

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Психолого-педагогічний факультет**  
**Кафедра початкової освіти**

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Павлик О.А.  
(підпис) (прізвище, ініціали)

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

**ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАВИЧОК**  
**ВИКОРИСТАННЯ ВИРАЖАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ІМЕННИКІВ**  
**І ПРИКМЕТНИКІВ ЯК ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ**  
**«ДОСЛІДЖУЄМО МОВНІ ЯВИЩА»**

Кваліфікаційна робота  
студентки групи ЗПОМ- 15  
ступінь вищої освіти магістр  
спеціальності 013. Початкова освіта  
**Фігурної Яни Вікторівни**

Науковий керівник:  
кандидат філологічних наук,  
доцент **Пруняк В.В.**

Оцінка:

Національна шкала \_\_\_\_\_

Шкала ECTS \_\_\_\_\_ Кількість балів \_\_\_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_ (підпис) (прізвище, ініціали)

## ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Теоретичні основи навчання мови і мовлення дітей молодшого шкільного віку .....	9
1.1. Психолого-педагогічні особливості процесу засвоєння мови і мовлення молодшими школярами.....	9
1.2. Лінгводидактичні особливості розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення частин мови.....	15
1.3. Аналіз типових шкільних програм та чинних підручників щодо можливості засвоєння учнями 3-4 класів мови і мовлення під час вивчення тем «Іменник» і «Прикметник» .....	25
Висновки до розділу 1.....	32
Розділ 2. Методика формування навичок у молодших школярів використовувати виражальні можливості іменників і прикметників в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища».....	35
2.1. Визначення початкового стану сформованості розвитку досліджуваних умінь учнів 4 класу. Вивчення й аналіз досвіду роботи вчителів.....	35
2.2. Експериментальна система вправ щодо формування навичок в учнів 4 класу використовувати виражальні можливості іменників і прикметників як засіб реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища».....	50
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	77
Висновки розділу 2.....	85
Висновки .....	88
Список використаної літератури .....	91
Додатки.....	98
Додаток А.....	98
Додаток Б.....	100

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Розвиток сучасної національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти в країні, необхідністю формування свідомого ставлення до функціонування рідної мови, комунікативно-мовленнєвої активності школярів на всіх етапах оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу, а також забезпечення високої культури спілкування. Реформування освітньої галузі, втілення в життя нових принципів навчання та ідей НУШ вимагає від учителів нових підходів до навчання. Особливо це стосується свідомого опанування школярами теорією мови, а також синхронного розвитку їх лексичних і граматичних навичок, реалізації набутих умінь і навичок у власній комунікативній діяльності. Тому, окрім опанування теорії мови, учнів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній ситуації спілкування, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, уміти ефективно взаємодіяти з різними співрозмовниками у різних ситуаціях й умовах спілкування. У зв'язку з цим досить важливим, на наш погляд, є висловлення О.Я. Савченко стосовно специфіки і мети навчання дітей молодшого шкільного віку, яка зазначає: «Важливо усвідомити, що у початковій школі формується не просто учень, який вміє читати і писати, а мовна особистість з достатніми комунікативними можливостями» [51, с.6]. Разом з тим вона акцентує увагу на посиленні й поглибленні послідовної роботи молодших школярів над збагаченням досвіду використання виражальних засобів мови.

Пропедевтичний курс навчання рідної мови в початковій школі вибудований таким чином, щоб поєднати тісний взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу з роботою над розвитком власного мовлення дитини. Саме у такий спосіб і забезпечується формування граматичних, орфографічних, мовленнєвих та комунікативних умінь та навичок школярів. На уроках словесності учні оволодівають мовними засобами, а саме, словами та їх формами, вчать розуміти семантику слів,

використовувати лексичні одиниці та їх граматичні форми точно і доречно у власній мовленнєвій практиці. Це означає, що розвиток мовлення школярів відбувається у впродовж вивчення ними всіх розділів курсу.

У той же час багато дослідників (В.І. Бадер, М.С. Вашуленко, Л.О. Варзацька, Т.О. Ладиженська, О.А. Павлик та ін.) відзначають недосконалість мовлення школярів, його бідність і одноманітність як з погляду лексико-семантичного, так і з погляду функціонально-граматичного. Особливо важливим, на наш погляд, є той факт, що не враховується надзвичайна різноманітність частин мови за семантикою і граматичними функціями та стилістичними властивостями, а найголовніше, – їх активна участь у формуванні усних і письмових висловлювань. Виявлені дослідниками семантичні та граматичні функції частин мови дозволили спрогнозувати індивідуальні семантико-стилістичні властивості, визначити їх виражальні можливості і, як результат, роль у забезпеченні розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь школярів. Як відомо, теоретичні знання з граматики збагачують мовлення в морфологічному та синтаксичному аспектах. Але особливо великого значення вони набувають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови. У зв'язку з цим ознайомлення молодших школярів з самостійними та службовими частинами мови на теоретично-практичному рівні посідає важливе місце не тільки у мовній, а й у їх мовленнєво-комунікативній підготовці, на що націлює комунікативно-діяльнісний підхід до навчання рідної мови.

Аналіз методичної літератури свідчить про те, що проблемі вивчення частин мови з урахуванням комунікативно-діялісного і функціонального підходів у початкових класах приділяється недостатньо уваги. Особливо це стосується вивчення іменника і прикметника, засвоєння учнями початкової ланки освіти їх виражальних можливостей. Згадаймо у зв'язку з цим міркування відомого лінгвіста і методиста Л.І. Мацько, яка зазначає: «такі

тропи, як метафора, метонімія, синекдоха, синонімія, антонімія та інші, які творяться переважно на матеріалі іменників» [31, с.43]. Стилiстично-виражальну роль прикметників теж важко переоцінити: вони «конкретизують все те, що назване іменниками, роблять його доступним для конкретно-чуттєвого сприймання... Без прикметників мовна картина світу була б одноманітною, безбарвною, невиразною» [31, с.43]. Таким чином, зважаючи на роль і місце, категоріальні значення і потенційні стилістичні можливості цих двох важливих класів слів у нашому мовленні, можемо констатувати, що теоретичне осмислення і практичне засвоєння їх виражальних можливостей посідає важливе місце у процесі становлення мовної особистості молодшого школяра, формування і розвитку його комунікативної компетентності.

Разом з тим бесіди з учителями початкових класів, спостереження за їх роботою над вивченням частин мови і можливістю з їх допомогою увиразнення мовлення учнів початкових класів дають підстави для висновку про те, що ця робота проводиться непослідовно і несистематично. І як наслідок – мовлення значної кількості наших школярів характеризується невиразністю, одноманітністю, безбарвністю. Низький рівень активного словника учнів, невміння добирати та правильно і доцільно вживати найбільш точні і влучні для певного висловлювання засоби мови є однією з причин наявності численних та різноманітних мовленнєвих недоліків, яких учні припускаються в усному мовленні та під час написання творчих письмових робіт. Таким чином, маємо всі підстави стверджувати, що у шкільній практиці сьогодні приділяється ще недостатньо уваги роботі над активізацією школярів виражальними засобами морфології. Відсутність спеціальних досліджень, методичних рекомендацій та цілісної і чітко спрямованої системи вправ і завдань, яка сприяла б ефективному збагаченню теоретичних знань про іменник та прикметник, з'ясуванню їх потенційних виражальних можливостей, набуттю практичних умінь використовувати у власній мовленнєвій діяльності молодших школярів, а також важливість і

необхідність проведення такої роботи для формування багатой і творчої мовної особистості свідчить про **актуальність** обраної теми дослідження.

**Мета дослідження** полягає у розробці й апробації спеціальної системи вправ, спрямованої на формування навичок у молодших школярів використовувати виражальні можливості іменників і прикметників у власній мовленнєвій і комунікативній практиці відповідно до умов реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». Оскільки зазначені частини мови глибше і ґрунтовніше вивчаються у 3-4 класах, то наше теоретичне дослідження базувалось на основі вимог типових шкільних програм, що висуваються до здобувачів освіти II циклу початкової школи, а практична експериментальна робота проводилась у 4-их класах.

Досягнення поставленої мети дослідження передбачало реалізацію таких **завдань**:

- 1) вивчити й проаналізувати психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади процесу засвоєння мови і мовлення молодших школярів під час вивчення ними частин мови;
- 2) проаналізувати рівень навчально-методичного забезпечення процесу набуття учнями теоретичних знань з морфології та його зв'язку з розвитком мовлення молодших школярів, а також вимоги шкільної програми та можливості чинних підручників у цьому процесі;
- 3) вивчити й проаналізувати передовий досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми;
- 4) визначити початковий рівень сформованості в учнів 4 класу умінь використовувати іменники і прикметники як засіб вираження їх власної мовленнєвої і комунікативної діяльності;
- 5) розробити експериментальну систему вправ, спрямовану на формування навичок в учнів 4 класу використовувати виражальні можливості іменників і прикметників у власній мовленнєвій і комунікативній практиці відповідно до умов реалізації змістової лінії

«Досліджуємо мовні явища», а також перевірити педагогічну доцільність та ефективність експериментальної моделі навчання.

**Об'єкт дослідження** – процес опанування молодшими школярами початкових лінгвістичних знань про частини мови та їх виражальні можливості.

**Предмет дослідження** – методика формування навичок у молодших школярів використовувати у власному мовленні виражальні можливості іменників і прикметників в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища».

**Гіпотеза:** рівень формування навичок в учнів 4 класу використовувати у власній мовленнєвій практиці виражальні можливості іменників і прикметників суттєво підвищиться, якщо:

а) у процесі засвоєння матеріалу з морфології дотримуватися мотиваційного забезпечення мовленнєвої діяльності школярів на основі комунікативно-діяльнісного підходу;

б) під час засвоєння учнями частин мови використовувати активні методи навчання, які стимулюють позитивну мотивацію школярів до роботи та забезпечують їх розумову і мовленнєву активність;

в) під час опрацювання тем «Іменник» і «Прикметник» систематично використовувати вправи і завдання, побудовані на основі врахування функціонально-стилістичних особливостей цих частин мови і використання їх потенційних можливостей у власній практиці усного і писемного спілкування.

**Методи дослідження:**

- теоретичні – вивчення науково-методичної літератури за темою дослідження, аналіз шкільних програм і підручників;
- емпіричні – бесіди з учнями, учителями; анкетування вчителів та учнів; спостереження й аналіз уроків учителів; спостереження за мовленнєвою діяльністю школярів; вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів; аналіз і синтез результатів

спостереження; розробка системи вправ; метод зіставлення; якісний та кількісний аналіз результатів навчання.

