку усного мовлення учнів першого класу.

*Показниками* сформованості мовленнєвих навичок при виконанні роботи виступали: 1) з'ясування лексичного значення слова; 2) добір слова-ознаки до запропонованого (побудова словосполучення); 3) побудова речення з поданим словом; 4) побудова розповіді за даним початком.

*Показниками* визначення і контролю – кількість правильно виконаних завдань: початковий рівень – до 25 % роботи (1 завдання); середній рівень – до 50 % (2 завдання); достатній – до 75 % (3 завдання) і високий рівень – 100 % роботи (4 завдання).

Таблиця 2.13

Рівні сформованості розвитку усного мовлення першокласників (у %)  
(листопад 2002, травень 2003 р.)

Класи	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	листо- пад	травень	листо- пад	травень	листо- пад	травень	листо- пад	травень
Експе- римен- тальні	–	19	21,5	48	37,5	26	41	7
Контро- льні	–	11	16,5	29,5	40,5	31,5	43	28

Як бачимо, результатом експериментального навчання стали значні зміни у розвитку усного мовлення першокласників. Якщо у листопаді на початковому рівні виконали контрольну роботу № 1 41% учнів, то у травні – лише 7%. Відбувся перерозподіл учнів щодо середнього, достатнього та високого рівня мовленнєвого розвитку. До початку навчання високого рівня навичок не було виявлено у жодного учня, у кінці (травень) – у 19% респондентів; більше, ніж у двічі зросла кількість учнів, що мають достатній рівень (48% – проти 21,5%).

У дітей контрольних класів були відзначені лише незначні зміни. Так високий рівень у контрольних класах (травень) мають 11% учнів. На середньому рівні розвитку мовлення виявлено 31,5% (було 40,5%), на достатньому 29% (було 16,5%) і на початковому рівні залишилось 28% (було 43%).

Одержані дані засвідчують ефективність запропонованої методики розвитку усного мовлення першокласників під час навчання грамоти. А це говорить про те, що експериментальне дослідження завершено, завдання його виконані, гіпотеза підтверджена.

## ВИСНОВКИ З РОЗДІЛУ 2

Результати проведеного експериментального навчання підтверджують висунуту нами гіпотезу. Дійсно, використання у мовленнєвій діяльності системи вправ зі словом, словосполученням, реченням і текстом, спрямованих на розвиток мовлення першокласників, створення оптимальних педагогічних умов для ефективної реалізації розробленої лінгводидактичної моделі, забезпечить кількісно-якісний рівень мовленнєвих умінь і навичок учнів першого класу.

Набутий учнями у початковій школі мовний досвід дасть змогу ґрунтовно і поглиблено узагальнити їхні знання з мови, розвивати уміння і навички мовленнєвої діяльності, забезпечити мотивацію навчання рідної мови у старших класах. Доведено, що навчання першокласників мовлення має носити комплексний, системний характер, проводитись послідовно, оскільки, успіх процесу формування мовленнєвих навичок забезпечується копіткою роботою над удосконаленням змісту завдань, доцільністю добору вправ. Нами було враховано мовленнєві можливості класу і кожного учня зокрема, пізнавальні інтереси, використано індивідуальний та диференційований підходи; керувались при цьому основними закономірностями навчання, бо воно відбувається лише в результаті активної діяльності учнів. При оцінюванні результативності дослідного навчання з'ясовано, що чим різнобічніше забезпечена вчителем інтенсивність діяльності учнів з предмету засвоєння, тим вища якість засвоєння, яка залежить від характеру організованої діяльності – репродуктивної чи творчої.

Описуючи методику розвитку мовлення першокласників у процесі навчання грамоти, намагались зробити її надзвичайно гнучкою, а вправи – різноманітними, оскільки завдання вчителя полягає в тому, щоб взяти під контроль не лише систематичність, а й ступінь самостійності виконання кожним учнем того чи іншого завдання. А тому пропонували вправи з розвитку мовлення на засвоєння зразка, частково-самостійне



виконання, самостійну роботу, враховуючи пропедевтику розвитку мовлення.

Варто зауважити, що успіх при цьому став можливим завдяки планомірному педагогічному контролю. Аналізуючи цифрові дані, впевнились, що навчившись добирати слова, з'ясовувати їх лексичне значення, але не оволодівши вміннями будувати словосполучення та речення, учні не зможуть грамотно висловити думку, будуючи зв'язне висловлення. Саме тому дібрані нами вправи та запропонована методика направлені, з одного боку, на забезпечення словника, а з іншого, – на вміння користуватись словом.

На підставі отриманих даних можна констатувати, що описана методика дає можливість зробити висновки про її доцільність. Результат її використання визначається сформованими у першокласників вміннями та навичками. Так, на кінець навчання грамоти в учнів експериментальних класів зменшилось помилок у 4,93 рази, тоді як в контрольних – у 1,47.

Кількість учнів, які мають високий і достатній рівень розвитку усного мовлення (травень, 2002 р.) в експериментальних класах складає 67,5 %, у контрольних – 40,5 %. Відсоток учнів, які мають початковий рівень (у травні) в експериментальних класах зменшився у 5,8 рази, у контрольних – в 1,5 рази (табл. 2.13, с. 183).

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження показало, що одним із актуальних питань є формування вмінь в учнів початкової школи користуватися словом, словосполученням, реченням, зв'язним висловленням. Важливість цієї проблеми пояснюється тим, що курс української мови є не тільки окремим навчальним предметом, а й виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. Добре розвинене мовлення допомагає сприймати навколишній світ, реалізовувати навчальні, пізнавальні і виховні функції мови. Врахування психологічних особливостей дає підстави стверджувати, що свідоме ставлення учнів до норм, притаманних системі української мови, здатне забезпечити досконалий рівень мовлення дітей, який вимагає дотримуватись фонетичних, лексичних, граматичних норм сучасної української літературної мови і визначає ступінь оволодіння мовленнєвою культурою.

У дослідженні розроблено лінгводидактичну модель, критерії, показники, рівні, визначено педагогічні умови, описано методику і дібрано дидактичне забезпечення розвитку усного мовлення учнів першого класу під час навчання грамоти.

1. Розвиток усного мовлення – це ті елементи рідної мови, якими користується дитина відповідно до рівня свого розвитку, освіти в різних сферах діяльності; говоріння, слухання і розуміння (аудіювання); вміння користуватися словом, конструювати словосполучення і речення, будувати зв'язне висловлювання.

Мовленнєві вміння є вміннями складними і набуваються поетапно: первинне вміння, навичка, вторинне вміння, яке передбачає активне використання мовних одиниць у продуктивному мовленні. У дослідженні доведено, що вміння користуватися словом, будувати словосполучення, речення, зв'язний текст становить складний комплекс, який об'єднує активно діючі мовленнєві знання і відповідні їм спеціальні вміння і

навички, досвід у застосуванні цих знань і певну сукупність розумових умінь.

Аналіз психолінгвістичних особливостей формування усного мовлення переконав, що домінуючими для розвитку усного мовлення учнів першого класу виступали: рівень розвитку інтелектуальних процесів (пам'яті, уваги, спостережливості тощо); вміння розрізняти звуковий склад слова; відчуття гальмівного впливу слова; культура мовлення під час спілкування.

2. Для експериментального навчання було визначено такі *методи* розвитку усного мовлення: метод спостереження, метод аналогії, словесний метод; дидактичні прийоми: зіставлення, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо, які: залежали від навчальної мети, змісту навчального матеріалу, способу взаємодії вчителя і учнів; стимулювали розумову діяльність першокласників, сприяли засвоєнню орфоепічних норм, оволодінню граматично правильним мовленням.

3. *Критеріями* мовленнєвого розвитку виступали: слово, словосполучення, речення, зв'язний текст; показниками – мовленнєві ознаки, що свідчили про комунікативні досягнення учнів.

4. Для здійснення експериментального дослідження на формувальному етапі експерименту було розроблено лінгводидактичну модель розвитку усного мовлення, яка визначалась чотирма послідовними етапами.

*Перший етап* – формування поняття про слово як "одиницю мови" – передбачав вироблення навичок оперувати словом. А саме: з'ясування лексичного значення, добір відповідної лексеми та використання її в мовленні.

*Другий* – формування уявлень про словосполучення як "номінативний засіб мови" – передбачав ознайомлення першокласників з основними способами поєднання слів у словосполучення на основі підрядного зв'язку; конструювання словосполучень, вживання їх у

мовленні.

*На третьому етапі* – формування уявлень про речення як "одиницю мовлення" – учні навчались доповнювати незавершені речення, редагувати, поширювати за допомогою лексичних, стилістичних і граматичних засобів, будувати та використовувати найпростіші види складносурядних і складнопідрядних речень.

Метою *четвертого етапу* – формування уявлень про висловлення як "цілісну смислову одиницю мовлення" – було сприймання, розуміння та запам'ятовування (подібних до букварних) текстів, відтворення сприйнятого тексту (висловлення) – переказ: детальний, стислий, вибірковий; створення власних висловлень: розповіді, опису, міркування.

Розроблена лінгводидактична модель надавала можливість використання дібраного мовного і мовленнєвого матеріалу у певній послідовності, розвитку пізнавального інтересу до вивчення української мови, збуджувала бажання творити за допомогою слова, і як наслідок – формувати зв'язне мовлення, збагачуючи свій особистий потенціал, духовність і загальну культуру.

*5. Педагогічними умовами* розвитку усного мовлення першокласників виступали: використання відповідного дидактичного матеріалу та методичного забезпечення навчання; урахування вікових особливостей школярів; оптимальне поєднання методів і прийомів роботи у процесі навчання грамоти.

*6.* Відповідно до етапів розвитку усного мовлення пропедевтичним аспектом у системі роботи стало виконання спеціально дібраних мовленнєвих вправ (4 блоки), спрямованих на засвоєння змісту освіти. Вправи мали різноманітний характер, розкривали жанрове розмаїття, застосовували їх на різних мовних рівнях для формування вмінь і навичок усного мовлення. Формування усного мовлення підпорядковувалось відповідно таким чотирьом напрямом: роботі над словом; роботі над словосполученням; роботі над реченням; роботі над зв'язним

висловленням (монологічним).

7. З'ясовано, що систематичний облік помилок при виконанні вправ будь-якого виду допомагав планувати та організовувати корекційну роботу, своєчасно усувати прогалини у знаннях і вміннях. Необхідною умовою щодо реалізації запропонованої методики була якісна підготовка вчителя до кожного уроку, яка проявлялась у раціональному доборі змісту, відповідних методів і прийомів навчання; врахуванні принципу доступності запропонованих вправ для кожного учня зокрема.

8. На підставі отриманих даних можна стверджувати, що у процесі формування мовленнєвих навичок слід приділяти увагу виробленню умінь добирати слова, з'ясовувати лексичне значення, поєднувати їх у словосполучення, речення; аналізувати правильність добору слів, вміння висловлювати свої думки логічно, чітко, послідовно. Перед тим, як розпочати виконання тієї чи іншої вправи, необхідно проводити підготовчу роботу: забезпечувати відтворення раніше сформованих умінь і навичок; з'ясовувати розуміння змісту завдання, осмислення необхідних мовленнєвих дій. Пропонуючи дидактичний матеріал задля використання його на уроці, вчитель має створювати атмосферу підтримки та словесного заохочування дітей у процесі продукування мовних одиниць під час спілкування.

9. Результати перевірки ефективності розробленої й апробованої у процесі експериментального навчання методики засвідчили, що формування умінь виконувати запропоновані вправи у школярів експериментальних класів проходило значно успішніше, ніж у контрольних, якість мовленнєвих умінь підвищилась. Так, рівень сформованих мовленнєвих умінь (травень 2002 року) в експериментальних класах порівняно з контрольними значно зріс: при виконанні вправ на роботу зі словом на 9,4 %, словосполученням – на 48,7 %, реченням – на 11,3 %, зв'язними висловленнями – на 19,3 %.

Порівняльний аналіз якості виконаних завдань першокласниками у

листопаді і травні 2002 року (контрольна робота № 1) показує, що кількість допущених помилок в експериментальних класах порівняно з контрольними зменшилась у 3,3 рази. Учні контрольних класів допустили 191 помилку в чотирьох завданнях, експериментальних – лише 49. Ці дані служать достатньою підставою, що рівень розвитку усного мовлення першокласників став основою для визначення критеріїв, показників.