**Експериментальною базою** дослідження слугував Комунальний заклад освіти «Навчально-виховний комплекс № 131 «загальноосвітній навчальний заклад I ступеня – гімназія» Дніпровської міської ради.

**Апробація роботи.** Основні положення і результати дослідження доповідались на звітній науковій студентській конференції КДПУ (квітень 2020). За матеріалами дослідження опубліковано тези доповіді «До питання про формування навичок у молодших школярів використовувати виражальні можливості іменників та прикметників (змістова лінія «Досліджуємо мовні явища»)/ Я.В. Фігурна, В.В. Пруняк// Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.]/ Міністерство освіти і науки України, Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: КДПУ. – С. 330-335.

**Новизна дослідження** полягає у теоретичному осмисленні виражальних особливостей самостійних частин мови та потенційних можливостей використання їх молодшими школярами під час продукування власних висловлювань.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробці науково осмисленої та обґрунтованої системи вправ для здобувачів освіти II циклу, спрямованої на формування у них умінь і навичок використовувати виражальні можливості іменників і прикметників і подальший розвиток їх комунікативно-мовленнєвих умінь. Результати дослідження можуть бути використані у навчально-виховному процесі, для вдосконалення шкільних програм, підручників з української мови та читання, навчально-методичного забезпечення розвитку мовлення учнів початкової школи.

**Структура роботи** зумовлена логікою дослідження. Вона складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (64 найменування) та 2 додатків.



## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВИ І МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 1.1. Психолого-педагогічні особливості процесу засвоєння мови і мовлення молодшими школярами

Процес засвоєння мови і мовлення, розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності і формування мовної особистості в цілому неможливо розглядати без здобутків психологічної науки у цій галузі. Тому кожному вчителеві необхідно знати і враховувати у своїй діяльності психолого-педагогічні особливості процесу навчання мови і мовлення.

Відомо, що мова являє собою певну упорядковану систему засобів людського спілкування, а мовлення – реалізацію сукупності відповідних мовних засобів у конкретному випадку спілкування. Це розмежування понять «мова» і «мовлення» досить важливе для лінгводидактики, оскільки з нього випливає, що навчання мови і розвиток мовлення – це хоч і різні процеси, але тісно взаємопов'язані між собою. Під час навчання мови ми ознайомлюємо дітей з системою фонетичних, лексичних, граматичних засобів, які, після їх засвоєння, перебувають у розпорядженні мовця для досягнення мети спілкування. Розвиток мовлення – це оволодіння учнем мовою, сукупністю мовних засобів для вмілого їх використання у власній мовленнєвій діяльності. Таким чином, як справедливо зазначають Г.П. Коваль, Н.І. Деркач та М.М. Наумчук, «діти оволодівають рідною мовою через мовленнєву діяльність, через сприйняття мовлення і говоріння» [16, с.192].

Проблеми мовленнєвого розвитку школярів слід розглядати, виходячи з того, що мова і мовлення функціонують і розвиваються у нерозривній єдності з іншими видами діяльності людини – трудової, дослідної, художньої, ігрової та ін. Використання мови людиною під час виконання нею будь-якого виду діяльності зумовлює мотиви і зміст спілкування. Ми

спілкуємося, коли виникає у цьому потреба (мотив) щось повідомити, запитати чи спонукати когось до дії. Цим і визначається зміст комунікації.

Засновники теорії мовленнєвого спілкування (Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв та ін.) вважають комунікацію різновидом людської діяльності взагалі, а мовленнєву діяльність ставлять в один ряд з іншими видами діяльності людини. З психологічної точки зору, вважають вони, будь-яка діяльність, у тому числі і мовленнєва, певним чином структурована. Л.С. Виготський і його послідовники виділяють такі головні компоненти діяльності: а) мотив – поштовх до початку діяльності; б) мета – чітке уявлення особистості про результат, якого слід досягти; в) дія – реалізація чого-небудь з конкретною метою; г) операція – спосіб здійснення дії [8]. Таким чином, мовленнєва діяльність має певні мотиви, мету, специфічні дії та операції. Разом з тим вона являє собою певну абстракцію, що не зіставляється з будь-яким іншим видом людської діяльності. Крім того, вона є складовою всіх видів діяльності, оскільки фактично обслуговує їх. Як зазначає О.М. Леонтьєв, «мовленнєва діяльність є істинною діяльністю, що зберігає загальну структуру людської діяльності, у якій формі вона б не здійснювалася» [23, с. 78]. Отже, ця діяльність за метою, дією, структурою і за способом здійснення близька до інших видів діяльності людини.

Видатний психолог Л.С. Виготський, виділяючи спілкування як фундаментальний різновид діяльності людини, вбачав у ньому величезні можливості розвитку особистості, її свідомості, усіх пізнавальних процесів людини [8,с.214]. Особливості спілкування як мовленнєвої діяльності, на його думку, полягають у сприйнятті людиною мовлення інших; у вираженні нею власних думок, суджень, переживань, емоцій; в активному впливі на слухачів, співбесідника [8, с.173].

Вивчення й аналіз науково-теоретичної з психолінгвістики та лінгводидактики (Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, О.О. Леонтьєв, А.В. Маркова, І.О. Синиця та ін.) дозволяє стверджувати, що за основу створення тексту слід брати «модель породження висловлювання,

враховуючи мовленнєву ситуацію, що визначає мету, місце, адресата спілкування й конкретне комунікативне завдання» [17, с.147]. Отже, для повноцінного спілкування людина повинна оволодіти такими мовленнєвими вміннями: 1) орієнтуватися в умовах спілкування й усвідомлювати своє комунікативну мету; 2) планувати зміст свого висловлювання; 3) уміти формулювати власні думки і розуміти чужі; 4) контролювати своє мовлення, забезпечуючи адекватне сприймання його адресатом.

У психолого-педагогічній літературі (Л.С. Виготський, С.А. Дубовик, В.І. Капінос, Г.С. Костюк, М.Р. Львов, О.Я. Савченко, О.Н. Хорошковська та ін.) розглядаються різні аспекти розвитку мовлення та особливості його організації в умовах сучасної загальноосвітньої школи з метою вдосконалення навчального процесу, розвитку особистості. Ученими (Л.С. Виготським, О.М. Леонт'євим, С.Л. Рубінштейном, І.А. Зимньою та ін.) розроблені основні положення особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Згідно з цим підходом у центрі навчання перебуває сам школяр як неповторна психологічна індивідуальність, як особистість. Тому вчитель вибудовує весь навчальний процес, виходячи з інтересів учня, рівня його знань і умінь. Спілкування, на думку прихильників такого підходу, – це не тільки засіб організації і керування навчальною діяльністю учнів, не тільки засіб розв'язання пізнавальних чи дослідницьких завдань, а й засіб набуття комунікативних умінь.

Віднедавна одним з основних принципів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь під час навчання дітей молодшого шкільного віку рідної мови є принцип комунікативної спрямованості навчання [37]. В його основу покладено ідею використання різних комунікативних завдань, які були б наближені до реального живого спілкування і забезпечили б формування в учнів умінь будувати власні висловлювання, розвивали у дітей способи формування та формулювання думки, орієнтували їх на використання мовних засобів у тій чи іншій ситуації спілкування. Дотримання цього принципу означає, що навчання повинно бути спрямоване на оволодіння

рідною мовою як засобом спілкування; на засвоєння дітьми навичок літературної української мови та вмінь практично їх використовувати відповідно до ситуації спілкування. Комунікативна спрямованість навчання, як зазначає М.С. Вашуленко, «означає оволодіння дітьми рідною мовою як засобом спілкування, який дозволяє вільно користуватися мовою в усіх життєвих ситуаціях» [7, с.12].

Принцип комунікативної спрямованості в навчанні мови базується на розумінні мови як діяльності, що полягає у використанні мови з метою комунікації. Цей принцип є головним у систем принципів, оскільки він визначає стратегію побудови педагогічного процесу спеціального навчання мови і найбільш концентровано виражає сутність методичної системи. Провідним він вважається тому, що його реалізація передбачає використання мови в процесі оволодіння нею в головній функції – функції спілкування.

Комунікативний принцип «виходить з головної мети спеціального навчання мови – формування мовлення як засобу спілкування та знаряддя мислення» [62, с.63]. Він забезпечує практичну спрямованість процесу навчання мови. Своє конкретне вираження цей принцип знаходить у тому, що мова (мовний матеріал, системні відношення, які складають основу мови) засвоюються в процесі його використання з метою спілкування (безпосереднього й опосередкованого, у вигляді читання та письма), для набуття знань про навколишній світ. Принцип комунікативної спрямованості в навчанні мови реалізується як вимога збагачувати уявлення дітей про навколишній світ, соціум, необхідність спілкування з різними людьми у різних життєвих ситуаціях.

Останнім часом психологи і педагоги єдині в тому, що якість виконання будь-якої діяльності і її результат залежать перш за все від необхідності здійснити її, від потреб індивіда, його мотивації. Мотивація у першу чергу викликає цілеспрямовану активність людини. Від неї залежить вибір засобів і прийомів для її реалізації, їх впорядкування і, як результат, досягнення мети. Психологи називають мотивацію «пусковим механізмом» будь-якої

діяльності людини, у тому числі і комунікації. Тому для успішної організації роботи з розвитку мовлення вчителів слід пам'ятати, що комунікативна мотивація є важливим початковим елементом мовленнєвої взаємодії співрозмовників. Спеціальні дослідження показали, що незалежно від віку і соціального статусу всі вони свідомо й однострійно формують свої потреби спілкування як чисто комунікативні. Це зайвий раз переконує нас у важливості і необхідності комунікативного розвитку школярів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо зробити висновок про те, що для ефективної організації роботи з розвитку мовлення (комунікативних і мовленнєвих умінь) учителям необхідно враховувати такі ознаки мовленнєвої діяльності:

1) вмотивованість: говоріння завжди мотивоване. Тому дитина вступає в контакт, оскільки у неї є на це внутрішня причина (мотив). Тому в методиці навчання комунікативного спілкування у першу чергу слід говорити про комунікативну мотивацію;

2) активність: говоріння – процес завжди активний, у ньому проявляється поведінка, дії мовця. Саме активність ініціює мовленнєву поведінку мовця і великою мірою забезпечує досягнення мети спілкування;

3) цілеспрямованість: говоріння завжди цілеспрямоване, бо переслідує якусь мету. Таку мету можна назвати комунікативною метою. За кожною з комунікативних цілей стоїть загальна мета говоріння як діяльності;

4) діяльнісний характер: говоріння – це один із видів мовленнєвої діяльності людини, який обслуговує всі інші види її діяльності і тому завжди пов'язаний з ними;

5) ситуативність – це категорія, яка забезпечує співвідношення мовних одиниць з нелінгвістичними компонентами процесу спілкування;

6) самостійність: ця якість мовленнєвої діяльності виявляється в тому, що говоріння, як правило, протікає індивідуально, самостійно, з врахуванням власного життєвого досвіду, на основі обізнаності і наявності збереженої в довготривалій пам'яті відповідної інформації.

Коротко схарактеризуємо особливості мовленнєвої діяльності молодшого школяра. Дослідники зазначають, що під час навчання дитини у школі її усні висловлювання стають більш повними, зв'язними, змістовними, ніж у дошкільника. Але в них ще не завжди відображаються найбільш суттєві ознаки предметів чи явищ, про які вони розповідають. Діти молодшого шкільного віку ще не вміють помічати і розкривати зв'язки між явищами, виражати оцінку і своє ставлення до почутого чи сказаного. Вони здебільшого володіють теоретичними знаннями і готові до їх узагальнень, однак під час міркування оперують конкретними, а не абстрактними теоретичними судженнями. Їм легше описати конкретний предмет, подію, ніж встановити зв'язки між ними.

Молодші школярі не стежать свідомо за послідовністю своїх думок, тобто за логікою їх викладення у висловлюванні. Міркування вони замінюють застосуванням готового, відомого правила, хоча в процесі шкільного навчання в них розвивається здатність будувати міркування, робити висновки, формулювати кінцівку висловлювання, планувати своє повідомлення. Реалізований у сучасній початковій школі процес розвивального навчання молодшого школяра дозволяє успішно формувати не лише його теоретичне мислення, але й міркування.

Разом з тим зазначимо, що в молодшому шкільному віці існують проблеми з процесом сприйняття інформації. Для учнів цього віку навіть сприйняття й розуміння словесного пояснення вчителя стає складним, не кажучи вже про власні пояснення. Пояснення молодших школярів характеризуються великою кількістю логічних помилок. Вони будуються здебільшого індуктивним способом, тобто від окремого до загального. Але найбільші труднощі у дітей виникають тоді, коли потрібно встановити причинно-наслідкові зв'язки.

Отже, виходячи із психолого-педагогічної характеристики процесу розвитку мовлення молодших школярів, слід враховувати, що під час засвоєння учнями видів продуктивної мовленнєвої діяльності учитель

повинен мати у своєму арсеналі велику кількість методів і прийомів, щоб вдало й ефективно використовувати їх залежно від ситуації спілкування, комунікативної мети і функціональної спрямованості навчання. У той же час значну увагу слід приділяти формі реалізації мовленнєвої діяльності – усній та писемній, оскільки вони мають багато як мовних, так і позамовних відмінностей. Таким чином, ефективність процесу розвитку мовлення передбачає врахування таких дидактичних умов: мотивація навчання мовленнєвої діяльності, моделювання процесу спілкування на уроці відповідно до практики живої взаємодії людей у соціумі та вимог логіки навчального процесу; створення у класі мажорного тону навчальної діяльності учнів, збереження їх позитивних емоцій.

## **1.2. Лінгводидактичні особливості розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення частин мови**

Робота щодо підготовки учнів до спілкування, на думку багатьох дослідників, передбачає декілька аспектів: а) засвоєння мовної теорії; б) розвиток певних особливостей мислення та мовлення учнів (формування і розвиток мовленнєвих умінь); в) розвиток способів формування і формулювання думки та їх диференціації для різних умов спілкування (формування і розвиток комунікативних умінь). У зв'язку з цим у шкільних програмах останнього періоду виділяються такі змістові лінії: а) мовна змістова лінія, яка передбачає набуття учнем мовних знань (фонетичних, лексичних, граматичних); б) мовленнєва змістова лінія, метою якої є опанування учнями фонетичних, лексичних, граматичних умінь; в) комунікативна змістова лінія, метою якої є розвиток умінь користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу у всіх видах мовленнєвої діяльності. Зазначимо, що у сучасних чинних програмах виділяються інші змістові лінії («Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища»), які передбачають формування і

розвиток в учнів початкових класів відповідних знань і вмінь, пов'язаних з оволодінням ними усною і писемною формами спілкування, із створенням медіапродуктів та дослідженням «мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань» [60, с.6]. Однак слід зазначити, що одним із основних завдань мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова» є «розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності; формування комунікативної та інших ключових компетентностей» [60, с.6]. Таким чином, маючи статус ключової, комунікативна компетентність повинна пронизувати всі зазначені вище змістові лінії, забезпечуючи становлення такої мовної особистості, яка змогла би практично «застосовувати набуті вміння з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях» [60, с.6]. Лише за такої умови можливий, на нашу думку, ефективний результат роботи вчителя щодо підготовки учнів до живого, природного спілкування на основі комплексного підходу до опанування ними початкових лінгвістичних знань, формування і розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь.

Сучасні методисти переконані, що у процесі розвитку мовлення необхідно навчити школярів «правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у процесі побудови зв'язних висловлювань» [32, с.307]. Масова шкільна практика свідчить про те, що повноцінний розвиток мовлення учнів можливий лише за умови чітко спланованої системи роботи, в основі якої лежить лінгводидактичний аспект навчання української мови. Він являє собою теоретичну основу, яка допомагає розкрити вихідні положення, принципи добору змісту і структури навчання, шляхів презентації матеріалу, використання системи вправ, спрямованої на розвиток мовлення учнів. На думку сучасних провідних методистів (Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, Л.І. Кутенко, О.С. Лобчук, О.Н. Хорошковська та ін.), за допомогою реалізації лінгводидактичних принципів можна забезпечити системне формування в учнів навичок усіх видів мовленнєвої діяльності під час



вивчення одиниць різних мовних рівнів – лексичного, морфемно-словотворчого, морфологічного і синтаксичного.

Основи мовної теорії, засвоєння яких передбачено шкільними програмами, мають забезпечити необхідними теоретичними знаннями учнів і стати підґрунтям для практичного оволодіння повноцінного спілкування у соціумі. Учень у результаті засвоєння мовних знань усвідомлює правила і норми практичного використання їх у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми розвитку мовлення показав, що рівень сформованості мовленнєво-комунікативних умінь залежить не тільки від рівня володіння учнем активним словниковим запасом, а й граматичних умінь та навичок під час продукування власних висловлювань. Основний акцент при цьому робиться на слові, яке є основною одиницею процесу мовленнєвої діяльності. Маючи власне лексичне значення, слово характеризується певними граматичними ознаками, набуває відповідних форм у межах словозміни тієї чи іншої частини мови і відповідно до цього виконує певну синтаксичну роль у реченні. Отже, у кожному випадку вживання слова є певна своєрідність, відповідна специфіка, що дозволяє групувати слова за приналежністю їх до певної частини мови.

Грамматичне значення повнозначних слів не пов'язане з семантикою слова, воно може бути спільним навіть для різних лексико-граматичних класів слів (категорія роду в іменниках, прикметниках, дієприкметниках, дієсловах минулого часу). У самостійних частинах мови розглядаються явища лексичного і граматичного порядку, оскільки вони є засобом найменування реалій об'єктивної дійсності і завжди граматично оформлені змінюють свою граматичну форму для зв'язку слів у реченні. Це дає нам підстави стверджувати, що процес засвоєння граматичних норм невіддільний від розвитку мовлення. У зв'язку з цим у сучасній лінгводидактиці виокремився один із її аспектів – «практична, мовленнєва спрямованість» [7, с.8]. Відповідно до вимог сьогодення, як справедливо зазначає М.С. Вашуленко, «постала необхідність чіткіше виділити у змісті програм

два істотних аспекти: **предметний**, тобто понятійно-лінгвістичний, і **діяльнісний**, що передбачає активну участь школярів у навчальному процесі, де особливої ваги природно набуває мовленнєва діяльність» [7, с.9]. Ось чому у початковому курсі мови «мають виявлятися і взаємодіяти дві його складові – **мовленнєвий розвиток школярів і їхня мовна освіта**» [7, с.9]. Ми повністю погоджуємося з такою думкою методиста, але відповідно до логіки опанування мовою і мовленням на першому місці ставимо оволодіння учнями мовною освітою, а вже потім, як результат, відбувається мовленнєвий розвиток школярів.

Задля полегшення засвоєння учнями граматичних знань у курсі мови методисти визначили певні теми, які становлять основу в опануванні теорії мови та здійсненні ними власної комунікативної взаємодії. До таких опорних тем вони відносять будову слова, частини мови, члени речення. Зазначимо, що частин мови розглядаються лінгводидактами як одне з основних понять шкільного курсу мови, яке посилює практичну спрямованість у засвоєнні мовних норм у школі.

Сучасні методисти стверджують, що розвиток мовлення – це складний досить процес, який поєднується з розвитком мислення дитини і з удосконаленням її всіх видів мовленнєвої діяльності. Правила продукування мовлення, його звуковий та лексичний склад, на думку О.М. Петрук, «залишаються неусвідомленими до тих пір, поки в школі дитина не починає спеціально займатися граматиною мови» [40, с.70]. Саме тому основним завданням розвитку усного мовлення вважаємо вироблення мовленнєвих і комунікативних умінь на основі співвідношення мовної теорії і практики спілкування, визначення змісту і характеру комунікативно-мовленнєвих вправ, застосування відповідних прийомів і методів – спостереження, аналогії, словесного моделювання, імітативного, комунікативного, конструювання. Відповідно до цього під час вивчення морфології, на нашу думку, учителям необхідно добирати такий мовний матеріал, зміст і форма якого відповідали б меті висловлювання, правилам граматики та конкретній

мовленнєвій ситуації (наприклад, під час вивчення прикметника запропонувати дітям дібрати відповідні означення для опису людини чи тварини, підпорядковуючи зміст і мовне оформлення комунікативній меті).

Слушною, на нашу думку, є позиція Л.О. Калмикової, яка стверджує, що «робота над формуванням у школярів способів збагачення виражальними засобами мови й оволодіння мовними нормами дає значно кращі результати, якщо вона проводиться на комунікативній основі, у процесі комунікативної діяльності» [14, с.64]. У результаті своїх досліджень вона дійшла висновку про те, 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» [14, с.14]. І.О. Бих пропонує основну увагу приділяти мовленнєвій діяльності як в усній, так і в писемній формі, вдосконалюючи при цьому «граматику мовлення учнів, учити їх сприймати і розуміти чуже мовлення, а також будувати висловлювання у відповідності з нормами мови» [1, с.96]. Як бачимо, усі лінгводидакти схиляються до думки про те, що мовна освіта молодших школярів повинна базуватись на засвоєнні доступних для них теоретичних основ лінгвістики з паралельним формуванням практичних мовленнєвих і комунікативних навичок.