Результати прикінцевого етапу засвідчили: учні експериментальних класів досягли значних змін у розвитку усного мовлення: 19 % із них піднялися до високого рівня, 48,5 % – досягли достатнього, 26 % – залишилися на середньому і лише 7 % – на початковому рівні. У контрольних класах, відповідно – 11 % досягли високого і 29,5 % достатнього рівнів; більшість із них знаходилася на середньому (31,5 %) і початковому (28 %) рівнях.

10. Ми дійшли висновку, що мовлення учнів розвивається, якщо у навчальному процесі:

1) при організації навчально-мовленнєвої діяльності враховуються індивідуально-вікові особливості першокласників;

2) наявний безпосередній мовленнєвий мотив: бажання повідомити про побачене, почуте, прочитане; висловити особисту думку, враження, відповісти на запитання співбесідника;

3) система дібраних вправ забезпечує: освітню, розвивальну і виховну мету; наступність (поступове нарощення складності); доступність змісту; формування навчально-мовленнєвої активності і пізнавального інтересу; розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення;

4) добір вправ пропедевтичного, тренувального та творчого характеру, їх кількість, складність і співвідношення між репродуктивною і продуктивною діяльністю диференціюється відповідно до рівня уже сформованих мовленнєвих вмінь та навичок працювати самостійно;

5) використовується система спеціально дібраних вправ на основі оптимального поєднання методів і прийомів роботи у процесі навчання

грамоти.

Позитивні результати експериментальної роботи служать достатньою підставою для підтвердження висунутої гіпотези дослідження і свідчать про ефективність дібраних вправ та методики формування мовленнєвих умінь. Отримані результати є вагомими, оскільки вносять суттєві корективи в методику розвитку мовлення учнів першого класу, їх можна використовувати для складання підручників, методичних посібників, дидактичних матеріалів.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні культури мовлення і культури спілкування учнів першого класу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк О.М. Загальні методи навчання в школі. – К.: Рад. школа, 1981. – 206 с.
2. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
3. Артемова О.І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: Автореф. дис... к. пед. н. – Одеса, 2001. – 20 с.
4. Арутюнова Н.Д. Речевой акт // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Архипова Е.В. Об уроке развития речи в начальной школе // Начальная школа. – 2000 – № 4 – С. 35-39.
6. Бабенко О. Плекаймо мовну особистість // Дивослово. – 2004. – № 4 – С. 56-59.
7. Бабич Н.Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти. – К.: Товариство "Знання" України, 1992. – С. 10-40.
8. Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів // Рідна школа. – 1999. – № 9 – С. 53-55.
9. Бадер В. Розвиток зв'язного мовлення школярів // Рідна школа. – 1999. – № 11 – С. 60-62.
10. Бадер В. Розвиток інтонаційних умінь першокласників // Поч. школа. – 1997. – № 2 – С. 9-13.
11. Бастун М. Проблеми першокласників. Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 67-85.
12. Бацевич Ф.С. Категорії комунікативної лінгвістики: спроба визначення // Мовознавство. – 2003. – № 6. – С. 25-32.
13. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики. – Львів: Світ, 2003. – 281 с.



14. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ребенка. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
15. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981. – С.50-86.
16. Біляєв О.М., Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І. Методика вивчення української мови в школі: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1987. – 246 с.
17. Белянин В.П. Психолінгвістика: Учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
18. Бойко Н.О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу школярів: Дис... к. пед. н.: 13.00.01. – Харків, 1999.
19. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
20. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. – 308 с.
21. Богуш А.М. Витоки виховання мовної особистості вчителя у спадщині В.О. Сухомлинського // Поч. школа. – 2003. – № 9 – С. 12-14.
22. Богуш А.М., Березовська Л.І. Мовленнєвотворче самовираження дошкільника / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах. – Т. 1. – 508 с.
23. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 327 с.
24. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім світом у дошкільному закладі. Практикум: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 192 с.
25. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови. – К.: Вища школа, 1992.
26. Богуш А.М. Мовленнєва підготовка дітей до школи. – К.: Рад. школа, 1984.

27. Богуш А.М Речева подготовка дитей к школе. – К.: Рад. школа, 1984. – 176 с.
28. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: Навчальний посібник. – К.: Видавн. дім "Слово", 2003. – 344 с.
29. Большая Советская Энциклопедия (В 30 томах) / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Т. 21. – М.: Советская Энциклопедия, 1975. – 640 с.
30. Большая Советская Энциклопедия (В 30 томах) / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Т. 22. – М.: Советская Энциклопедия, 1975. – 628 с.
31. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
32. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Л.: Учпедгиз, 1941. – 248 с.
33. Варзацька Л.О. Взаємопов'язане навчання мови і мовлення // Поч. школа. – 1990. – № 4. – С. 23-32.
34. Варзацька Л.О. Навчання мовлення на основі текстів // Поч. школа. – 1986. – № 11. – С. 22-28.
35. Варзацька Л.О. Навчання мови і мовлення на основі тексту: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1986. – 104 с.
36. Вашуленко М., Вашуленко В. Супутник букваря: Навчальний посібник для 1 класу. – К.: Пед. думка, 1997. – 96 с.
37. Вашуленко М.С., Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Післябукварик: Підручник для 1 класу. – К.: Літера ЛТД, 2004. – 96 с.
38. Вашуленко М.С. Літературна творчість В.О. Сухомлинського в нових підручниках для початкової школи // Поч. школа. – 2003. – № 9 – С. 3-5.

39. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у мовленнєвому розвитку дошкільників та учнів першого класу: Матеріали конференції "Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Дитинство: наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 138-140.
40. Вашуленко М.С. Специфіка навчання грамоти шестирічних першокласників: Зб. статей. – К.: Рад. школа, 1999. – С. 91-102.
41. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С. 11-14.
42. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
43. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерки. – 2-е изд. – М.: Просвещение. – 1967. – 93 с.
44. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Кн.: Избранные педагогические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 441 с.
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1999. – 480 с.
46. Выготский Л.С. Детская психология: Собр. соч. в 6-ти томах / Под ред. Д.Б. Эльконина. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
47. Выготский Л.С. Научное наследство: Собр. соч. в 6-ти томах / Под ред. М.Г. Ярошевского. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
48. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. – К.: ІЗМН, 1997. – 112 с.
49. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
50. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с.

51. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис ... д. пед. н. – К.: 2002. – 32 с.
52. Гавриш Н.В. Мовнотворча діяльність дошкільнят під впливом художнього слова // Наша школа. – 1999. – № 2-3. – С. 101-103.
53. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976, глава 3. – 150 с.
54. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: 1961. – 198 с.
55. Гмиря Г.В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках мови та літератури і в позакласній роботі // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 102-112.
56. Головка І.А. Формування в молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – Слов'янськ, 1999. – 157 с.
57. Голубков В.В. Общие вопросы развития устной речи // Мастерство устной речи. – 2-е изд. – М., 1967.
58. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. – М.: Лабиринт, 2003. – 320 с.
59. Горецкий В.Г. О возможных вариантах обучения детей грамоте // Нач. школа. – 2000. – № 7. – С. 35-46.
60. Городилова Г.Г. Формирование речевых умений. – Кн.: Вопросы методики обучения русскому языку учащихся начальной школы. – М.: Педагогика, 1976. – С. 36-43.
61. Гречко В.А. Теория языкознания: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.
62. Гудзик І.П. Українське слово: Дидактичні матеріали з розвитку мовлення. – 2-ге вид. – К.: Освіта, 1998. – 144 с.
63. Демидчик Г.С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови: Автореф. дис... к. пед. н.: 13.00.02. – К.: 2001. – 18 с.
64. Дем'яненко С. Формування мовленнєвого поняття тексту у

дітей шестилітнього віку // Поч. школа. – 2003. – № 7. – С. 10-14.

65. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

66. Державний стандарт початкової загальної освіти // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.

67. Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.

68. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної української мови: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – К.: 2001. – 459 с.

69. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2-е вид., перероб. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 144 с.

70. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: Аст, 2001. – 576 с.

71. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

72. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

73. Єрмоленко С.Я, Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Поч. школа. – 1995. – № 1. – С. 33-37.

74. Жаборюк О.А. Комуникативно-когнітивна сутність мови та мовлення (філософські аспекти) // Мовознавство. – 2004. – № 1. – С. 39-44.

75. Жайворонок В.В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук // Мовознавство. – 2004. – № 5-6. – С. 23-35.

76. Жинкин Н.И. Язык как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

77. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 60-325.

78. Зубкова Л.П. Общая теория языка в развитии: Учебное пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 472 с.

79. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. – 2-е изд. перераб. и доп. – К.: Рад. шк., 1990. – 208 с.
80. Ительсон Е.И. Приемы и методы обучения // Советская педагогика. – 1972. – № 2.
81. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
82. Каніщенко А.П. Опорні групи лексики для розвитку зв'язного мовлення. – К.: "КІМО РУТА", 2001. – 96 с.
83. Каніщенко А.П. Підвищення культури мовлення першокласників шляхом узагальнення знань про звуки та букви на їх позначення. – Зб.: Культура мовлення в процесі навчання (теорія і практика). – Вип. 3-й. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – С. 62-79.
84. Каніщенко А.П. Розвиток фонематичного слуху – засіб мовленнєвої культури молодших школярів. – Зб.: Культура мовлення в процесі навчання (теорія і практика). – Вип. 2-й. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 1999. – С. 4-15.
85. Калмикова Л.О. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи // Поч. школа. – 2000. – № 12. – С. 8-11.
86. Калмикова Л.О. Функціонально-сміслові типи мовлення як психолінгвістична й методична проблема // Поч. школа. – 2003. – № 3. – С. 10-13.
87. Калмикова Л., Харченко Н. Психолінгвістичні й лінгво-методичні підходи до змісту формування у першокласників мовленнєвих умінь і навичок міркувати // Поч. школа. – 2003. – № 5. – С. 5-7.
88. Калмикова Л., Харченко Н. Психолінгвістичні й лінгво-методичні підходи до змісту формування у першокласників мовленнєвих умінь і навичок міркувати // Поч. школа. – 2003. – № 6. – С. 11-14.

89. Капинос В.И. О соотношении репродуктивных и продуктивных методов в работе по развитию речи учащихся // Рус. яз. в шк. – 1979. – № 6. – С. 15-20.
90. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. – М.: Линка-Пресс, 1994. – С. 3-28.
91. Караман С. Види робіт з розвитку зв'язного мовлення // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. – 2004. – № 4. – С. 18-20.
92. Карпова С.Н. Характер ориентировки дошкольника на слово при разных типах обучения. Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 198 с.
93. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиторил УРСС, 2002. – 220 с.
94. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил, 1992. – 96 с.
95. Колодич О.Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 55-60.
96. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – СПб: Речь, 2004. – 224 с.
97. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації. – К.: Поч. школа, 2002. – С. 15.
98. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002, – № 8. – С. 59-65.
99. Коршун Т.В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови: Автореф. дис... к. пед. н.: 13.00.02 / Ін-т пед. АПН України. – К.: 1995 – 25 с.
100. Коршун Т.В. Навчальний тематико-ситуативний словник-мінімум // Поч. школа. – 1997. – № 4. – С. 17-19.

101. Краевский В.В., Лернер И.Я. Дидактика средней школы. – М., 1982. – 124 с.
102. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання // Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 11.
103. Кратасюк Л. Розвиток комунікативних і мовних умінь // Дивослово. – 2004. – № 10.
104. Ладыженская Т.А. Речь. Речь. Речь. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.
105. Лазаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками // Поч. школа. – 1999. – № 1. – С. 14-17.
106. Лазаренко Н.І. Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти // Поч. школа. – 1999. – № 5. – С. 13-16.
107. Лепская Н.И. Детская речь в свете теории коммуникации // Вопросы языкознания. – 1994. – № 2. – С. 82-89.
108. Лепская Н.И. Личные местоимения в связной речи детей (становление, функции, семантика) // Вестник МГУ, филология. – 1986. – № 4.
109. Лепская Н.И. Формирование логико-грамматических отношений у детей // Уч. зап. Тартуского ун-та, 1984 – Сер. Methodicà, 1674.
110. Лернер И.Я. Система методов обучения (дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
111. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – № 3. – Серия педагогика и психология. – 64 с.
112. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. – 287 с.
113. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука. – 1974. – 388 с.
114. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение



речевого висказывания. – М.: Наука, 1969. – 312 с.

115. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.

116. Леонтьев А.А. Что такое язык. – М.: Педагогика, 1976. – 96 с.

117. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

118. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

119. Лобчук О. Вимоги до уроку з рідної мови // Поч. школа. – 2005. – № 6. – С. 16-19.