Узагальнивши погляди сучасних дослідників, можемо резюмувати, що під *мовною компетентністю* слід розуміти сукупність мовних знань про одиниці і категорії усіх мовних рівнів, а також правил їх утворення і функціонування; під *мовленнєвою компетентністю* ми розуміємо засвоєння сукупності практичних умінь і навичок, необхідних для продукування мовних засобів для майбутнього спілкування; під *комунікативною компетентністю* ми розуміємо сформовану на основі набутих мовних знань та мовленнєвих умінь здатність мовця ефективно спілкуватися у різних

умовах і життєвих ситуаціях з різними адресатами заради досягнення своєї комунікативної мети.

У дітей молодшого шкільного віку формується система граматичних понять на елементарному рівні. Здійснюється це впродовж усіх чотирьох років навчання дітей у школі. Засвоєння граматичних знань відбувається завдяки тривалій, кропіткій роботі над відповідним мовним матеріалом. Ця робота, на думку З.І. Ільїної, складається з таких компонентів, як «сприймання окремих однорідних мовних явищ, абстрагування, виділення істотних для даної групи явищ ознак, узагальнення їх у спеціальному слові-терміні» [13,с.6]. Це значить, що граматичні поняття можна засвоїти, опанувавши прийоми мислення. Для того, щоб граматичне поняття було свідомо засвоєне, зазначає О.Я. Савченко, «учнів необхідно навчити прийомів розумової діяльності, за допомогою яких досягається виявлення, виділення й об'єднання істотних ознак об'єктів, що вивчаються» [50, с.127]. Молодші школярі ще не зовсім добре володіють прийомами розумової діяльності, тому у них виникають суттєві проблеми, пов'язані з уміннями порівнювати, аналізувати, узагальнювати навіть конкретні предмети, не кажучи уже про усвідомлення ними абстрактних граматичних понять, пов'язаних з вивченням частин мови.

Засвоєння знань про граматичні поняття, у тому числі і про частини мови, у 1-4 класах пов'язане з вивченням насамперед морфемної будови слова, частин мови і речення. Під час навчання учні ознайомлюються і розширюють уявлення про такі поняття, як «іменник», «прикметник», «займенник», «дієслово», «прислівник», «прийменник» тощо. Для того щоб оволодіти ними, дітям потрібно здійснити складні інтелектуальні дії: визначити і виокремити істотні ознаки того чи іншого класу слів, на основі елементарного узагальнення згрупувати їх, осмислити, запам'ятати терміни, якими позначаються відповідні граматичні поняття. Так, ознайомлюючись з поняттями «іменник», «прикметник» чи «дієслово» учень «мусить

усвідомити, що називають і які граматичні особливості мають слова, що належать до цих частин мови» [1, с. 96].

Процес формування граматичних понять у сучасній лінгводидактиці умовно ділиться на чотири етапи [32, с. 191]. На першому етапі діти повинні навчитися «абстрагуватися від конкретного лексичного значення слів і об'єднувати їх за спільними граматичними ознаками, тобто здатністю відповідати на однакові питання (*що?* або *що робить?*, *що?* або *який?*)» [32, с. 191]. Ще у 1 класі учитель ознайомлює дітей з тим, що слово може узагальнено називати предмет, ознаку чи дію і відповідати на певне запитання: *хто? що? який? яка? яке? що робить?* Отже, на цьому етапі слід орієнтувати дітей на те, що частини мови мають кожна своє узагальнене лексичне значення (предметності, ознаки чи дії), може відповідати на те чи інше запитання. І всі вони є істотними ознаками поняття «частина мови».

Другий етап пов'язаний з закріпленням узагальнених істотних ознак виучуваних частин мови. Тоді уже «вводяться спеціальні терміни – «іменник», «прикметник», «дієслово» [32, с. 192]. Первісне ознайомлення учнів з терміном сприяє швидкому виділенню, уточненню і міцному засвоєнню поняття. Однак вводити термін, на думку Н. Костишин, «потрібно тільки після того, як учні усвідомлять його значення на конкретному матеріалі» [18, с. 17]. На третьому етапі діти повинні засвоїти не лише загальне частиномовне значення іменника, прикметника чи іншої частини мови, знати, на яке питання слово відповідає, а й уміти виявляти певні граматичні категорії, властиві тим чи іншим частинам мови. Наприклад, в іменників і прикметників – рід, число і відмінок, у дієсловах – рід, число, особа, час. Четвертий етап передбачає «конкретизацію вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування матеріалу і практичних граматичних умінь школярів слід оцінювати за тим, як вони виконують самостійні роботи, виконуючи морфологічний розбір тієї чи іншої частини мови або групуючи слова за вказаними учителем ознаками.

Услід за Н. Назаренко у нашому дослідженні ми виділили ще й п'ятий етап – комунікативний (вживання іменників та прикметників у власних висловлюваннях) [35, с.15], що дасть змогу більш ефективно розвивати комунікативно-мовленнєві уміння школярів у практиці їхнього спілкування.

Сучасні методисти (В.І. Капінос, Т.О. Ладиженська, М.І. Пентилюк, Т.О. Чижова та ін.) переконані в тому, що відомості з функціональної стилістики допомагають забезпечити відповідні умови реалізації комунікативно-діяльнісного підходу у навчанні мови і мовлення. Тому функціонально-стилістичний підхід до вивчення мовних явищ став одним з найважливіших у формуванні мовленнєвих умінь і навичок дітей молодшого шкільного віку. Він полягає в тому, що врахування сукупності екстралінгвістичних чинників, що зумовлюють мовленнєву специфіку кожного стилю (сфера взаємодії, функції мовлення, умови і ситуація спілкування, наявність чи відсутність адресата мовлення, його специфіка, характер і соціальна роль) дозволяє розглядати комунікативний акт як різновид людської діяльності. Аналіз мотивів мовленнєвої діяльності, умов, мети і завдань спілкування, добір відповідних мовних засобів для вираження думки сприяє врахуванню специфіки мовленнєвої ситуації, опануванню правил побудови текстів, що належать до того чи іншого стилю мовлення. Усвідомлення молодшими школярами залежності використання мовних засобів від мети, завдань, умов і ситуації комунікації, специфіки адресата дозволить їм опанувати майстерністю спілкування в соціумі, забезпечить продуктивність комунікації з мовцями.

У початкових класах школярі практично ознайомлюються з елементами функціональної стилістики: художнім, науковим, діловим мовленням, вчать під керівництвом учителя розрізняти і будувати власні висловлювання, що належать до різних функціональних стилів. Однак, як свідчать наші спостереження і бесіди з учителями, під час роботи над формуванням лексико-граматичних понять учні у кращому випадку лише можуть спостерігати за функціонуванням виучуваних мовних одиниць у

текстах різних стилів (якщо вчитель поставить перед ними таке завдання). Але при цьому, як правило, учитель не звертає уваги учнів на те, що саме зумовлює використання тієї чи іншої мовної одиниці, яка її стилістична роль, чи доречна вона в даному тексті. А саме така робота, що базується на поглибленні функціонально-стилістичного підходу в процесі засвоєння школярами відомостей про лексичні одиниці, частини мови, словосполучення й речення, на наше глибоке переконання, сприятиме усвідомленню ними залежності використання мовних засобів від особливостей комунікативної мети, завдань та умов комунікації, формуванню відповідних умінь і навичок застосування здобутих комунікативних умінь у різноманітних сферах спілкування. З огляду на це в навчально-пізнавальному полі зору молодших школярів мають бути відомості про закономірності функціонування виучуваних граматичних засобів, зокрема частин мови, у різних стилістичних різновидах мовлення. Знаючи потенційні виражальні можливості кожної з виучуваних частин мови, учні у такий спосіб зможуть удосконалити свої мовленнєво-комунікативні вміння відповідно до вимог часу. Масова шкільна практика свідчить, що функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматичного матеріалу досить ефективний і продуктивний, адже розвиток мовлення і особливо формування комунікативних умінь у поєднанні з мовною теорією сприяє становленню мовної особистості школяра, забезпечує розвиток комунікативної компетентності, підвищує якість власного висловлювання учня як продукту ефективної і дієвої мовленнєвої діяльності.

Традиційно ознайомлення з частинами мови починається з вивчення іменника як найбільш уживаного учнями лексико-граматичного класу слів. Вивчення іменника в початкових класах являє собою основу для опанування інших частин мови, зокрема прикметника і дієслова. Лексична своєрідність і граматичні ознаки іменника викликають у дітей молодшого шкільного віку певні труднощі. Так, наприклад, значення предметності охоплює не тільки назви конкретних предметів (речі, істоти, рослини тощо), а й назви почуттів,

явищ природи, опредмечених дій та ознак. Якщо з назвами конкретних предметів у дітей не виникає проблем, то абстрактні назви усвідомлюються ними значно пізніше. Тому робота над вивченням теми «Іменник» повинна являти собою цілеспрямований процес, у ході якого забезпечується ознайомлення учнів зі смисловим значенням і граматичними ознаками цієї частини мови, а також збагачення словника дітей формами іменників і усвідомлення їх виражальних можливостей. Методика вивчення прикметника диктується його семантичними та граматичними особливостями. Діти повинні усвідомити, що прикметник називає ознаку предмета, яка проявляється у залежних від іменника категоріях роду, числа і відмінка і робить мовлення більш точним, виразним, емоційним.

Вивчення прикметника здійснюється поступово і відбувається у двох аспектах: а) засвоєння лінгвістичних знань (мовна освіта), 2) збагачення словникового запасу учнів назвами ознак, ужитими в прямому та переносному значеннях, художніми означеннями, синонімами, які сприяють увиразненню їх мовлення, забезпечують реалізацію комунікативного і функціонального підходу до початкового навчання мови.

Кінцевою метою роботи щодо формування граматичних понять є засвоєння учнями вмінь застосовувати набуті теоретичні знання з граматики безпосередньо у процесі спілкування. Адже вивчення іменника і прикметника в початкових класах має на меті, з одного боку, збагачення їх словникового запасу назвами предметів та їх ознак, усвідомлення ними значення цих класів слів у мові і мовленні як важливого виражального засобу для вираження думки, а з іншого, засвоєння основних граматичних форм іменника і прикметника та вживання їх у власному мовленні. Таким чином, роботу над вивченням цих частин мови в молодших класах необхідно спрямовувати в основному на усвідомлення учнями значенневих відтінків, переносних значень, емоційного забарвлення, виражальної функції цих частин мови, що дасть змогу не тільки збагатити, а й уточнити та активізувати словник молодших школярів. Необхідно також враховувати й



те, що іменник і прикметник відображають складну взаємодію лексики та граматики. Тому рівень усвідомленого оволодіння словами, що виражають назви предметів та їх ознаки, знаходиться у прямій залежності від розуміння учнями зв'язків, що існують між їх лексичними та граматичними ознаками.