120. Лопушинський І.П. Державність рідної мови як визначальний чинник становлення української національної школи // Упр. сучас. містом. – 2004. – № 2/4. – С. 107-112.

121. Лук'яненко В.Г., Прищепа К.С. Тематичний словник школяра. – К.: Гала, 1997. – 336 с.

122. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 319 с.

123. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. Учебное пособие. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 352 с.

124. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – Одеса, 1995. – 186 с.

125. Львов М.Р. Виды речи // Нач. школа. – 2000. – № 5. – С. 76-81.

126. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 196 с.

127. Львов М.Р. Работа над словосочетанием в начальных классах. – М.: Просвещение, – 1971. – 160 с.

128. Львов М.Р. Речевое развитие человека // Нач. школа. – 2000. – № 6. – С. 98-105.
129. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
130. Любина Г.А. Детская речь: "нормы" и диагностика речевого развития // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 3. – С. 25-26.
131. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа. Головне вид-во, 1974. – С. 240.
132. Ляпунова В.А. Оволодіння дітьми українським мовленням шляхом розвитку мовних компетенцій (рецептивна, фонетична, лексична, граматична, продуктивна, корекційна, народознавча) і добір змісту форм і методів навчання адекватних рівням мовної компетенції, враховуючи індивідуальне та диференційоване навчання української мови. Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – Одеса, 1995. – 183 с.
133. Максаков А.М. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М.: Просвещение, 1988. – 159 с.
134. Мальцева А.В. Развитие устной речи на уроках литературы: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1987. – 144 с.
135. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
136. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. – М.: Педагогика, 1991. – 155 с.
137. Мацько Л.І. Матимемо те, що зробимо// Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2-3.
138. Мацько Л.І. Українська мова як засіб формування національної свідомості // Українська мова як державна в Україні: Збірник матеріалів. – К., 1999. – С. 74-82.
139. Мельничайко В.Я. Мовний розвиток особистості: завдання і засоби // Матеріали наук.-практ.конф. "Мовна освіта в контексті завдань української середньої і вищої освіти" – Тернопіль. – 1995. – С. 3-11.

140. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства // Мовознавство. – 1997. – № 2-3.

141. Методика викладання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.

142. Методика викладання української мови в середній школі: Навч. посібник / В.К. Іваненко, І.С. Олійник, Л.П. Рожило, О.С. Скорик / За ред. І.С. Олійника. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Вища школа. Головне вид-во, 1989. – 439 с.

143. Методика викладання української мови: Навч. посібник / М.С. Вашуленко, С.І. Дорошенко, О.І. Мельничайко та ін. / За ред. д-ра філолог. наук проф. С.І. Дорошенка. – К.: Вища школа, 1989. – 423 с.

144. Методика граматики и орфографии в начальных классах / Под. ред. Н.С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1979. – 239 с.

145. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: Підруч. для студентів вищ. закладів освіти / [Пентилюк М.І., Галетова А.Г., Караман С.О. та ін. За ред. М.І. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2000. – 261 с.

146. Методичні рекомендації щодо вивчення навчальних дисциплін у 5 класах у 2005-2006 навчальному році. Рідна (українська мова) // Дивослово. – 2005. – № 5. – С. 439.

147. Миронова А.С. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с.

148. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2002. – 464 с.

149. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2.

150. Новий тлумачний словник української мови: У 4 т. / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – К.: Аконтіт, 1998.

151. Обережно – мова! Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 12 березня 2003 р., – К.: Парламентське видавництво, 2003. – 136 с.

152. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі // Дивослово. – 2004. – № 6 – С. 8-11.

153. Орап М.О. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – К.: 2001. – 269 с.

154. Орап М.О. Комплексні вправи для розвитку мовлення в період навчання грамоти // Поч. школа. – 1997. – № 12. – С. 25-30.

155. Павленко Л.П. Сучасний урок з розвитку зв'язного мовлення у 1-4 кл. – Х.: Основа, 2005. – Ч. 1. – 112 с.

156. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Дис... д. пед. н.: 13.00.02. – К.: 2002. – 255 с.

157. Педагогика / Под ред. С.П. Баранова. – М.: Просвещение, 1976. – 356 с.

158. Пенькова С.Д. Використання вчителем продуктивно-творчого методу. – Зб.: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – Вип. 4. – С. 262-266.

159. Пентиліук М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000. – 128 с.

160. Пентиліук М.І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-9.

161. Пентиліук М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підруч. для гімназії гуманіт. профілю. – К.: Вета, 1994. – 240 с.

162. Пентиліук М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8-10.

163. Пентиліюк М.І. Наш скарб – рідна мова // Рідні джерела. – 1999. – № 3. – С. 3-5.
164. Пентиліюк М.І. Освітні аспекти навчання української мови // Поч. школа. – 1997. – № 4. – С. 10-16.
165. Пентиліюк М.І. Фонетичні особливості української мови. Зв'язок фонетики з орфоепією й орфографією // Рідні джерела. – 1999. – № 1. – С. 3-5.
166. Піроженко Т. Мовлення дитині: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
167. Передрій Г. Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови // Дивослово. – 2005. – № 1 – С. 7-14.
168. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів // Поч. школа. – 2005. – № 11. – С. 8-11.
169. Плиско К.М. Організація навчання синтаксису в школі: Навч.-метод. посібник. – К.: Рад. школа, 1990. – 135 с.
170. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): Навчальний посібник. – Харків: Основа, 1994. – 240 с.
171. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 191 с.
172. Пономарьова К. Вимоги до сучасного уроку української мови // Поч. школа. – 2004. – № 10. – С. 15-18.
173. Пономарьова К. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів // Поч. школа. – 2001. – № 4. – С. 23-26.
174. Пономарьова К. Формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання // Поч. школа. – 2003. – № 11. – С. 29-33.
175. Попова Л.Б. Словниково-логічні вправи у період навчання грамоти // Поч. школа. – 1987. – № 10. – С. 52-53.

176.Поряженко Л. Ознайомлення першокласників із різновидами опису // Поч. школа. – 2004. – № 5. – С. 20-23.

177.Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – Одеса, 1998. – 195 с.

178.Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М.І. Пентиліук: С.О. Караман, О.В. Караман, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, І.В. Гайдаєнко, Т.Г. Окуневич, З.П. Бакун, Н.М. Дика. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.

179.Програми для середньої загальноосвітньої школи (1-2 класи). – К.: Поч. школа, 2001. – С. 9-25.

180.Психолінгвістика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт. - сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др. / Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 464 с.

181.Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

182.Развивайте дар слова. Ю.И. Равенский и др. / Сост. Т.А. Ладыженская, Т.С. Зепалова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.

183.Роговик Л. Вікові особливості психомоторики першокласників // Поч. школа. – 2003 – № 8 – С. 10-14.

184. Рождественский Н.С. Методика грамматики и орфографии в начальных классах (Методы обучения). – М.: Просвещение, 1979. – 237 с.

185.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.

186.Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АПН СССР, 1959. – 147 с.

187. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

188. Савченко О.Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С. 6-10.

189. Савченко О.Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання // Поч. школа. – 1990. – № 1. – С. 2-7.

190. Савченко О.А. Урок у початкових класах : Навч.-метод. посібник. – К.: Освіта, 1993 – 234 с.

191. Сапун Г.М., Пачашинська М.О., Орап М.О. Уроки навчання грамоти. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 160 с.

192. Сидор Е. Вправи для розвитку в учнів загально-мовленнєвих, комунікативних і текстотворчих умінь // Поч. школа. – 2001. – № 6. – С. 19-23.

193. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. – К.: Рад. школа, 1965. – 320 с.

194. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. – К.: Рад. школа, 1974.

195. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання / Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська, І.І. Слинсько. – К., 1994. – С. 72.

196. Сікорська З.С. Українсько-російський словотворчий словник. – 2-ге вид. перероб. і допов. – К.: Освіта, 1995. – 256 с.

197. Скрипченко Н.Ф., Вашуленко М.С. Буквар: Підручник для 1 кл. – 13-е вид. – К.: Освіта, 1999. – 144 с.

198. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2-4.

199. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

200. Смовська О.І. Комплексні завдання для розвитку мовлення учнів 1-3 класів : Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1984. – 119 с.

201. Смолінська О.Є. Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – К.: 1999.

202. Сокирко М.В. Дещо про культуру мовлення вчителя // Рідні джерела. – 1999. – № 3. – С. 9-10.

203. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – 2-е изд. – М.: 1977. – С. 56-163, 341.

204. Соловейчик М.С. К тайнам языка. Работа над словом как лексической единицей (в начальных классах) // Нач. школа. – 1994. – № 8. – С. 22-26.

205. Соловейчик М.С. Формирование умений связной речи у младших школьников // Нач. школа. – 1982. – № 7. – С. 25- 27.

206. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

207. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1976 - 1977. – Т. 1. – 507 с.

208. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / За ред. І.К. Білодіда. – К.: Вища школа, 1972. . – 305 с.

209. Сучасна українська мова: Довідник / Л.Ю. Шевченко, В.В. Різун, Ю.В. Лисенко / За ред. О.Д. Пономарьова. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Либідь, 1996. – 320 с.

210. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 415 с.

211. Текучев А.В. Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях // Рус. язык в школе. – 1976. – № 1. – С. 17.

212. Текучев А.В., Разумовский М.М., Ладыженская Т.А. Основы методики русского языка в 4-8 классах: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1978. – С. 250-259.



213. Терлецька Л. Психологічні властивості учнів початкових класів. Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 38-48.

214. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 228 с.

215. Трунова В.А., Вовкотруб Р.П. Вправи з розвитку мовлення першокласників: Посібник для вчителів початкових класів. – Одеса: Астропринт, 2000. – 112 с.

216. Трунова В.А. Вправи з розвитку мовлення першокласників при вивченні української мови як рідної // Поч. школа. – 1991. – № 7.

217. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь // Поч. школа. – 1995. – №2.

218. Трунова В.А. Развитие русской речи у шестилетних учащихся на основе речевой ситуации : Дис... к. пед. н. – М.: 1989.

219. Трунова В.А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму: [Монографія]. – К.: Вища школа, 2001. – 117 с.

220. Глумачний словник української мови. – 3-є вид., перероб. і допов. – К.: Освіта, 1999.

221. Українська мова. Енциклопедія. Редкол. М.П. Зяблюк, В.М. Русанівський, О.О. Тараненко та ін. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.

222. Управляемое формирование психологических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 198 с.

223. Ушинский К.Д. Сочинения. – Т. 6. – Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С. 260-267.

224. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: 1984. – С. 105-143.

225. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1977.

226. Фомичева Г.А. Изучение словосочетаний в восьмилетней школе. – М.: Учпедгиз, 1973.

227. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. – М.: Просвещение, 1981.

228. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 320 с.

229. Харжирадева С.К. Методика формирования культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – Одесса, 1996. – 217 с.

230. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : Дис... д. пед. н.: 13.00.04. – К.: 1999.

231. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / Монографія. – К.: 1999. – 306 с.

232. Хорошковська О. Методика формування усного і писемного мовлення // Рідні джерела. – 1998. – № 3. – С. 21-27.

233. Хуторской А. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

234. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

235. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. – Одесса, 1994. – 143 с.

236. Шабельникова Л. Глазова О. Методичні рекомендації щодо вивчення навчальних дисциплін у 5 класах у 2005-2006 навчальному році // Дивослово. – 2005. – № 5. – С. 31-33.

237. Шварц С. Текст як основа розвитку українського мовлення // Рідні джерела. – 2000. – № 1. – С. 14-15.

238. Щерба Л.В. О тройком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 25-26.

239. Ющук І. Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови // Урок української мови. – 2000. – № 1. – С. 30-33.

240. Ющук І. Роздум про мету викладання рідної мови в школі // Дивослово. – 2004. – № 9. – С. 10-14.

241. Ющук І. Шлях до пізнання мови // Дивослово. – 2005. – № 10. – С. 2-4.

242. Яворська С.Т. новий погляд на давні проблеми (до аналізу методів навчання) // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 124-135.

243. Якименко С.І. А-Б-В: Українська мова. Диференційовані завдання. – К.: "Магістр-S", 1998. – 80 с.

244. Ярешко Л.Є. Весела абетка. – Чернігів: Вид-во "Десна", 1992. – 78 с.

## ДОДАТОК А

### АНКЕТА ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ СТУПЕНЯ ОРІЄНТАЦІЇ ПЕДАГОГІВ-ПРАКТИКІВ У ПРОБЛЕМІ «РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ»

#### Анкета 1

Шановний товаришу, з метою проведення експерименту по вивченню проблеми з розвитку мовлення першокласників, просимо уважно прочитати анкету і дати відповіді на всі поставлені питання:

Район, місто, школа, стаж роботи вчителем початкових класів

---



---

1. Розвиток усного мовлення. Що Ви вкладаєте в це поняття?