Під час засвоєння учнями частин мови важливо також цілеспрямовано і систематично розвивати їх мовленнєві і комунікативні здібності, намагатися привертати їхню увагу до смислових зв'язків між словами тексту, розвивати образне мислення, розширюючи асоціації, удосконалювати його за рахунок засвоєння багатозначності слова, епітетів, порівнянь, його синонімічних, антонімічних та інших виражальних можливостей. Зауважимо, що засвоєння виражальних можливостей частин мови повинно відбуватися систематично. При цьому слід враховувати лексико-граматичні властивості слова й особливості його вживання в мовленні, забезпечувати тісний взаємозв'язок з вивченням різних розділів курсу рідної мови. Усі словникові вправи необхідно будувати на основі тексту, зв'язного мовлення, щоб діти могли зрозуміти значення слова, його семантичний відтінок і стилістичне забарвлення, а також точність і доцільність уживання кожного виражального засобу у комунікативному процесі. Саме такий підхід до засвоєння мови і мовлення можливий під час реалізації функціонально-комунікативного спрямування навчання мови, що дасть можливість не тільки засвоїти й усвідомити морфологічні ознаки виучуваних частин мови, але і їх стилістичний потенціал у забезпеченні виражальних можливостей під час живого природного спілкування в соціумі.

### **1.3. Аналіз типових шкільних програм та чинних підручників щодо можливості засвоєння учнями 3-4 класів мови і мовлення під час вивчення тем «Іменник» і «Прикметник»**

Розвиток мовлення являє собою складний психофізіологічний та інформаційно-діяльнісний процес, метою якого є «навчання школярів

правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у процесі побудови зв'язних висловлювань» [26, с.307]. Усі мовні засоби розподілені за різними мовними рівнями – фонетичним, лексичним, морфологічним та синтаксичним. Вивчення кожного з них відбувається не розрізнено, не індивідуально, а у певному системному зв'язку. Тому сучасна лінгводидактика орієнтує вчителя початкової школи у процесі навчання мови і мовлення враховувати відображену у сучасних шкільних програмах ідею міжрівневих мовних зв'язків. Це дозволяє учням не тільки зрозуміти й усвідомити системний характер мови, зв'язку між собою одиниць різних рівнів, а й використовувати необхідні виражальні засоби у їх сукупності, комплексно. Діалектична єдність цих рівнів, зазначає М.С. Вашуленко, «виражається в її комунікативній функції, де кожен із названих мовних компонентів органічно взаємопов'язаний з іншими» [7, с.10]. При цьому він наголошує, що для навчання мови «особливого значення набуває забезпечення таких міжрівневих зв'язків, які б у загальних рисах відображали живу природу мовної системи» [7, с. 11]. Важлива роль у цьому процесі належить засвоєнню учнями теоретичних основ граматики і практичних умінь мовленнєвих і комунікативних умінь. Не випадково, очевидно, О.Ю. Купалова наголошує на тому, що знань з фонетики і граматики недостатньо для користування мовою як засобом спілкування, тому необхідні ще й знання найважливіших соціальних, ситуативних і контекстуальних правил, яких повинні обов'язково дотримуватись усі мовці [20, с. 24]. А відомий психолог А.І. Маркова навіть пропонує об'єднати дві традиційні лінії шкільних програм (граматику і розвиток мовлення) в одне ціле – теорію висловлювання [29, с. 44]. Отже, у зв'язку з тим, що перед методикою початкового навчання мови стоїть основне завдання – забезпечення усвідомлення учнями комунікативної функції мови, тому «більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування» [7, с.13]. Не випадково М.С. Вашуленко зазначає, що «нині ідея комунікативного навчання все

більше охоплює і граматику, на відміну від традиційної, вона має стати в шкільному курсі функціональною» [7,с.15]. Таким чином, діюча нині дидактична модель мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова» орієнтує вчителя на забезпечення засвоєння учнями спеціальних мовних знань, а також на їх основі практичне засвоєння мовленнєвих та комунікативних умінь.

Важливо також підкреслити, що державний стандарт орієнтує сучасного вчителя проводити роботу, спрямовану не тільки на засвоєння учнями теоретичних основ граматики, а й на дослідження їх індивідуального мовлення, використання мовних засобів у процесі власної мовленнєвої діяльності, спостереження за мовними явищами, їх аналіз. У зв'язку з цим здобувач освіти у 3-4 класах повинен уміти «досліджувати мовні явища: аналізувати значення слів з урахуванням контексту, будови слова, перевіряти власне розуміння значення слова за словниками; використовувати у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування; правильно вживати граматичні форми частин мови» [10, с.5].

Розглянемо детальніше вимоги шкільної програми щодо засвоєння теоретичних знань з мови та розвитку мовлення учнів 3-4 класів під час вивчення іменника і прикметника. Разом з тим аналіз нових шкільних програм, навчально-методичної літератури для 1-4 класів та виявлені недоліки існуючої практики навчання мови переконують, що методика засвоєння учнями початкової школи з частинами мови як важливим засобом удосконалення їхніх комунікативно-мовленнєвих умінь не відповідає нинішнім вимогам. Більше того, у чинних програмах за редакцією А.Р. Шияна (змістова лінія «Досліджуємо мовлення») робиться акцент лише на тому, що учні 3-4 класів повинні вміти утворювати «в процесі мовлення відповідні граматичні форми слів різних частин мови» [60, с.13]. У програмах за редакцією О.Я. Савченко очікувані результати навчання змістової лінії «Досліджуємо мовні явища» більш конкретні, пов'язані з удосконаленням

практики індивідуального мовлення школярів. Вони передбачають формування вмінь «доречно вживати іменники у власному мовленні» та «прикметники у власних висловленнях з метою їх увиразнення» [60, с.9]. Для порівняння зіставимо ці вимоги з навчальною програмою 2016 р. Під час вивчення у 4 класі частин мови ця програма передбачає: «спостереження за точним і влучним вживанням з ряду синонімів тих іменників, які найбільше відповідають змістові» [34, с.67]; «спостереження за вживанням прикметників у текстах різних стилів» [34, с.69]; «удосконалення текстів шляхом використання займенників» [34, с.67]; «спостереження за роллю дієслів у текстах розповідного та описового характеру, розвиток умінь вибирати з ряду слів те дієслово, яке найбільш відповідає мовній ситуації, уникати одноманітності у використанні дієслів в усних і письмових навчальних висловлюваннях різних типів» [34, с.72]; «спостереження за роллю прислівників у тексті, вибір тих, які найбільше відповідають меті і типу висловлювання, вживання прислівників під час побудови текстів» [34, с.72]. Як бачимо, програма 2016 р. передбачає проведення більш об'ємної роботи, спрямованої на організацію спостереження учнів за частинами мови та розвиток у них умінь добирати ті чи інші мовні засоби для оптимальної побудови власних висловлювань, тобто вироблення умінь послуговуватися потенційними виражальними можливостями виучуваних частин мови у власній комунікативно-мовленнєвій практиці. На жаль, у чинних програмах НУШ змістова лінія «Досліджуємо мовлення», на наш погляд, передбачає лише набуття учнями елементарних практичних умінь використовувати у власному мовленні ті чи інші частини мови у правильних граматичних формах. Тож учителям-практикам необхідно буде подбати про забезпечення систематичної роботи над формуванням мовленнєво-комунікативних умінь під час опрацювання морфологічного матеріалу. Це дозволить розвивати творчу мовну особистість, здатну вільно, комунікативно виправдано послуговуватися лінгвістичними засобами в усному і писемному мовленні. Адже комунікативно-мовленнєвий підхід до роботи над частинами мови

допоможе учням засвоїти елементарний теоретичний мінімум про їх семантичні, морфологічні та синтаксичні особливості, а головне – усвідомити і практично засвоїти їх виражальні можливості у процесі побудови власних усних і писемних висловлювань, максимально наближених до природної взаємодії особистостей в соціумі.

Для того, щоб організувати й провести експериментальне дослідження за обраною темою, нам необхідно було з'ясувати дидактичні можливості чинних підручників з рідної мови [5;6] у забезпеченні ефективності розвитку комунікативних і мовленнєвих умінь учнів 3-4 класів.

Підручник для учнів 3 класу має на меті ознайомити школярів із загальним поняттям про частини мови та опанувати такі теми, як «Іменник», «Прикметник», «Дієслово». Що стосується дидактичного матеріалу, яким передбачено засвоєння теоретичних знань про іменник та прикметник, їх морфологічні особливості, то, на нашу думку, він представлений в достатній мірі, що дозволяє учням на практиці засвоїти змінювання іменників і прикметників за родами, числами і відмінками. Однак кількість у підручнику вправ і завдань, які повинні забезпечити розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь під час вивчення тем «Іменник» та «Прикметник», досить мала. Такі вправи, за нашими підрахунками, становлять 13% від загальної кількості вправ розділу «Прикметник». Лише дві з них подані до теми *«Загальне поняття про прикметник. Значення прикметників у мовленні»*. Тут автори підручника пропонують дітям зробити висновок про те, яка частина мови допомагає зробити текст виразним, більш зрозумілим. Наприклад, у вправі 332 звертається увага учнів, «як за допомогою прикметників авторіві вдалося змалювати предмети навколишньої природи», а далі слідує загальна, неконкретна пропозиція «Використовуй і ти для цього прикметники» [5, с. 138]. Автори не акцентують увагу дітей, для чого, коли, з якою метою слід використовувати їм цю важливу частину мови. Вправа 333 у своїй основі має хорошу ідею: у тексті вправи пропущено прикметники, без яких важко

уявити, про яку пору року у ньому ідеться. Учням пропонується дібрати прикметники, щоби було зрозуміло, про яку пору року іде мова, і зробити висновок про роль цієї категорії слів у нашому мовленні. На нашу думку, це завдання можна було урізноманітнити, запропонувавши роботу у парах, щоби один учень дібрав прикметники, що характеризують літо, а інший – зиму. У вправах 361-363 пропонується учням дібрати синоніми й антоніми, навести свої приклади. Однак зовсім не звертається увага дітей на те, як зміниться значення даного сполучення слів, яких додаткових смислових відтінків набуде, в яких випадках слід уживати те чи інше слово і т.п.