---



---



---

2. Які види робіт ви частіше використовуєте з метою розвитку усного мовлення першокласників (підкресліть, а якщо треба, допишіть):

- відповіді на запитання
- розповіді за малюнками
- мовленнєві ситуації
- опис предмету
- розповіді про побачене
- переказ
- діалог

---

3. Якому виду усного мовлення (діалогічному чи монологічному) ви надаєте перевагу? Підкресліть.

4. За допомогою яких прийомів ви збагачуєте лексичний запас учнів (підкресліть, якщо треба, допишіть):

- показ предмета
- підведення під родове чи видове

	поняття
– показ предметного малюнка	– опис предмета
– тлумачення слів	– аналіз словосполучення
– добір синонімів	– добір антонімів

5. На основі чого ви вчите дітей складати речення (підкресліть три, важливі, на Вашу думку, засоби для побудови речень):

схема	предметний малюнок
ілюстрація	сюжетний малюнок
репродукція	запитання
аналогія	опорне слово
– добір синонімів	– добір антонімів

якщо треба, допишіть \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Чи доцільно, на Вашу думку, проводити семінари з проблеми розвитку мовлення? Так, ні (підкресліть).

*Дякуємо за допомогу!*

## ДОДАТОК Б

Використання видів роботи вчителями-практиками  
з метою розвитку усного мовлення першокласників

Всього вчителів	Види роботи						
	Всього %	Відповіді на запитання	Розповіді за малюнками	Мовленнєві ситуації	Опис предмету	Розповіді про побачене	Переказ
567	563	551	13	274	113	349	72
100	99,3	97,2	2,3	48,3	19,9	61,5	12,7

## ДОДАТОК В

### *Завдання для контрольного зрізу*

#### Контрольний зріз №1

1. Добери за змістом відповідне слово: лимон кислий, цукор...
2. Послухай речення. Добери слово, яке характеризує сніг.  
Заблищав на сонці сніг (пухнастий, сріблястий, білий).

#### Контрольний зріз №2

1. Побудуй речення з чотирьох слів.
2. Розглянь малюнок. Побудуй текст за малюнком і одним реченням: Був теплий осінній день...

## ДОДАТОК Д

### ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

#### Д.1. Вправи для роботи над словом.

##### Д.1.1. Збагачення словника.

1. Визначте предмети, явища за їх ознаками (колір, форма, розмір, температура,...):

- лагідне, тепле, яскраве – (сонечко);
- білі, пахучі, ніжні – ... (ромашки);
- висока, струнка, білокора – (береза);
- сірий, пухнастий, куцохвостий – ... (заєць).

2. Визначте ознаки предмета, явища.

- річка – (яка?) ..., ..., ... ;                      – небо – (яке?) ..., ... .
- вітерець – (який) ..., ...;                      – білочка – (яка?) ..., ... .

3. Складіть тематичний словник до слова:

- іграшки – ..., ...;                      – ліс – ..., ..., ...;
- спортивне знаряддя – ..., ...;                      – осінь – ..., ..., ...;

до малюнка підручника [197, с.30-31]: (літак, вертоліт, місяць, ...).

4. Перерахуйте предмети з наступним узагальненням:

- пенал, ручка, ..., ..., ... – ...                      (навчальне приладдя);
- парта, стіл, ліжко, ..., ..., ... – ...                      (меблі);
- яблука, сливи, ..., ..., ... – ...                      (фрукти);
- сосна, туя, ..., ..., ... – ...                      (хвойні дерева).





лисенята – ...;

ведмежата – ...;

дятли – ...;

синиці – ... .

11. Дайте спільну назву кожній групі слів:

– сорока, синичка, дятел, снігур – це ...;

– рижик, печериця, мухомор, сиріїжка – це ...;

– проліски, дзвіночки, конвалії – ... .

12. Доберіть слово, протилежне за значенням:

веселий – сумний;

малий – ...;

високий – ...;

сухий – ...;

13. Про кого або про що можна так сказати?

Щедра, золота, багата, барвиста.

Погожий, сонячний, теплий.

Свіже, прозоре, прохолодне.

14. Виберіть відповідне слово. Що любить зайчик, лисичка, вовк, ведмідь?

М'ясо, мед, морква, капуста.

15. Доберіть слова за зразком:

– зайчик (який?) боязкий, сірий, довгоногий?

Вовк, лисичка, ведмідь, сокіл, соловей.

16. Доберіть до поданого слова ті, які воно об'єднує:

– дерева – ..., ..., ...;

– квіти – ..., ..., ...;

– кущі – ..., ..., ...;

– транспорт – ..., ..., ... .

17. Додайте відповідні слова:

– малина (яка?) ..., а калина ...; – лимон ..., а цибуля ...



дуб – (яке?) ...;

ячмінний – (що?) ... .

25. Прослухайте вірш.

Осіньна картина

Листя сиплеться з дерев,  
під ногами стелиться.

І летить, летить, летить  
листяна метелиця.

Пролітає павутиння  
з павуками всередині.

І високо від землі  
пролетіли журавлі.

Все летить!

Сказали діти;

Відлітає наше літо.

О.Трутнєва

- Що робить листя?
- Доберіть синоніми до слова летить (сиплеться, стелиться).
- Чому рух листя називають листяною метелицею?
- Як ви розумієте вислів: "Відлітає наше літо".
- Як можна про це сказати одним словом? (Минає, проходить, закінчується, ... ).

26. Прослухайте вірш, додайте відповідні за змістом слова.

Літо

Розквітають в луках квіти,

Зеленіють в лісі віти.

Все зелене, молоде...

За весною ...(літо йде).

Н.Забіла

- До слова *віти* доберіть близьке за значенням слово.

– Назвіть місяць, який починає (закінчує) літо?

27. Прослухайте вірш. Додайте слова, користуючись довідкою.

Сорока

Прилетіла ... до білки:

– Ти зроби мені, білко, ... .

На ... я вчитимусь грати,  
по дворах перестану гасати.

*Довідка:* сопілка, сорока, сопілку.

– До слова *гасати* доберіть близькі за значенням слова.

28. Прослухайте загадку. Відгадайте.

Відгадай, як звать наш дім,

Все про нього розповім.

Стовбур жовтий, мов янтар,

досягає стеля хмар,

І колючі, й довгі, й тонкі

На гілках зелені голки.

Шишок безліч ... та маленькі,

І не довгі, а кругленькі

(Сосна).

– Які слова з вірша допомогли вам дізнатись про те, які у сосни шишки, стовбур, голки?

29. Прослухайте вірш. Додайте пропущені слова.

Із верхівки ... (білочка)

скочила на гілочку ...

Гілочка прогнулася,

... хитнулася.

З гілки обірвалася!

Впала? Де сховалася?

Ой, не вірте ... –

он вона на гілочці!

К.Перелісна

Вовк ... (ведмедя) розбудив:

Вже весна, гуляти йди!

Виліз велетень з барлогу –

вовк втікає в ліс від нього.

О.Кононянко

30. Додайте слова у вірш: рогатий, рудою, вусатий, ходить, ротик, бороною, бродить.

Котик і козлик

Ось котик ...

І лапкою

В сад собі ...,

Вмиває свій ...,

А козлик ...

А козлик ...

За котиком.

Трясе ... .

В.Жуковський

Д.1.2. Розкриття лексичного значення слова

1. Прослухайте вірш "Вересень"

В сизому тумані,

В сині зимовій –

Яблука рум'яні,

Груші медові

Вміє одаряти

Сотнями дарів

Осінь – щедра мати,

Всіх трудівників.

М.Рильський

– Поясніть значення слова – "одаряти".

– За що осінь одаряє трудівників?

2. Дайте логічне визначення предмета, вказуючи на видову чи родову назву та істотну ознаку:

- сосна – це ... (хвойне дерево);      – ведмідь – це ...;
- дуб – це ...;                                      – сова – це ...;
- ліс – це ...;                                        – льон – це ... .

3. Прослухайте вірш "Сонечко" Б.Н. Снисаренка.

Прилетіло сонечко  
 На мою долонечку –  
 Крильця червоненькі,  
 Цяточки чорненькі,  
 По всіх пальчиках ходило,  
 З мізинчика полетіло.

– Поясніть лексичне значення:

- сонечко – це ... (комаха);                      сонечко – це ... .

4. Послухайте вірш "Серпень" М.Познанської.

Серпень вже іде дворами,  
 Наділяє всіх дарами:  
 Сипле зерно і плоди  
 Добрим людям на труди,  
 Щедро возить у комори  
 І пшениці й жита гори  
 І ще на стіл мені  
 Груші й сливи наливні.

– Поясніть значення слова – "наливні".

– З'ясуйте, чи може серпень "сипати, возити, нести".

– Як ви розумієте зміст висловів: "серпень іде вже дворами"; "наділяє всіх дарами".

5. Відгадайте загадку:

У садах, гаях блукає,  
Жовті шати одягає.  
Золотисту стелить постіль –  
Жде сестрицю білу в гості  
(Осінь).

– З'ясуйте значення слова "шати".

6. З'ясуйте лексичне значення слів: лани, лини, ловив, наловив.

7. Відгадайте загадки:

За лісом – пралісом синенький вогонь горить.

\* \* \*

У чистім полі він росте:  
На високих ніжках,  
В зелених панчішках.  
Квіточки блакитні,  
Оченьки привітні  
(Льон).

– Поясніть, як ви здогадались, що це льон.

– Розкрийте значення слів: ліс – праліс, панчішки, блакитні.

8. Поясніть, що спільного і відмінного в словах: бджола – вулик; жук – горобець; мурашка – мурашник; комар – павук; горобець – ластівка.

9. Прослухайте вірш:

Тече вода з-під явора  
Яром на долину,



пишається над водою  
червона калина.

Тарас Шевченко

– З'ясуйте лексичне значення слів, використовуючи, якщо потрібно, тематичний словник В.Г. Лук'яненка, К.С. Прищепи: явір, яр, долина, кетяг, пишається.

10. Прослухайте вірш:

Гей, злітайтеся, подруги,  
У гайок на край села!  
Там уже не видно віт,  
А лише пахучий цвіт.

Т.Коломієць

- Поясніть значення слів: гайок, віти.
- Чому бджілку називають трудівницею?

11. З'ясуйте лексико-семантичне значення слова "липа".

А чому всі так звать?  
По соку липу пізнають.  
Сік липи липне, через це  
Й дістало назву деревце.

12. Поясніть: що таке ірис? Дайте відповіді на запитання:

- Де росте ірис?
- Якого кольору квітка?
- Яку ще назву має? (півник)
- Що ще так називають? (цукерки)

13. Розкажіть, чому тюльпани, півонії називають багаторічними квітами?

– А які квіти називають однорічними? Перерахуйте їх.

14. Користуючись малюнками підручника [197, с.58-59], з'ясуйте значення слів: котики, плитка.

15. Розгляньте малюнок підручника (с.58-59), поясніть, чому крило ластівки називають стрілчастим?

16. Прослухайте вірш:

Запитав у Поля Вітер:

– Ти ласкаве, не сердите,

Ти багате, ти і дуже,

З ким ти щиро здавна дружиш?

І сказало Вітру Поле:

– Хто оре мене і поле,

Засіва зерном дорідним -

Той близький мені і рідний.

(А.Мизичук)

– Кого Поле називає близьким і рідним? Чому?

– Як ви розумієте слово "поле" в вислові: хто оре мене і поле?

17. З'ясуйте: просо – це рослина, чи дерево? Де росте? Як називається зерно цієї рослини? Як його (зерно) використовують?

18. Поясніть, що спільного і чим відрізняється лан і поле, лан і нива, поле і нива; лан, поле, нива. Користуйтеся при необхідності тематичним словником К.С.Прищепи і В.Г.Лук'яненко.

19. Прослухайте вірш:

– Лелеко, лелеко,

до осені далеко! -  
 викрикує на лузі  
 засмагла дівтора.  
 А він веселує в хмарі  
 з лелечихою в парі,  
 мовляв, у вирій, друзі,  
 мені ще не пора.

Д.Білоус

- Хто такий лелека?
- Як по-іншому називають цього птаха?
- Поясніть значення слів: вирій, веселує.

20. Відгадайте загадки.

З глухим траву вона зрізає,  
 а з дзвінким – листочки об'їдає.

(коса - коза)

Коли я з *де* – мене зірвуть,  
 коли я з *те* – на мені пливуть.