У вправі 371 пропонується до виділених іменників дібрати такі різні прикметники, щоби спочатку розповідь можна було назвати «Взимку на галявині», а потім – «На галявині весною», «На галявині восени», а у вправі 378 скласти казку про двох хвальків-розбишак «Два півники» або «Як горобчики позбулися своїх хвостиків», записати її, не забуваючи вжити прикметники, які характеризують дійових осіб. Як бачимо, невелика кількість таких завдань спрямована на розвиток мовленнєвих умінь третьокласників і позбавлена комунікативного спрямування.

Для закріплення практичних умінь і навичок з теми «Іменник» у 4 класі у підручнику передбачено 63 вправи. З них тільки у 17, що становить 27%, пропонується учням виконати певні мовленнєві завдання. Як правило, вони стосуються знаходження у текстах вправ синонімів, антонімів та слів, ужитих у прямому та переносному значеннях. Причому сформульовані у підручнику завдання до вправ мають досить примітивний характер: «Склади речення з трьома іменниками на вибір» (вправа 91); «До виділених слів добери синоніми, зроби висновок про роль синонімів у мовленні» (вправа 92) тощо. При цьому підручник не орієнтує учнів провести спостереження за тим, як змінилась загальна семантика речення, який синонім більш доречний у тому чи іншому випадку, чому саме його слід ужити у даному контексті. У підручниках для 3 і 4 класів відсутні завдання на побудову учнями власних усних чи письмових висловлювань ситуативного характеру, які були б

орієнтовані на конкретного адресата мовлення, мали б певну комунікативну мету чи намір. Наприклад, у вправі 135 пропонується учням скласти і записати кілька речень про професії своїх батьків, однак у ній не сказано, від імені кого, кому, з якою метою скласти таке повідомлення. У вправі 144 учням пропонується розказати, яких звірів і птахів вони бачили в зоопарку, уживаючи при цьому іменники у родовому відмінку множини. Однак, на наш погляд, така розповідь буде штучною, оскільки не відобразить усіх компонентів живого природного спілкування – комунікативну мету, чітко визначеного адресата, його зацікавленість чи незацікавленість в отриманні такої інформації і, нарешті, його реакцію на почуте.

У розділі «Прикметник» автори підручника передбачили для учнів виконання 64 вправ, 26 з яких (це 40%) так чи інакше пов'язані з розвитком мовленнєвих умінь під час вивчення граматичного матеріалу. Однак і вони позбавлені рекомендацій використовувати ті чи інші форми прикметників у комунікативній практиці четвертокласників. Тут знаходимо завдання мовленнєвого характеру: дібрати до певних слів синоніми (4 вправи: наприклад, до слова «кривавий» дібрати синонім без вказівки на вираження смислових відтінків такими прикметниками) чи антоніми (4 вправи), вставити пропущені прикметники, користуючись довідкою, поставити прикметники у форму множини і записати їх. Незначна кількість цих вправ орієнтована на розвиток писемного мовлення: склади новорічне вітання своїм друзям, родичам, використавши слова із довідки (вправа 205); напиши короткий твір на тему «Мамині (бабусині) руки» (вправа 209). При цьому такі завдання позбавлені настанов щодо комунікативного спрямування текстів. Наприклад, новорічні вітання можна було запропонувати скласти молодшій сестричці, старшому братові, який перебуває за кордоном, бабусі, що проживає в селі тощо і простежити за тим, які саме іменники та прикметники доцільно використати у кожному конкретному випадку залежно від статусу того чи іншого адресата. Тільки одна вправа (212) має відношення до усного мовлення. У ній пропонується усно продовжити казку

про життя пташок на чужині та їх повернення додому з нечіткою настановою «Не забувай уживати прикметники». У 215 вправі таке ж завдання: «Простеж за вживанням прикметників». Виконуючи його, учні можуть сказати: так, у тексті використовуються прикметники.

На основі проведеного аналізу можемо зробити висновок про те, що наявні у підручниках для учнів 3-4 класів вправи до розділів «Іменник» і «Прикметник» не можуть повністю забезпечити глибокий і всебічний розвиток мовленнєвих, а особливо комунікативних умінь. У зв'язку з цим виникає необхідність у створенні послідовної і цілеспрямованої системи вправ і завдань, яка могла б забезпечити якісне та ефективне засвоєння учнями граматичного матеріалу та вироблення в них умінь і навичок будувати власні висловлювання, активно використовуючи різні за морфологічною формою та семантикою іменники і прикметники, і сприяла б формуванню мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності школярів відповідно до вимог змістової лінії «Досліджуємо мовні явища».

### **Висновки до розділу 1**

Мовна, мовленнєва і комунікативна компетентності кожної особистості виявляється у набутті відповідних теоретичних знань й у виробленні вмінь користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети і завдань висловлювання та сфери суспільного життя. Ось чому пріоритетами мовної освіти визнано органічне поєднання навчання мови і мовлення, посилення практичної спрямованості навчання і реалізація діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку з удосконаленням усіх видів мовленнєвої діяльності учнів

Однією з основних проблем сучасної методики навчання мови, яка посідає важливе місце у процесі розвитку особистості молодшого школяра, є формування комунікативно-мовленнєвих умінь дітей молодшого шкільного віку. У першу чергу це пов'язано з тим, що відсутність тісного взаємозв'язку



між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями учнів початкової ланки освіти позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки. Для того, щоб їм запобігти, крім засвоєння лінгвістичної теорії, необхідно розвивати у дітей комунікативні вміння. А для цього вони повинні навчитися орієнтуватися в конкретній ситуації спілкування, відповідно до неї добирати зміст та найбільш доречні засоби для вираження власної думки, оволодіти правилами спілкування для досягнення своїх життєвих цілей.

Навчання рідної мови в початковій школі передбачає взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу та роботи над розвитком мовлення. У такий спосіб забезпечується формування граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь та навичок. На уроках словесності учні оволодівають мовними засобами, а саме, словами та їх формами, вчать розуміти семантику слів, використовувати точно і доречно лексичні одиниці в мовленнєвій практиці як у школі, так і в позашкільній взаємодії.

У той же час багато дослідників відзначають недосконалість мовлення школярів, його бідність та одноманітність як з погляду лексико-семантичного, так і з погляду функціонально-граматичного. Особливо важливим, на наш погляд, є той факт, що під час вивчення граматичного матеріалу не враховується надзвичайна різноманітність частин мови за семантикою і граматичними функціями та властивостями, а найголовніше, – не звертається увага на їх активну участь у формуванні різноаспектних висловлювань. Виявлені дослідниками семантичні та граматичні функції частин мови дозволили спрогнозувати їх семантико-стилістичні властивості, визначити їх роль у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь школярів.

Аналіз методичної літератури свідчить про те, що проблемі вивчення частин мови з урахуванням комунікативно-діяльного і функціонального підходів у початкових класах приділяється недостатньо уваги. Особливо це стосується вивчення іменника і прикметника, засвоєння учнями початкової ланки освіти їх виражальних можливостей. Саме ці частини мови є найбільш

уживаними у мовленнєвій практиці молодших школярів. У зв'язку з цим першочергового значення набуває проблема розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів під час вивчення частин мови у початковій школі завдяки формуванню в дітей умінь використовувати виражальні можливості тих чи інших частин мови. Особливо важливим у цьому відношенні, на наш погляд, є завершальний період навчання у початковій школі, коли в учнів 3-4 класів систематизуються знання про частини мови і вони можуть більш усвідомлено зрозуміти їх функціональне навантаження, а значить, і ефективно використовувати у власному мовленні.

Аналіз нових шкільних програм, навчально-методичної літератури для учнів 3-4 класів та виявлені недоліки існуючої практики навчання мови і мовлення переконують, що методика засвоєння учнями початкової школи з частинами мови як важливим засобом удосконалення їхніх комунікативно-мовленнєвих умінь не відповідає нинішнім вимогам. Так, у чинних програмах НУШ змістова лінія «Досліджуємо мовлення», на наш погляд, передбачає набуття учнями елементарних практичних умінь використовувати у власному мовленні ті чи інші частини мови у правильних граматичних формах. Тож учителям-практикам необхідно буде подбати про забезпечення систематичної роботи над формуванням мовленнєвих і особливо комунікативних умінь під час опрацювання морфологічного матеріалу. Це дозволить розвивати творчу мовну особистість, здатну вільно, комунікативно виправдано послуговуватися лінгвістичними засобами в усному і писемному мовленні. Адже комунікативно-мовленнєвий підхід до роботи над частинами мови допоможе учням засвоїти елементарний теоретичний мінімум про їх семантичні, морфологічні та синтаксичні особливості, а головне – усвідомити роль виучуваних частин мови у спілкуванні і практично засвоїти їх виражальні можливості у процесі побудови власних усних і писемних висловлювань, максимально наближених до природної взаємодії особистостей в соціумі.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ВИКОРИСТОВУВАТИ ВИРАЖАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ІМЕННИКІВ І ПРИКМЕТНИКІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО МОВНІ ЯВИЩА»

#### 2.1. Визначення початкового стану сформованості розвитку досліджуваних умінь учнів 4 класів. Вивчення й аналіз досвіду роботи вчителів

Аналіз теоретичних основ навчання мови і мовлення у початковій школі свідчить про те, що мета і завдання курсу української мови полягає не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), засвоєнні мовної теорії, а й у комунікативно-мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. У зв'язку з цим перед сучасною методикою початкового навчання мови стоїть завдання забезпечити усвідомлення учнями комунікативної функції мови і функціонального підходу до вивчення мовних засобів. А це значить, як справедливо вказує М.С. Вашуленко, що «більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування» [7, с.13]. Як бачимо, молодші школярі за чотири роки навчання у початковій школі повинні оволодіти, з одного боку, доступними для їх віку теоретичними мовними знаннями, а з іншого, – усним і писемним мовленням на такому рівні, який дозволяв би їм вільно і легко використовувати у своєму мовленні виражальний потенціал іменників та прикметників для спілкуватися з однолітками та зі старшими на будь-яку тему, доступну для їхнього віку і розуміння.

Аналіз чинних навчальних програм, дидактичних можливостей підручників «Рідна мова» для учнів 3-4 класів дозволили встановити розбіжність між вимогами шкільної програми і наявною кількістю вправ у підручнику для ефективного забезпечення розвитку мовлення школярів під

час засвоєння ними тем «Іменник» та «Прикметник», у тому числі і для формування у них навичок використовувати виражальні можливості іменників і прикметників в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». Виходячи з мети нашого дослідження, нам необхідно було розв'язати наступне завдання наукового пошуку – визначити початковий стан сформованості розвитку мовлення учнів 4 класів та вивчити й узагальнити досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми. У зв'язку з цим виникла необхідність у проведенні дослідно-експериментальної роботи з окресленої проблеми.

В основу такої роботи було покладено педагогічний експеримент, *метою* якого було вивчення передового педагогічного досвіду роботи вчителів, визначення вихідного рівня сформованості досліджуваних умінь учнів 4 класів, розробка й наукове обґрунтування більш ефективної методики формування у них навичок використовувати виражальні можливості іменників і прикметників у власній мовленнєвій і комунікативній практиці відповідно до умов в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища», наповнення її відповідним змістом та організаційними формами роботи, а також перевірка її ефективності.

Реалізація мети педагогічного експерименту передбачала три етапи:

- *констатувальний* зріз, за допомогою якого було вивчено й узагальнено досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми, а також виявлено початковий рівень сформованості мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь учнів 4 класів;

- *формувальний* етап експерименту передбачав розширення теоретичних знань учнів про виражальні можливості виучуваних частин мови, збагачення їх словникового запасу синонімами, антонімами, багатозначними словами, епітетами, порівняннями, фразеологічними виразами, вдосконалення мовленнєвих і комунікативних умінь задля забезпечення ефективної взаємодії і комунікації в соціумі відповідно до вимог навчальної програми;

- *контрольний зріз* мав на меті перевірити ефективність запропонованої нами експериментальної методики і на його основі зробити загальні висновки проведеного дослідження.

*Констатувальний зріз* було проведено з метою вивчення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів початкових класів та одержання первісних даних про рівень сформованості у четвертокласників мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь відповідно до вимог чинної шкільної програми з тем «Іменник» та «Прикметник» в умовах традиційного шкільного навчання. Базою проведення на всіх етапах педагогічного експерименту був Комунальний заклад освіти «Навчально-виховний комплекс № 131 «загальноосвітній навчальний заклад I ступеня – гімназія» Дніпровської міської ради. Експериментальне дослідження проводилось на основі двох четвертих класів – контрольного (24 учні) та експериментального (25 учнів) – упродовж 2019-2020 навчального року.

Для досягнення мети констатувального зрізу необхідно було розв'язати такі *завдання*:

- 1) вивчити досвід роботи вчителів початкових класів щодо формування у молодших школярів навичок використовувати виражальні можливості іменників і прикметників, забезпечуючи у такий спосіб розвиток їх мовленнєвих і комунікативних умінь;
- 2) розробити питання анкети і провести анкетування вчителів початкових класів;
- 3) розробити завдання діагностичного характеру для встановлення вихідного рівня сформованості в учнів 4 класу досліджуваних умінь;
- 4) провести якісний та кількісний аналіз результатів констатувального експерименту.

Для того, щоб переконатись у тому, як ефективно у шкільній практиці використовуються методи і прийоми роботи щодо формування в учнів початкових класів навичок використовувати виражальні можливості іменників і прикметників, нам необхідно було відповідно до завдань

констатувального експерименту вивчити й узагальнити досвід роботи вчителів початкових класів базової школи. Для вивчення педагогічного досвіду ми обрали педагогів, стаж роботи у школі яких становив 10 і більше років: Брусенцова Ірина Валентинівна (спеціаліст вищої категорії, досвід роботи 18 років), Герко Неоніла Сильвестрівна (спеціаліст вищої категорії, учитель-методист, досвід роботи 23 років), Іванченко Людмила Борисівна (спеціаліст вищої категорії, старший учитель, досвід роботи 27 років), Кислінська Альона Михайлівна (спеціаліст вищої категорії, досвід роботи 19 років).

Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду зазначених вище вчителів початкових класів з показав, що всі вони намагаються забезпечити вивчення рідної мови в практичному аспекті. Однак спостереження за навчальним процесом переконують у тому, що для учнів залишається недостатньо висвітлена комунікативна спрямованість уроків рідної мови, її роль у широкій соціальній сфері. Так, засвоюючи з дітьми систему фонетики, лексики, граматики, вчителі пропонують вивчати правила й визначення, не розкриваючи комунікативний аспект виучуваних мовних одиниць. Як свідчать наші спостереження, під час проведення уроків учителі переважно зосереджують увагу на вивченні теоретичного матеріалу, вимагають від дітей знання правил, визначень частин мови тощо. Разом з тим під час практичного спілкування молодші школярі припускаються помилок як мовного, так і мовленнєвого характеру, їх мовлення невиразне, позбавлене синоніміки, емоційності.

Деякі досвідчені вчителі зосереджують увагу на організації мовленнєвої діяльності школярів під час вивчення й засвоєння мовних явищ, вважаючи, що учням треба давати найелементарніші мовленнєві поняття, які пов'язані з мовою. Так, учитель вищої категорії Кислінська А.М. пропонує вправи, метою яких є дати практичне уявлення про одиниці фонетики, лексики, граматики, які мають функціонувати в тексті. Для цього вона добирає тексти пізнавального характеру, в яких передбачає і мовленнєві

завдання. На її думку, у першу чергу треба активізувати увагу дітей до рідного слова, спонукати їх міркувати, дивуватися, мріяти й фантазувати. Для цього вона застосовує поетичне слово, художні тексти, подає зразки творів-описів, на яких діти вчаться створювати власні висловлювання.

Альона Михайлівна звертає основну увагу на те, щоб вчити дітей правильно, емоційно говорити, щоб спілкування приносило справжню радість і задоволення; розвивати в школярів творчі здібності, емоційність, вчити дітей брати участь у ситуативно-рольових іграх. Вона використовує різні творчі завдання, бо саме вони допомагають не тільки вчити дитину, а й розуміти її внутрішній світ, бачити зростання ерудиції, творчої уяви, загальної мовної культури. Працюючи над мовою й мовленням, педагог розвиває мислення школярів, їхню увагу, пам'ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, самостійність, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення одне до одного.

Старший учитель Іванченко Л.Б. намагається, щоб кожне заняття рідної мови було уроком розвитку мови й мовлення учнів. Вона акцентує увагу на засвоєнні мовних знань і застосування їх у спілкуванні. На уроці педагог формулює такі мовленнєві завдання, виконання яких зумовлює і розв'язання граматичних. Таким чином, підвищується ефективність прийомів виділення головного, аналізу, зіставлення мовних явищ, їх узагальнення, систематизації. Прищеплення цих умінь навчальної роботи сприяє збагаченню словника, граматичної будови речень, оволодінню способами послідовного й логічного викладу думки. Працюючи над формуванням граматичних навичок, учні паралельно оволодівають окремими вміннями, необхідними для розвитку монологічного мовлення.

Спеціаліст вищої категорії Брусенцова І.В. роботу над розвитком мовлення школярів цілеспрямовано проводить упродовж усього періоду навчання дитини в школі. Вона враховує те, що дитина приходить до школи, практично не володіючи достатнім словниковим запасом мови та її граматиною. Істотним у подальшому розвитку її мовлення є те, що вона

вперше починає свідомо вживати різні форми слова. Для того, щоб сформувані способи розвитку думки в мовленні учнів початкових класів, зазначає Ірина Валентинівна, необхідно: 1) створювати в них активну установку на адекватну передачу думки в мовленні; 2) добирати завдання, у виконанні яких поєднувалося б розв'язання мисленнєвих і комунікативних завдань; 3) допомагати учням усвідомлювати типові порушення структури у мовленні їхніх товаришів; 4) сприяти їм в усвідомленні та аналізі власних прийомів уточнення думки в мовленні; 5) виробляти в дітей спеціальні форми самоконтролю власного непідготовленого мовлення.

Серед учителів ми виявили багато таких, які намагаються забезпечити вивчення мови і мовлення за допомогою міжпредметних зв'язків або інтегрованих уроків. Так, учитель-методист Герко Н.С. вважає, що потреба у поєднанні навчального матеріалу уроків української мови з іншими шкільними предметами дозволяє більш якісно й ефективно розвивати мовлення, збагачуючи словниковий запас термінологією та новими словами. Такий підхід сприяє оволодінню учнями вмінням правильно й точно вживати слова, будувати зв'язні висловлювання у різних навчальних ситуаціях. Вона вважає, що використання матеріалу освітньої галузі «Я досліджую світ» у поєднанні з матеріалу уроків української мови сприяє збагаченню словника учнів не лише термінологічними назвами, а й іменниками, прикметниками, дієсловами, що означають ознаки, дії, характерні особливості предметів, явищ навколишньої дійсності. На її думку, сучасний методичний підхід до засвоєння мовних знань у контексті зв'язного мовлення дає великі можливості класоводам використовувати тексти підручника природознавства на уроках української мови. У такий спосіб діти зацікавлюються роботою, глибше усвідомлюють значення, граматичну структуру, особливості правопису термінологічних назв, спостерігають за їх використанням у мовленні. Таким чином, використання інтегративного матеріалу уроків української мови й читання та освітньої галузі «Я досліджую світ» сприяють підвищенню ефективності роботи з розвитку мовлення учнів.



Для того, щоб виявити сильні і слабкі сторони діяльності вчителів у забезпеченні процесу розвитку комунікативних і мовленнєвих умінь школярів під час вивчення частин мови, ми провели їх анкетування. Педагогам було рекомендовано дати відповіді на такі запитання:

1. Що Ви розумієте під комунікативним підходом до вивчення мови?
2. Яке значення має мовленнєва діяльність на уроці? Як часто Ви застосовуєте її?
3. Які прийоми і способи організації мовленнєвої діяльності використовуєте?
4. Які комунікативні вміння формуєте в учнів (назвіть, по можливості опишіть будь-яке вміння)?
5. Чи вбачаєте Ви різницю між мовленнєвими і комунікативними вміннями? Якщо так, то чим вони відрізняються одне від одного.
6. Яким, на Вашу думку, має бути мовлення учнів? (Підкресліть те, що вважаєте за потрібне: точність, логічність, змістовність, ясність, чистота, виразність, багатство мовних засобів, їх доречність).
7. Програмовий матеріал яких уроків, на Вашу думку, доцільно поєднувати з метою розвитку комунікативних умінь учнів 4 класу.

Аналіз відповідей вчителів на запитання анкети і наші спостереження за мовленнєвою діяльністю вчителя і учнів свідчать, що на уроках мовленнєва діяльність учителя займає 65-70% часу, а учнів – тільки 20%. Учителям характерна багатослівність, повторення завдань по декілька разів. 43% опитуваних правильно пояснили своє бачення проблеми комунікативного розвитку школярів. Вони стверджують, що комунікативний підхід – це взаємозв'язок мови й мовлення, коли теоретичні знання використовуються з метою збагачення мовлення учнів. На їх погляд, між вивченням теорії й практики має бути взаємозв'язок. Однак 40% вчителів вважає, що треба надавати перевагу вивченню теорії, правил. Тільки тоді, на їхню думку, будуть діти грамотними. 17% учителів не задумуються над цією проблемою або не приділяють їй належної уваги.