(плід - пліт)

Дайте відповіді на запитання:

- Чим можуть ще косити траву?
- Чим косять пшеницю на полі?
- Що любить їсти коза?
- Яку користь приносить свійська коза, дика?
- Назвіть родичів кози.
- Як називають плоди яблуні?
- Чи бачили ви пліт?
- З чого його виготовляють? Як?
- Для чого використовують?

21. Відгадайте, про кого йдеться.

Лісовий руденький невеликий звірок із пухнастим хвостиком та китичками на вухах, живе на деревах. Інколи його називають вивірка.

- Хто це?
- Як ви здогадались?

22. Відгадайте загадки.

Білий, як сніг, надутий, як міх,  
лопатами ходить, а рогом їсть.

(Гусак)

\* \* \*

По калюжах важко бродить,  
із води сухим виходить.

(Гусак)

\* \* \*

Спить чи купається – все ж не роззувається.

(Гусак)

- Що ви дізнались про гусака з загадок?

23. Прослухайте вірш.

Дзвонить, грає срібна річка,  
а в криштальну воду  
здивилася смерічка  
та й на свою вроду.

М.Підгірянкa

- Що ви ще чули про смерічку?
- Як по-іншому називають це дерево?

24. З'ясуйте лексико-семантичне значення кольорів:

- багрянний, волошковий, блакитний.

Замініть словосполучення близькими за змістом словами:

- багряне листя, блакитне небо, волошкові очі.

25. Прослухайте вірш:

Дивний ключ у небі лине –  
не залізний, а пташиний.  
Це ключем в осінній млі  
відлітають журавлі.

– Поясніть значення слів: ключ пташиний, журавлі відлітають ключем; мла, осіння мла.

26. З'ясуйте лексичне значення слова "джерело".

– Поясніть: чому так говорять?

Джерельце під вербою виблискує водою.

– У що, на вашу думку, перетворюється джерельце?

– З'ясуйте лексичне значення слова струмок.

27. Завчіть вірш напам'ять.

Роботяща Люба

Клаптик ситцю я покрою,  
хусточок з нього нашію,  
помережу їх по краю,  
пов'яжу лялькам на шию  
Мама скаже: "Глянуть любо  
на твою роботу, Любо".

– Поясніть лексичне значення слова "любо".

28. Прослухайте вірш "Червоні жоржини"

Червоні жоржини,  
червоні жоржинки,  
на них золотіють  
уранці росинки.

М.Сікач

– Поясніть значення слова – золотіють, дібравши близькі за значенням.

29. Прослухайте вірш

Вже сонечко в море сіда;  
У тихому морі темніє;  
Прозора глибока вода;  
Немов оксамит, зеленіє.

Л.Українка

- З чим порівнює поетеса воду в морі?
- Поясніть значення слова "*оксамит*".

## Д.2. Вправи для роботи над словосполученням

1. Утворіть словосполучення (іменник з прикметником).

Зразок: туман (який?) сизий;

яблука (які?) ...; осінь (яка?)... .

груші (які?) ...;

2. Користуючись ілюстрацією підручника, утворіть словосполучення.

Море (яке?)...; пісок (який?)...; жираф (який?)...; страус (що робить?)...; крокодил (що робить?)... .

3. Доберіть слова-іменники, які відповідають на питання що?, утворивши сполучення з іменником.

Осінній ... (день); осіннє ... (листя); червона ... (горобина); багряне ... (листя); теплий ... (день); синє ... (небо).

4. Прослухайте загадку. Відгадайте.

Відгадай, як звать наш дім,

Все про нього розповім.

Стовбур жовтий, мов янтар,

досягає стеля хмар,

І колючі, й довгі, й тонкі

На гілках зелені голки.

Шишок безліч... та маленькі

І не довгі, а кругленькі.

(Сосна)

– Утворіть словосполучення, використовуючи слова з загадки.

Стовбур (який?)... , голки (які?)... , шишки (які?)... .

5. Утворіть словосполучення.

Весело (що робить?)... ; море (яке?)... , ...; океан (який?)... , ...; поле (яке?)... , ... .

6. Утворіть пару слів: слива (дерево) (яка?)... ; слива (плід) (яка?)...

7. До запропонованих словосполучень доберіть протилежні за значенням.

Зразок: теплий день – холодний день; похмурий день – ... ..;  
холодний вітер – ... ..; хмарне небо – ... .. .

8. Замініть словосполучення близькими за значенням:

Багряне листя, блакитне небо, волошкові очі.

9. З поданих слів утворіть словосполучення за зразком: гострий зір, сизий голуб.

Гострий, вухата, проворна, сильний, степовий, сіра, сизий, яструб, голуб, чапля, ластівка, сова, орел, зір.

10. Коли так говорять: золота людина, золоте серце, золоті руки?

11. Побудуйте речення з словосполучень.

Золота осінь; теплі краї; перелітні птахи; дикі гуси; журавлині ключі.



### Д.3. Вправи для роботи над реченням

1. Складіть речення за поданими в підручнику схемами [197, с.8 - 9]. Назвіть кожне слово окремо. Визначте місце кожного слова в реченні. Підрахуйте загальну кількість слів у реченні.

2. Знайдіть і зачитайте з тексту речення, кількість слів яких відповідає схемам (с.112-113).

б | \_\_\_\_\_ .  
 | \_\_\_\_\_ .

3. Побудуйте речення з чотирьох, п'яти слів. Назвіть послідовно кожне слово. Визначте порядковий номер кожного слова в реченні.

4. Складіть речення за аналогією.

В лісі живуть звірі і птахи.

На дереві сидять ... і ... (сова і дятел; сова, дятел і синиця).

З нори вилізли ... і ... (лисиця і лисенята).

Підрахуйте кількість слів у кожному реченні.

5. Дайте відповідь на запитання, користуючись ілюстраціями підручника (с.4-7).

– Що роблять діти?

6. Поширте речення, що склали за допомогою запитання.

– Чим грають діти.

7. Прослухайте вірш "Крихти"

Я за стіл уранці сіла  
 і смачний сніданок з їла.

А відтак сказала мати:  
 – Треба крихти підібрати!  
 Їх згорнула у поділ я  
 і виношу на подвір'я...  
 Голубів - лю-лю! скликаю,  
 крихти хліба розсіваю...

В.Лучук

Дайте відповіді на запитання:

- Про що попросила мама доньку?
- Чому дівчинка вирішила розсіяти крихти?

8. Прослухайте вірш. Завчіть його напам'ять.

У лузі дзенькнула коса,  
 за нею інші коси;  
 -Дзень-дзелень, дзінь-дзелень.  
 Не замовкають цілий день.

Д.Мегелик

Дайте відповіді на запитання:

- Яку пісню співали коси в лузі?
- Чому вони не замовкали цілий день?

9. Прослухайте вірш:

Зайчик жаби налякався  
 та й у ямку заховався.  
 З переляку весь дрижить,  
 тільки пара вух стирчить.

Дайте відповіді на запитання:

- Про кого розповідається у вірші?
- Кого злякався зайчик?
- Куди заховався зайчик?

- А що він не заховав?
- Скільки вух у зайця?
- Як сказано про це у вірші?

10. Дайте відповіді на запитання, користуючись ілюстрацією підручника (с.20-21).

- Що трапилось з крокодилом, жирафом?
- Хто приїхав до тварин?
- Під яким деревом зупинився лікар?
- Хто допомагав лікареві?

11. Поширте речення за допомогою запитань (поступово).

Птахи відлітають.

- Які птахи відлітають? (перелітні)

Перелітні птахи відлітають.

- Куди відлітають? (на південь, в теплі краї)

Перелітні птахи відлітають на південь.

- Коли відлітають?

Перелітні птахи відлітають на південь восени.

12. Поширте речення за допомогою запитань.

Пожовтіло листя.

- Де? Коли? (на деревах, восени)

13. Користуючись ілюстрацією підручника (с.26-27), складіть речення за допомогою запитань.

- Куди прийшли діти?
- Як звали хлопчика?
- Що робили діти?
- Що тримала Одарочка?

– Яку рибу піймали діти?

14. Складіть речення за допомогою запитань, які вказують на тему, але не підказують основи речення.

– Що ти знаєш про зайчика?

– Що можеш розповісти про вовка, лисичку?

– Що дізнався з книжок про ведмедя?

15. Відгадайте загадки.

Хто це в лісі під листочком за ніч виріс швидко?

У кого одна нога, шапку з трави видно? (Гриб)

\* \* \*

Всі ми в шапочках-брилях

Заховались під кущі,

Бо як вийдемо на шлях

Враз опинемось в борщі!

(Гриби)

У теплий дощик народився,

Парасолькою накрився,

Може б з лісу пострибав,

Якби другу ногу мав!

(Гриб)

Дайте відповіді на запитання:

– Про що ці загадки?

– Де найчастіше зустрічаються гриби?

– Скільки ніг у гриба?

– Чим накривається гриб?

– На що схожа його шапочка?

– Коли народжується гриб?

16. Прослухайте вірш "Після грози"

Гроза пройшла... Зітхнули трави,

Квітки голівки підняли,

І сонце тепле і ласкаве,

Спинило погляд на землі,

Літає радість, щастя світить,  
 Дзвенять пташки в садах рясних,  
 Сміються знову трави, квіти...  
 А сльози ще тремтять на них.

О.Олесь

Попрацюйте над його змістом, використовуючи запитання.

- Чому квіточки підняли голівки?
- З чого видно, що сонечко після грози тепле, ласкаве?
- Чому радіють пташки, квіти, трави?
- Що автор називає слізьми?

17. З'ясуйте.

- Де можуть рости рослини?
- Де можуть жити тварини?
- Де ростуть дикі рослини?
- Де ростуть культурні рослини?
- Чим відрізняються свійські тварини від диких?

18. Дайте відповіді на запитання.

- Де ростуть плодові дерева та кущі?
- Що росте в лісі?
- Що вирощують на городі?
- Де вирощують зернові культури?

19. Дайте відповіді на запитання.

- Хто як зимує: білка, їжак, зайчик, синичка, дика коза, ...?

20. Прочитайте текст ([197, с.73]). Дайте відповіді на запитання.

- Що відвідала Зіна з татом?
- Хто жив у зоопарку?

– Що робили мавпи, ведмеді, пелікани та лелеки; леви, вовки, леопарди та орли; поні.

Побудуйте стислий переказ, повторивши відповіді на запитання.

21. Прослухайте розповідь.

#### Берізка

Усе в лісі веселиться, а берізка плаче. Під гарячим промінням сонця сік швидко тече по білому тілі. Через кору він виступає назовні.

Люди вважають березовий сік корисним і смачним напоєм. Вони надрізають кору і збирають сік в пляшки. Дерева, з яких випустили багато соку, засихають і гинуть. Сік у берези все одно, що кров у людини.

Дайте відповіді на запитання:

- Як було в лісі?
- Що текло по берізці?
- Як збирають березовий сік?
- Що часто трапляється після цього з берізкою?

22. Поширте речення словами, необхідними за змістом. Користуйтеся схемами, поданими в підручнику (с.4-7).

Сашко іде на ... .

Через скакалку стрибає ... .

Літаком ... .

Підрахуйте кількість слів у реченнях, які склали.

23. Поширте речення словами, необхідними за змістом.

На городі ростуть ... , ... , ... .

В саду школярі збирають ... , ... , ... .

24. Закінчіть речення, використовуючи ілюстрацію підручника (с.12-13).

На лузі пасуться ... , ... , ... .

В річці плавають ... , ... , ... .

25. Складіть речення за двома-трьома опорними словами:

Наталка, Сашко, дерево; Миколка, книжка; йдуть до школи;

– за одним опорним словом: зарядка; снідає.

26. Закінчіть речення, узагальнюючи через протиставлення.

Корова – тварина, а качка – ... .

Каченя – птах, а козеня – ... .

Теля – тварина, а курча – ... .

27. Побудуйте речення за схемами, використовуючи опорні слова:

маки і ромашки; берези і дуби; сосни і ялини; ластівки і шпаки.

| \_\_\_\_\_ і \_\_\_\_\_ .

| \_\_\_\_\_ і \_\_\_\_\_ .

28. Закінчіть речення, поширюючи їх словами відповідно змісту.

Побудуйте схеми, підрахуйте кількість слів у кожному реченні.

Настали ... . Стоять жаркі ... . На полі збирають... . Косять..., ..., ... .

Колгоспники зібрали ... урожай.

*Слова для довідок:* дні, жнива, урожай, ячмінь, овес, пшеницю, багатий.

29. Побудуйте речення, користуючись малюнками підручника

(с.46-47).

Косять (чим?) ... (косою).

Заплітають (що?) ... (косу).

Пишуть (чим?) ... (ручкою).

Дитина подала (що?) ... (ручку).

30. Доповніть речення на основі протиставлень.

Сосна висока, а калина ... .	Океан глибокий, а ставок ... .
Зима холодна, а літо ... .	Малина ..., а калина ... .
Ведмідь великий, а заєць ... .	Лимон ..., а груша ... .
Море широке, а річка ... .	

31. Закінчіть речення, додавши останнє слово.

Ділянка землі, на якій ростуть хлібні культури – ... (нива). Поле, що служить випасом для худоби – ... (толока).

32. Закінчіть речення.

В морі живуть ..., ... .	В океані живуть ..., ... .
В ставку живуть ..., ... .	

Дайте відповіді на запитання.

– Чим відрізняється вода в річці і морі?

– Чи можуть лини, соми, карасі, щуки жити в морі? Якщо ні, то чому?

33. Продовжіть речення, добираючи потрібні слова, словосполучення.

Настала тепла весна.	На деревах з'явилися
Повіяв	а) груші, яблука, сливи;
а) сильний вітер;	б) молоді листочки.
б) легенький вітерець	
В садах лине пісня...	
а) комара;	
б) солов'я.	

34. Закінчіть речення.

Оселедець – морська риба, а карась ... .

Короп – прісноводна риба, а тараня ... .



... прісноводна риба, а ... – морська (лин, вобла).

35. Продовжіть речення. У берези і осики – листя.

У сосни і ялини – ... (хвоя).                      На березі ... (сережки).

На клені – летючки.                                      На сосні і ялині ... (шишки).

На дубі – ... (жолуді).

36. Закінчіть речення. Користуйтеся, якщо потрібно тематичним словником В.Г.Лук'яненка, К.С.Прищепи (с.85).

Дніпро – річка, а Карпати – ... .

Карпати – ... , а долина – місцевість, що розташована між горами.

А що таке полонина?

Кінь – свійська тварина, яку використовують для перевезення людей і вантажів.

А конюх?

Вівця – невелика свійська тварина, яка дає вовну, м'ясо, молоко.

А вівчар?

А чабан?

37. Виконайте конструктивні вправи. Прослухайте слова, запам'ятайте, повторіть, побудуйте з них речення.

– Всі слова подані в необхідній формі: діти, багаття, біля, сиділи;

– деякі слова подані в необхідній формі, а деякі в початковій: вдалині, гори, видніється;

– всі слова подані в початковій формі: з, ліс, повіяти, прохолода.

38. Продовжіть речення, додаючи потрібні слова.

В морі живуть такі риби: ... , ... .

Над морем літають ... , ... .

39. Продовжіть речення на основі міркувань (с.96-97).

На малюнку зображено море, бо ... .

40. Побудуйте речення, доповнюючи їх запропонованими словами:

а) ... біла красуня (примчала, прилетіла, прийшла, завітала).

б) ... пухнастий сніг (посипав, полетів, пішов).

в) Голчастий іній ... дерева (вкрив, прикрасив, причепував).

г) ... невимовна краса надворі (лежить, стоїть, панує, розлягається).

д) ... чарівності цій красі (приносять, добавляють, додають) червоногруді снігурі.

е) Чудова картина зимового пейзажу (приваблює, втішає, радує, зачаровує) ... нас.

41. Послухайте речення. Скільки їх? Використовуючи схеми, об'єднайте в одне.

В теплі краї відлітають журавлі. Шпаки теж відлітають.

| \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ .

Залишаються зимувати синиці. Горобці, снігурі теж залишаються.

| \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ .

42. Відредагуйте речення щодо порядку слів.

Прибуде теплохід "Мрія" сьогодні в Ялту

(Сьогодні теплохід "Мрія" прибуде в Ялту).

Світити буде яскравий маяк з берега йому (З берега йому буде світити яскравий маяк).

43. Відредагуйте речення.

Білочка під віконцем каси в черзі стояла. Цап поважний був начальником станції.

44. Прочитайте речення. Перебудуйте їх відповідно до схеми.

В садку достигли яблука і груші. Сливи та вишні теж достигли.

| \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ та \_\_\_\_\_ .

На городі збирають огірки та помідори. Горох та квасолю теж збирають.

| \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ та \_\_\_\_\_ .

45. Прослухайте речення. Повторіть. Відредагуйте.

Золота наступила осінь. Листя пожовкло на деревах. Пташки в теплі відлітають краї.

46. Побудуйте речення, використовуючи словосполучення: синє море, яскраве сонечко, гарячий пісок, висока пальма.

47. Дайте повні відповіді на запитання.

- Як називається місяць, який закінчує весну?
- Назвіть місяць, який починає літо.
- Назвіть перший місяць осені.

48. Побудуйте речення, використовуючи слова, що означають дію: літають, світять, зійшов, вийшов, досліджують.

49. Побудуйте речення, використовуючи слова: льон, очерет, мета, лани. Користуйтеся малюнками підручника (с.38-39).

50. Згадайте казку "Фарбований лис". Дайте відповіді на запитання.

- Чи знаєте ви казку "Фарбований лис"?
- Хто її автор?
- Назвіть героїв.
- Якими словами автор розпочав казку?
- Повтори слова, якими закінчується казка.

#### Д.4. Вправи для роботи над зв'язним мовленням

##### Д.4.1. Побудова мовленнєвих ситуацій

1. На основі прослуханого вірша побудуймо уявну мовленнєву ситуацію "Моя зустріч з лелекою весною".

Лелека

– Лелеко, лелеко,  
До осені далеко?  
– Як загинуть жаби,  
Як листя попада,  
Тоді осінь настане,  
Полечу в теплий край,  
На той рік дожидай.

- Про що запитали у лелеки?
- Коли ж прийде осінь? Що сказав лелека?
- Що ж зробить лелека, як настане осінь? Чому?

Уявіть: ви стоїте у дворі, а на сусідню хату сів лелека. Щоб ви у нього спитали? У ролі хлопчика буде Микола О., у ролі птаха – Оля К.

2. Побудуйте мовленнєву ситуацію на основі прочитаного "По дорозі з зоопарку".

3. Побудуйте мовленнєву ситуацію на основі прослуханого: "Зустріч з білочкою на галявині".

Де ти, білочко, живеш?  
– Де ти, білочко, живеш?  
Що ти, білочко, гризеш?  
– У зеленому ліску,  
У дуплі, у сосняку.  
Я гризу горішки,

І гриби, і шишки.  
 – У морози люті, злі  
 Ти не мерзнеш у дуплі?  
 – Затишна моя хатинка,  
 Тепла в мене кожушинка,  
 І мені зимові дні  
 зовсім, зовсім не страшні.

Г.Демченко

4. Прослухайте вірш. Побудуйте уявну мовленнєву ситуацію "Зустріч Боба і Горошини", користуючись прослуханим.

Горошина і Біб

Жив Біб  
 Сто діб.  
 На сто першу добу  
 Сумно стало Бобу.  
 Бубонить собі Біб:  
 – Знайти б друга собі... -  
 Диб, диб  
 Та й побрів.  
 У горох через рів.  
 Подружились собі  
 Горошина та Біб.

А.Німенко

5. Прослухайте текст. Попрацюйте над його змістом. Побудуйте уявну мовленнєву ситуацію: "Зустріч Липи та Ялинки весною".

Ялинка і Липа

Настала осінь. Листя пожовкло. Журиться Липа, скоро опадє барвисте вбрання і спи аж до весни. А біля неї росте вічнозелена Ялинка.

Знає Липа, що Ялинка й узимку зеленітиме. От і просить:

– Ялинко, розповіси мені весною, яка вона – зима. Я ж спатиму й не побачу її... А дятел каже: красива, срібляста. Яка ж вона – красива зима?

6. Прочитайте текст "Голуби (Буквар, с.83). Попрацюйте над змістом. Побудуйте уявну мовленнєву ситуацію "Доброго ранку, Сивку і Гулько!".

7. Вивчіть вірш напам'ять. Попрацюйте над діалогічним мовленням. Побудуйте мовленнєву ситуацію на основі прослуханого "Зустріч з веселкою".

#### Веселка

– Ти куди ідеш, веселко,

Яром і горою?

– До ставка іду, малята,

Стежкою крутою.

– А навіщо тобі воду

Із ставочка брати?

– Буду жито і пшеницю

Поливати.

В.Мордань

8. Вивчіть вірш напам'ять. Попрацюйте над діалогічним мовленням. Побудуйте уявну мовленнєву ситуацію "Моя порада лисичці при зустрічі".

#### Лисичка-білоличка

– Лисичка-білоличка, кого ловиш?

– Зайчика сіренького

з вушками довгенькими.

– Лисичко білоличко, кого зловила?

– Нікого не зловила.

Через вас пропустила.

П.Чепурко

9. Прослухайте вірш. Попрацюйте над його змістом. Побудуйте уявну мовленнєву ситуацію "Моя зустріч з струмочком навесні".

Весняні струмочки

Цілу зиму спали,

А тепер прокинулись

Зразу бігти кинулись,

Дзвінко заспівали:

Ми струмочки весняні,

Ми струмочки голосні,

Спішимо до річечки,

Нашої сестрички.

Г.Демченко

#### Д.4.2. Переказ

1. Побудуйте вибірковий переказ "Як білка готувалась до зими" прослуханого тексту.

Білка

Надійшла осінь. Листя на деревах стало жовтіти і падати на землю. Білка почала готуватися до зими. Вона збирала і сушила на сучках гриби. Носила насіння, жолуді та горіхи. Усе це ховала білка в своєму дуплі. Багато різної їжі запасла білка на зиму.

За Ю.Старостенком

2. Побудуйте детальний переказ прослуханого тексту "Зайчик".

## Зайчик

У полі ми піймали зайчика. Привезли його додому. Спочатку він не хотів їсти, боявся нас. Потім звик і жив у нас довго.

В.Біанкі

3. Побудуйте стислий переказ прослуханого тексту "В липні".

Середина літа. Буйно цвітуть липи. Над ними гудуть заклопотані бджілки. Для них настала пора збирання липового меду.

Водойми вкрилися зеленим килимом ряски. Милують око білі лілеї.

Спека. Ніжно пахнуть квіти. Низько схилилась до води верба. Тихо на озері.

4. Побудуйте стислий переказ прочитаної казки "Сорока-білобока". Буквар, с.32-33.

5. Побудуйте стислий переказ прослуханого тексту "Бджілки на розвідці".

Полетіли бджілки до тюльпана, заглянули в його яскраву голівку. Не було в ній ні запаху, ні меду.

Сумні та голодні бджілки хотіли вже додому повертатись. Враз вони побачили під кущем маленьку фіалочку. Вона відкрила бджілкам свою чашечку, повну запашного солодкого соку.

Наїлися, напилися бджілки і радесенькі полетіли додому.

За К.Ушинським

6. Побудуйте детальний переказ прослуханого тексту "Минуло літо".

Минуло тепле літо. Настала осінь. Пожовкло листя на деревах. В саду дозрівають пізні сорти яблук, слив, груш. Пташки відлітають у теплі краї.



7. Побудуйте вибірковий переказ "Як зимують звірі".

Вітівки бабусі-зими

Напала зима на звірів. Замела снігом поля. Засипала кучугурами ліси. Посилає мороз за морозом. Ідуть морози люті і звірів лякають. А звірі не злякалися. Білка в дуплі горішки гризе. Зайчик вистрибує і гріється. А коні, корови, овечки в теплих стайнях та хлівах сіно жують, тепле пійло п'ють.

За К.Ушинським

8. Побудуйте детальний переказ прослуханого тексту "Золоті стрічки".

Ростуть над ставком дві берізки. Вітер розчісує їм коси. Тихо шепоче листя.

Однієї ночі стало холодно. На траві заблищали білі кристалики льоду. Прийшла до беріз осінь.

За В.Сухомлинським

9. Побудуйте стислий та детальний переказ улюбленої казки.

10. Побудуйте детальний переказ уривка тексту В.Сухомлинського "Лелеки прилетіли", користуючись запитаннями:

- Куди відлітають лелеки?
- Що роблять лелеки над своїм гніздом?
- З чим вони прощаються?
- Що вони обіцяють?

...Ось лелеки відлітають. Вони кружляють над своїм гніздом. Прощаються зі своєю домівкою, із Україною. Обіцяють, що весною неодмінно прилетять.

11. Користуючись ілюстрацією підручника і уривком до казки "Івасик-Телесик" (с.116-117), перекажіть її від першої особи.

12. Продовжіть казку "Ріпка". Почніть з таких слів: "Ходи, Фінко, не біжи, нам ріпку вирвати поможи..."

#### Д.4.3. Розповідь

1. Прослухайте вірш "Сонечко".

Прилетіло сонечко  
 На мою долонечку –  
 Крильця червоненькі,  
 Цяточки чорненькі,  
 По всіх пальчиках ходило,  
 З мізинчика полетіло.

Б.Снисаренко

Побудуйте розповідь на тему "Сонечко", використовуючи запитання:

- Де мешкає сонечко?
- Чим живеться?
- Чому люди дали цій маленькій комашці таку ласкаву назву?

2. Прослухайте вірш "Одна-єдина диня"

Скопав я грядку	Та ласував
сам-один	Я не один,
в городі біля тину.	а вся наша родина.
Хотів зростить	І всі хвалили,
багато динь,	як один,
зросла ж одна-єдина!	мою єдину диню!

Н.Забіла

Розкажіть, чому всі хвалили хлопчика за єдину диню?

Побудуйте розповідь "Як овочі (фрукти) потрапляють до столу".

3. Користуючись ілюстрацією підручника, побудуйте розповідь "Як

я доглядаю за тваринами".

4. Прослухайте текст (див. Д.4.2.2). Попрацюйте над його змістом. Побудуйте розповідь "Мій догляд за зайчиком".

5. Прослухайте вірш.

Як пахне хліб?  
 Достигає в полі жито,  
 Теплим житом пахне літо.  
 Пахне в сінях і коморі,  
 Пахне в хаті і надворі.  
 Я до річки йду лугами,  
 Наче пахне скрізь медами.  
 Наче сік тече з колосся,  
 Все в ті пахощі злилося.  
 Так запахло, аж лоскоче,  
 Жнивувати літо хоче.

М.Сингаївський

- Як ви розумієте вислів "Жнивувати літо хоче"?
- Розкажіть, з чого можна здогадатись, що літо хоче жнивувати?
- Побудуйте розповідь "Як збирають урожай".

6. Відгадайте загадки (див. Д.3.15). Проаналізуйте. Побудуйте розповідь "Як ми збирали гриби".

7. Придумайте за аналогією розповідь-загадку про волошку, мак, ..., користуючись словником.

Стоїть у полі жовта тарілочка з білими краями. (Ромашка)

*Словник:* блакитна квіточка, висока ніжка, привітні очки; червона шапочка, зелене платтячко.

## 8. Прослухайте вірш.

Гей, злітайтеся, подруги,  
 У гайок на край села!  
 Там уже не видно віт,  
 А лише пахучий цвіт.

Т.Коломієць

- Поясніть значення слів: гайок, віти.
  - Доведіть, чому бджілку називають трудівницею.
- Побудуйте розповідь "Радість бджілки".

9. Користуючись ілюстрацією і текстом підручника (с.56-57), побудуйте розповідь "Як косять просо".

10. Побудуйте розповідь "Ластівка", використовуйте слова з вірша: малесенька, щебече, в'ється.

Малесенька ластівка зранку мені  
 співає – щебече пісні весняні  
 і весело в'ється вгорі над вікном,  
 махає привітно стрілчастим крилом.

О.Олесь

11. Послухайте вірш "Хліб не зайчик з лісу носить".

Хліб не зайчик з лісу носить -  
 Брат мій сіє, тато косить,  
 Хліборобом хочу стати,  
 Як мій братик, як мій тато.  
 Прибійжить із лісу зайчик –  
 Сам я дам йому окрайчик.

В.Гринько

- Поясніть значення слова "окрайчик".

Побудуйте розповідь "Чому хлопчик хоче стати як брат, тато?"

12. Побудуйте повідомлення на основі власних спостережень "Птахи прилетіли".

13. Прослухайте вірш "Садівник".

З батьком яблуні садили,  
трохи руки натрудили.  
Я люблю наш тихий сад  
і осінній листопад.  
Завтра з татом будем зранку  
у саду копати ямку  
бо лишились яблуні  
вчора недосаджені.

М.Сингаївський

– З'ясуйте, чому хлопчик називає сад тихим, листопад осіннім?

Складіть розповідь на основі уявлень, продовжуючи події, описані у вірші "Догляд за яблуньками взимку". Розповідь починайте так: "Рано-вранці ми з татом знову повернулися в наш тихий сад..."

14. Прослухайте розповідь.

Діти пішли в ліс. Побачили його під кущем. Михайлик його піймав, поклав у шапку і приніс додому.

– З'ясуйте:

– Про кого йдеться?

– Що ви про нього знаєте?

– Прослухайте повідомлення ще раз.

– А що було далі? Придумайте продовження і кінець.

15. Побудуйте розповідь на основі побаченого "Наш клас в

зоопарку".

16. Користуючись текстом і ілюстрацією підручника (с.74-75), побудуйте продовження історії на основі уяви: "Ото красень! – зрадів Василько".

– А що було далі?

17. Згадайте, як готуються до зими звірі. Побудуйте розповідь "Як білка готується до зими?"

18. Розкажіть: які овочі ростуть у тебе на городі, дачі. Коли їх висаджують? Як за ними доглядають? Коли збирають?

Побудуйте розповідь "Як росте горох?"

19. Прослухайте вірш "Голуби".

Дмитрик любить голубів:

Сам хатинку їм зробив.

Змайстрував

Тоді драбинку

Й приладнав

Їм під хатинку.

Поодинці

По драбинці

Ходять раді голуби

І до хлопчика воркують:

– Дуже вдячні ми тобі.

О.Журлива

– Розкажіть, де живуть свійські голуби, чим живляться?

Побудуйте розповідь "Годування голубів".

20. Користуючись ілюстрацією підручника (с.88-89) і словником: купаються, плавають, будують казкові містечка, засмагли, побудуйте розповідь "На морі".

21. Додаючи відгадку, закінчіть загадку:

У садку малий Микитка  
Захотів зірвати квітку,  
А вона його вкусила,  
Що за квітка це була?  
Загула та й полетіла  
То не квітка, а ... (бджола).

Дайте відповіді на запитання:

- Чому ви вважаєте, що це бджола?
- А що подумав Микитка?

Побудуйте розповідь на основі власних знань і спостережень.

- Щоб ви розповіли Микитці про бджолу при зустрічі з ним?

22. Користуючись підручником (с.92-93), побудуйте розповідь "На лісовій галявині".

Використайте словник: висока, густа, соковита трава; різнобарвні квіти; цвіте липа; червоніють суниці, полуниці; дзвенить пташиний спів; гудуть роботящі бджілки.

23. Продовжіть розповідь "Про що розповіли мені синички".

Був тихий морозний ранок. Я зустрівся з синичкою. Вона запросила мене до зимового лісу...

24. Користуючись ілюстрацією і текстом підручника "Циркова залізниця" (с.112-113), продовжіть розповідь: "Хотів зайчик поїхати без квитка..."

25. Користуючись текстом підручника "Циркова залізниця" (с.112-113), побудуйте розповідь на основі міркувань "Що, на Вашу думку, могло вразити Сашка з Грицем?"

26. Побудуйте розповідь на основі спостережень і міркувань "Про що гомоніли берізки восени?"

Використайте словник: листя жовкне, вітер зриває, сніг покриває, все замовкне, знову позеленіє.

27. Прослухайте вірш. Побудуйте розповідь на основі прослуханого. Почніть так: "Автор дякує людям, що зростили ліс, тому що..."

Спасибі людям, що зростили ліс:  
за всі дуби спасибі, за ялини,  
і за красу березових тих кіс,  
що милі серцю кожної людини.  
Коли б не ліс, не знали б ти і я,  
як сон цвіте й конвалія у маї,  
не слухали б ми пісні солов'я,  
що понад неї кращої немає,  
Від суховіїв сохнула б земля  
подібною вона була б пустелі,  
а ліс накликає хмару на поля, -  
дощі проллються весняні, веселі.  
Поглянь на поле – красень урожай.

28. Прослухайте текст.

Якщо розглядати дятла зблизька, передусім впадає в око його строкате оперіння. Переважають тут білий і чорний кольори. Груді лісового барабанщика бруднуватого забарвлення.



Коли птах повертається до вас боком, то ви бачите його довгі з гачкуватими кігтями лапи: два пальці спрямовані вперед, два – назад. Кігтями дятел міцно тримається за кору. Підтримувати тіло в прямому положенні йому допомагає хвіст, загострені на кінцях пера якого впираються в стовбур дерева.

Дуже цікава у птаха форма дзьоба: він міцний, з досить широким гострим кінцем, гранчастий, нагадує долото.

– Поясніть значення слів та висловів: стовбур дерева, строкате оперіння, гачкуваті кігті, долото, ... .

– З чим порівнює автор дзьоб?

Побудуйте розповідь з елементами опису за планом.

#### Дятел

– Зовнішній вигляд.

– Де живе.

– Яке в нього гніздо.

– Чим живеться.

29. Прослухайте текст.

Дуже красиве колосисте поле у літню пору. Воно вирає і міниться багатьма барвами. Хвилюються густі і золотисті жита. Біліє пахуча гречка. Шумить овес. Вдалині розкинулось голубе-голубе море льону.

– Про що цей текст? (Про поле.)

Побудуйте розповідь з елементами опису "У лісі".

30. Користуючись текстом підручника і ілюстрацією (с.86-87), побудуйте розповідь з елементами опису, включаючи порівняння "Про що розповіли чабани".

*Словник:* полонина, трембіта, отари, смерека; пташина пісня, як дзвіночок; роса блищить, як срібло; небо над горами, як море.

31. Добираючи до даних слів відповіді за змістом і формою, утворіть словосполучення: співають, ростуть, зеленіють, шукають, кричать, бігають, ловлять, щебечуть, пурхають, пахнуть.

– Про що можна розповісти, використавши ці словосполучення?  
(про ліс, птахів, дерева, рослини...)

– Про що ви б хотіли розповісти? Спробуйте!

#### Д.4.4. Опис

1. Побудуйте опис на основі власних спостережень "Осінній ліс (парк)".

2. Складіть опис квітки за запитаннями.

Мак

– Де росте?

– Коли зацвітає?

– Який за кольором?

– З чого складається квітка?

– Яке стебло?

– На що схожі листочки?

3. Прослухайте загадку. Відгадайте.

В капусті я вродився  
І капустою живився,  
На капусті я умер,  
Та ізнов ожив тепер.  
Тільки вже не той я став,  
Що в капусті плазував;  
Не плазую, а літаю,  
Бо прегарні крильця маю.

(Метелик)

Дайте відповіді на запитання:

- Які слова допомогли вам здогадатись, що це метелик?
- Розкажіть, що розповів про себе метелик?
- Чи бачили ви метеликів?
- Якщо так, то спробуйте описати їх крильця.

Побудуйте опис "Метелик".

4. Користуючись ілюстрацією підручника (Буквар, с.48-49), опишіть кущ калини. Використайте слова: білі квіточки, кисло-солодкі ягоди, кетяги.

5. Побудуйте опис "Липа і сосна". Користуйтеся підручником (с.51).

6. Побудуйте за аналогією опис плоду "Слива".

Аналогія. Груша.

Груша – круглий або видовжений солодкий чи кислий їстівний плід. За кольором – зелений, жовтий або жовто-рожевий. На смак – найчастіше солодкий. Коли досягає, має приємний запах. Є гарною поживою для ос.

7. Послухайте вірш "Роса".

Ой краса! Ну й краса!  
 Вранці випала роса:  
 На деревах, на траві,  
 Навіть на камінчиках,  
 Всі росинки, як живі, –  
 В голубих промінчиках.  
 Сяють, усміхаються,  
 Скрапують, зливаються,  
 І радіють на листках,

І вкривають сріблом

Дах...

Г.Чубач

Поясніть вислів: "І вкривають сріблом дах...".

Побудуйте опис на тему: "Росинка". Починайте так: "Зійшло ранкове сонечко. Золотим промінчиком погладило листочок, на якому легенький вітерець погойдував росинку...".

8. Відгадайте, про кого йдеться (див. Д.1.2.21).

Побудуйте опис на тему "Білка".

9. Прослухайте вірш "Смерічка"

Стоїть смерічка на горі

У сонці, наче в янтарі.

І ми до неї в гості йдем -

Вона росте, і ми ростем.

Стоїть смерічка на горі

В снігу, неначе в кептарі<sup>1</sup>.

І ми до неї в гості йдем –

Вона росте, і ми ростем.

Д.Павличко

Поясніть, як розумієте: "Стоїть смерічка на горі у сонці, наче в янтарі; в снігу, неначе в кептарі."

Побудуйте опис на тему: "Смерічка".

10. Послухайте загадку. Відгадайте.

Невеличка сніжно-біла,

Що її в небесну шир

---

<sup>1</sup> Кептар - хутряна безрукавка у гуцулів.

Люди радісно пускають  
 Сповістити всіх про мир.  
 Кожний з нас цю птицю знає  
 Її назву відгадає.

(Голуб)

Побудуйте опис "Голуб", використовуючи слова: сніжно-біла, невеличка.

#### Д.4.5. Міркування

1. Прослухайте уривок з казки В.Сухомлинського "Як починається осінь".

Бояться Осені пташки. Як тільки побачать її ластівки, злітаються і про щось тривожно радяться. А журавлі піднімаються високо в небо й тривожно курличуть.

Побудуйте міркування на тему: "Чому з приходом осені тривожно курличуть журавлі"; "Про що радяться ластівки".

2. Побудуйте міркування на основі прослуханого "Про який місяць йдеться".

Майже зовсім не виходить з-за хмар гуляти сонце. З усіх кущів опало листя. Опало й з усіх дерев. І лежить тепер воно жовтим килимом, щоб краще зігріти і землю, і рослини, що вже засипають заколисані холодом.

3. Додайте відповідні за змістом слова.

Хто чим славиться?

Соловейко – ... (піснею),

джерельце – ... (своєю вродою),

колосок – ... (зерном),

сонечко – ... (ласкою і теплом),

квітка – ... (ніжним запахом).

Побудуйте розповідь-міркування: "Ну, а чим же ти на землі прославишся?"

4. Прослухайте французьку народну пісеньку "Пісенька пальчиків".

Їсти захотів великий палець:

– От коли б дістали смалець!

Вказівний за ним зітхає:

– Смалець що! Крупи немає.

А середній мовить тихо:

– Що крупа! Без хліба лихо.

Підмізинний ледь не плаче:

– Отаке життя ледаче!

А мізинець:

– Годі братця!

До роботи треба браться!

Дайте відповіді на запитання:

– Як називаються пальчики?

– Чим вони відрізняються?

– Яку роботу виконують руки твоєї мами?

Побудуйте міркування "Чому інколи руки називають золотими".

5. Прослухайте вірш "Струмочок".

Забринів голосочок:

"Я струмочок, я струмочок,

Я камінчик перемиг -

Через нього перебіг.

З-під землі я втік на волю.

Щоб набігатися вволю,

Наспіватись досхочу.

Ну, а взимку замовчу".

- Розкажіть, що про себе повідомив струмочок?
- Про що ви подумали, коли почули: "Ну, а взимку замовчу"?
- Побудуйте міркування "Чому так говорять: "І задзвенить, і заспіва вода джерельна, мов жива".

6. Відгадайте загадку. Поясніть, як міркували.

У садах, гаях блукає,

Жовті шати одягає.

Золотисту стелить постіль,

Жде сестрицю білу в гості. (Осінь)

7. Поясніть, як ви розумієте вислів: "Відлітає наше літо" (Осіння картина О.Трутнєва).

8. Побудуйте міркування, користуючись власними спостереженнями "Чому я люблю бувати в лісі (парку) весною".

9. Побудуйте міркування на основі власного досвіду "Чому треба бути спостережливим, коли збираєш гриби".

10. З'ясуйте зміст прислів'я, побудуйте міркування "Яке частування, таке й дякування". Користуйтеся казкою "Лисичка і журавель".

11. Прослухайте текст "Берізка" (див. Д.3.21).

– З'ясуйте, чому плакала берізка?

12. Побудуйте міркування. Чому так говорять: "Лужок оживає

весною". "Чому поля пустіють восени".



## ДОДАТОК Е

### ТЕМАТИКА ЗВ'ЯЗНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ

(до букваря Н.Ф.Скрипченко, М.С.Вашуленка [197])

#### Розповідь

- С. 9. Як саджають дерева.
- С. 8-9. Як відповідають біля дошки.
- С. 8-9. Як треба сидіти, коли читаєш книжку.
- С. 10-11. Як овочі (фрукти) потрапляють до столу.
- С. 10-11. Як збирають урожай.
- С. 12-13. Як я доглядаю за тваринами.
- С. 12-13. Як готується до зими їжачок.
- С. 12-13. Мій догляд за зайчиком.
- С. 14-15. Що я бачив на автомобільному заводі.
- С. 14-15. Як вчені досліджують космос. Сонечко.
- С. 38-39. Я ловлю рибу.
- С. 40-41. Як ми купали ляльку.
- С. 44. Як ми збирали гриби.
- С. 56-57. Як косять просо.
- С. 56-57. Чому хлопчик хоче стати як брат, тато.
- С. 70-71. Лелеки відлітають.
- С. 72-73. Наш клас у зоопарку.
- С. 78-79. Як білка готується до зими.
- С. 80. Як росте горох.
- С. 82-83. Птахи прилетіли.
- С. 84-85. Годування голубів.

**Опис**

- С. 4-5. Моя улюблена іграшка.
- С. 8-9. Клас (кімната), в якому я навчаюсь.
- С. 10-11. Сад.
- С. 13. Кролик.
- С. 28. Метелик.
- С. 34. Слива.
- С. 36-37. Небо.
- С. 36-37. Нива.
- С. 38. Ягода малини.
- С. 42-43. Сосна.
- С. 44. Гриб.
- С. 45. Осінній ліс.
- С. 46. Волошка.
- С. 48-49. Калина.
- С. 50-51. Липа і сосна.
- С. 56-57. Краплинка роси.
- С. 58. Ластівка.
- С. 70. Берізка.
- С. 74. Карась.
- С. 74-75. Льон.
- С. 78-79. Білка.
- С. 81. Горобина.
- С. 85. Голуб.
- С. 86. Смерека.
- С. 108. Синичка.
- С. 113. Вишня – дерево. Вишня – плід.
- С. 127. Сніжинка.
- С. 127. Осінній листочок.
- С. 128. Фазан.

## Міркування

1. Чому потрібно робити ранкову зарядку.
2. Чому треба уважно слухати на уроці.
3. Чому з приходом осені тривожно курличуть журавлі. Про що радяться ластівки.
5. Чому я люблю читати книги.
6. Чому потрібно щоденно мити руки, чистити зуби, вмиватись.
7. Чому треба бути спостережливим, коли збираєш гриби.
8. Чому я люблю бувати у лісі.
9. Чому калину саджають біля осель.
10. Чому так говорять: "Коси, коса, поки роса!"
11. Чому ластівки відлітають в теплі краї.
12. Про який місяць йдеться.
13. Чому я люблю бувати у зоопарку.
14. Чому я люблю свого собаку (кота).
15. Чому липа попросила саме ялинку розповісти їй про зиму.
16. Чому бджілку називають трудівницею.
17. Чому взимку необхідно вішати годівнички.
18. Чому Київ називають "серцем" України.
19. Чому інколи руки називають золотими.
20. Чому так говорять: "Лужок оживає весною".
21. Чому поля пустіють восени.
22. Чому так говорять "Людина без Батьківщини, що пташка без пісні".
23. Чому так говорять: "І задзвенить, і заспіва вода джерельна, мов жива".
24. Чому я люблю бувати в лісі весною.
25. Чому так говорять: "Ранні пташки росу п'ють, а пізні – слізки ллють".

### Переказ

1. Вибірковий переказ прослуханого тексту "Білка" за Ю.Старостенком "Як білка готується до зими".
2. Детальний переказ прослуханого тексту "Зайчик".
3. Стислий переказ прослуханого тексту "В липні".
4. Стислий переказ прочитаної казки "Сорока-білобока".
5. Стислий переказ прослуханого тексту "Бджілки на розвідці" (За К.Ушинським).
6. Детальний переказ прослуханого тексту "Минуло літо".
7. Вибірковий переказ "Як зимують звірі" за прослуханим текстом "Витівки бабусі-зими" (За К.Ушинським).
8. Детальний переказ тексту В.Сухомлинського "Лелеки прилетіли".
9. Детальний переказ прослуханого тексту "Золоті стрічки" (За В.Сухомлинським).
10. Стислий та детальний переказ улюбленої народної казки.

### Мовленнєва ситуація

1. Мовленнєва ситуація "Суперечка" на основі прослуханого тексту.
2. Уявна мовленнєва ситуація "Зустріч ведмедя з совою навесні".
3. Уявна мовленнєва ситуація "Моя зустріч з лелекою весною".
4. Мовленнєва ситуація на основі побаченого "По дорозі з зоопарку". "Зустріч двох однокласників".
5. Мовленнєва ситуація "Зустріч із білочкою на галявині" за прослуханим віршем Г. Демченка "Де ти, білочко, живеш?".
6. Уявна мовленнєва ситуація "Зустріч Боба з Горошиною" на основі прослуханого вірша А.Німенка "Горошина і Біб" .
7. Уявна мовленнєва ситуація "Зустріч Липи та Ялинки весною", "Доброго ранку, Сивку і Гулько!"
8. Мовленнєва ситуація "Зустріч з веселкою" за прослуханим віршем В.Морданя "Веселка".
9. Уявна мовленнєва ситуація "Моя порада лисичці при зустрічі" за прослуханим віршем П.Чепурка "Лисичка-білоличка" .
10. Уявна мовленнєва ситуація "Моя зустріч із струмочком навесні".

## ДОДАТОК Ж

### *Контрольна робота №1*

1. Що таке *роса*?
2. Доберіть до слова *роса* інше слово, щоб пояснило, яка вона може бути.
3. Побудуйте речення зі словом *роса*.
4. Продовжіть розповідь. Починайте так.  
Зійшло ранкове сонечко. Воно погладило листочок. На ньому вітерець погойдував росинку...

### *Контрольна робота №2*

1. Дайте логічне визначення:  
льон – це ...;  
дуб – це ...;  
сова – це ... .
2. Доберіть слова за зразком:  
липа – (яка?) зелена;  
сонечко – (яке?) ...;  
джерельце – (що робить?) ...;  
веселий – (хто?) ...;  
холодно – (коли?) ... .
3. Поширте речення за допомогою запитань: які? Коли? Куди?  
Птахи відлітають.
4. Побудуйте розповідь на тему: "Про що гомонів ліс весною".

**Контрольна робота №3**

1. Складіть словник на тему: "Осінь".

Дощ (що робить?) ..., ..., ... .

Повітря (яке?) ..., ..., ... .

2. Як можна сказати по-іншому. Замініть словосполучення близькими за значенням:

багряне листя, сріблястий сніг, золоті руки, волошкові очі.

3. Побудуйте речення, використовуючи словосполучення:

багряне листя, сріблястий сніг.

4. Додайте необхідні за змістом слова.

Хто чим славиться?

Соловейко – ... (піснею),

джерельце – ... (своєю водою).

колосок – ... (зерном),

сонечко – ... (ласкою і теплом),

квітка – ... (ніжним запахом).

– Побудуйте розповідь-міркування:

"Чим же ти на землі прославишся?"

### ДОДАТОК 3

Таблиця 2.1

Якість виконаних завдань (вересень 1999 р.)

Класи	Всього учнів бали участь в експерименті		Види завдань							
			1		2		3		4	
			правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали	правильно виконали	неправильно виконали
Контрольні	кільк.	236	170	66	20	216	149	87	116	120
	%	100	72,0	28,0	8,5	91,5	63,1	36,9	49,2	50,8
Експери- ментальні	кільк.	231	160	71	21	210	155	76	101	130
	%	100	69,3	30,7	9,0	90,1	67,1	32,9	43,7	56,3

Таблиця 2.2

## Діагностика розвитку мовлення першокласників (вересень 1999 р.)

Класи	Всього учнів брали участь в експерименті		Характер допущених помилок										
			1 завд.	2 завд.	3 завдання				4 завдання				
			невідповідність слів-ознак	неточний добір слова	порядок слів у реченні	визначення меж речення	порушення основного змісту речення	порушення зв'язку слів у реченні	не визначають основний зміст висловлення	порушення змісту висловлення	порушення последовності викладу думки	неточність відтворення часових і просторових відношень	вживання зайвих слів
Контрольні	кільк.	236	41	196	72	63	74	65	102	107	114	101	112
	%	100	17,3	83	30,5	26,6	31,3	27,5	43,2	45,3	48,3	42,7	47,4
Експериментальні	кільк.	231	38	195	74	59	77	68	96	110	111	105	117
	%	100	16,4	84,4	29,6	23,6	30,8	27,2	38,4	44	44,4	42	46,8