Опитування вчителів показало, що мовленнєва діяльність на уроці, на їх думку, займає третє місце після усвідомлення дітьми теорії та практичного засвоєння навчального матеріалу. У більшості респондентів були труднощі з відповідями на це питання, а деякі з них відповіли однозначно: «велике», «важливе». 21% учителів узагалі не дали відповіді на це питання.

У відповідях на третє питання вчителі вказували такі прийоми, як бесіда (41), переказ (32%), дидактичні ігри (18%) та ігрові вправи (9%).

Стосовно відповідей учителів на четверте питання, то тут їхні погляди розійшлися. Переважна більшість з них вважає, що мовленнєві вміння слід формувати тільки на уроках розвитку мовлення (73%). Вони так і писали: «Я вчу дітей писати твори, а для цього потрібні мовленнєві вміння»; «Коли ми складаємо колективну казку чи будь-який інший твір, то звертаємо увагу на тему, основну думку, яку треба передати». Однак решта вчителів не назвали жодного комунікативного вміння, над якими вони мали б працювати.

Відповідаючи на п'яте запитання, учителі продемонстрували відсутність бачення чітких відмінностей між мовленнєвими і комунікативними вміннями. Більшість з них під мовленнєвими вміннями розуміє набуту учнями можливість користуватися мовою в конкретних ситуаціях, висловлюючи свої думки, бажання, наміри, прохання тощо. На наш погляд, це неправильний підхід, оскільки ситуативний компонент належить до комунікативних умінь і забезпечує розвиток комунікативної компетентності.

У відповідях на шосте питання вчителі відзначили вимоги, які вони ставлять до свого мовлення й до висловлювань учнів: точність, логічність, змістовність, ясність назвали 35% вчителів; тільки перших три – 43% респондентів, дві – 17%, тільки одну – 5%.

Складним виявилось запитання стосовно поєднання вивчення мовного матеріалу з розвитком комунікативних умінь школярів. Більшість респондентів зазначили, що найбільше такі можливості з'являються під час вивчення синтаксису (45%), лексики (40%) та морфології (15%). Як бачимо, під час вивчення частин мови учителі менше всього схильні розвивати

комунікативно-мовленнєві вміння. Разом з тим, ці вміння є провідними у навчанні дітей мови й мовлення на основі комунікативно-діяльнісного підходу, бо, як вказує М.С. Вашуленко, «кожне мовне явище (лексичне, морфологічне чи синтаксичне) має опрацьовуватися в практичній мовленнєвій діяльності» [7, с.13].

Отже, аналіз результатів анкетування вчителів початкової ланки освіти, вивчення їх педагогічного досвіду показали, що окремі педагоги намагаються поєднати вивчення мови з розвитком мовлення школярів. Однак, як правило, ця робота не має визначених конкретних завдань, відбувається безсистемно і позбавлена чіткої цілеспрямованості у формуванні мовленнєвих і, особливо, комунікативних умінь. У масовій педагогічній практиці, як свідчать наші спостереження, учителі більше вивчають теорію (мову) у вигляді правил, визначень, їм складно забезпечити мовленнєву діяльність учнів, оскільки у шкільних підручниках фактично відсутні комунікативно-ситуативні завдання, методичні рекомендації щодо формування умінь використовувати виражальні можливості виучуваних частин мови у власній комунікативній практиці. Навчаючи рідної мови, вони не звертають увагу на постановку комунікативних завдань, які сприяють комунікативно-діяльнісному підходу до вивчення учнями початкового курсу мови. Отже, виникає потреба у навчанні рідної мови йти від мови і мовлення до комунікативних завдань, спрямованих на формування мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок, враховуючи специфіку вивчення теоретичного матеріалу, зокрема опанування виражальних можливостей частин мови.

Для того, щоб розробити спеціальну методику формування умінь використовувати виражальні можливості іменників і прикметників у власній мовленнєвій і комунікативній діяльності учнів 4 класу під час вивчення частин мови, нам необхідно було ще й визначити початковий стан сформованості цих умінь в учнів четвертого року навчання. Виходячи із визначеної в роботі мети і завдань дослідження, ми розглядали учня як активного суб'єкта комунікативного розвитку, особистість якого повинна

формуватися у контексті соціалізації учня і враховувати особливості спілкування його зрізними за статусом і віком адресатами, у різноманітних життєвих ситуаціях задля досягнення своїх комунікативних цілей, ми використовуємо різноманітні виражальні засоби іменників і прикметників. Для цього ми розробили спеціальну анкету (див. додаток А).

Аналіз відповідей на запитання анкети дав змогу зробити висновки про те, що учні не досить чітко уявляють собі зміст поняття «спілкування» і не знають, з яких основних структурних елементів воно складається. Більшість четвертокласників відповіла, що метою спілкування є потреба про щось повідомити (66%) чи про щось запитати (44%). Ніхто з опитуваних не вказав на необхідність висловити своє ставлення до чогось чи до когось, переконати в чомусь, застерегти від чогось тощо. Отже, під спілкуванням діти розуміють переважно комунікативний процес як лінгвістичне явище, а не потреби, спричинені самим життям, тобто позалінгвістичні. Це свідчить про те, що процес мовлення на уроках для них не пов'язаний з життєвими ситуаціями. Відповідаючи на запитання «Хто може виступати у ролі мого співрозмовника?», учні назвали перелік однотипних осіб, з якими їм доводиться спілкуватися. Деякі з них назвали імена своїх однокласників. Це свідчить про те, що діти не розмежовують різні типи адресатів (дорослий чи дитина, офіційна особа чи неофіційна, носій якої соціальної ролі, знайома чи незнайома людина тощо). 61% четвертокласників зазначили, що вони будуть спілкуватися з різними адресатами гарно, культурно, ввічливо. При цьому ніхто з опитуваних не вказав, що зміст і форма їх спілкування залежатиме від того, хто є їх співрозмовником – окрема людина (вчитель, батько, однокласник) чи група людей в офіційній чи неофіційній обстановці (однокласники на уроці, батьки на класних зборах тощо).

Аналіз відповідей учнів 4 класу показав, що вони не розуміють, що таке ситуація спілкування, якою вона може бути. Діти наводили приклади лише типових, стандартних ситуацій (спілкування з друзями, з мамою, бабусею, учителем тощо). 58% учнів упевнені, що їм вдається використовувати

різноманітні виражальні засоби (прислів'я, приказки, фразеологізми, синоніми, антоніми, епітети, порівняння) під час спілкування. Однак аналіз їх усних відповідей на уроках, перевірка письмових творчих робіт показує, що достатній і середній рівень навичок використання виражальних засобів мають лише 20% учнів. Розбіжність в оцінюванні власних мовленнєвих навичок учнів полягає, на нашу думку, в тому, що вони недостатньо ознайомлені з виражальними засобами мовлення, а також ще не вміють адекватно оцінювати своє мовлення.

Аналіз результатів проведеного нами початкового зрізу знань, умінь і навичок дав підставу зробити висновок про те, що учні 4 класу під час побудови власних висловлювань не орієнтуються в умовах та ситуації спілкування, не враховують специфіку адресата мовлення, особливості адресанта, роль якого їм доводиться виконувати, розігруючи ту чи іншу комунікативно-рольову ситуацію. А саме такі позалінгвістичні чинники суттєво впливають на зміст і форму висловлювання, його ефективність, доречність, точність і ясність. Тому, відповідаючи на запитання *!Чим відрізнятиметься твоя розмова про необхідність мити руки перед їдою: а) з молодшим братом; б) з дідусем?»,* більшість школярів відповіла, що різниця полягатиме в тому, що в одному випадку я спілкуюся з молодшим братом, а в іншому – з дідусем. Діти не розуміють, що зміст розмови у цих ситуаціях буде суттєво відрізнятися один від одного.

Переходячи до аналізу виконання учнями 4-их класів комунікативно-ситуативного завдання, зазначимо, що з відведеною їм роллю вчителя діти в основному справилися у межах своїх вікових можливостей. Не всі їх запитання були правильно сформульовані (відчувається відсутність необхідного обсягу теоретичних знань про іменник). Однак зазначимо, що 65% четвертокласників не врахували той факт, що перед ними новий учень, який ще нікого не знає, побоюється справити на всіх погане враження, який фактично залишився сам наодинці з усім класом. Отже, можемо констатувати про те, що соціальну роль учителя діти виконали завдяки властивим їм

здібностям наслідувати дорослих (особливо вчителя), а враховувати особливості ситуації спілкування з новим учнем дітям було не під силу.

Практична частина констатувального зрізу свідчить про те, що учні 4 класу вміють добирати відповідні слова на позначення певних характерних ознак предмета чи явища. Однак, на жаль, як правило, вони добирають лише одне чи два художніх означення, а іноді й просто означення, що не є епітетами. Наприклад: *весна – рання, тепла; стежка – довга, крива; море – велике, шумне, тепле; пісня – наша, українська, весела; мова – рідна, гарна, чудова*. Це свідчить про те, діти не володіють художнім, образним мовленням, не вміють добирати оригінальні епітети чи порівняння. Як бачимо, наведені учнями приклади означень являють собою широковживані слова, які часто не містять художнього компонента і тому не сприяють увиразненню предмета думки, тобто не завжди виступають у функції епітета. Крім того, аналіз відповідей учнів показав, що в активному словнику четвертокласників відсутні слова-епітети з емоційно-образним, оригінальним, індивідуальним змістовим наповненням, як наприклад: *весна – квітуча, красна, трав'яниста, стобарвна, пишна, буйна, дружна, запашна, співуча, весела, лагідна, радісна, розкішна, неповторна, чарівна, чудесна...*

Про відсутність в активному слововживанні учнів таких слів-епітетів свідчить виконання завдання № 11, в якому пропонувалось вписати з тексту епітети. З цим завданням справились 85% дітей. Усі вони правильно визначили слова, що є художніми означеннями, і вписали їх з тексту. Однак наступне завдання виявилось складнішим і ще раз засвідчило про відсутність в активному словниковому запасі учнів емоційно-образних, індивідуальних, стилістично виразних означень. Як і в завданні № 11, діти обох класів дописали примітивні означення (*весна – рання, зелена; сонце – гаряче, жовте, сліпуче; повітря – прохолодне, свіже, чисті* т.п.). І знову поза увагою дітей залишилось багато оригінальних епітетів (*повітря – ароматне, духмяне, м'яке, ніжне, прозоре, п'янке, соковите, цілюще, хмільне* тощо).

Чому у тексті вжито слова «сонечко», «хмаринки», учні пояснили так:

«бо вони ще маленькі», а варіантом до цього слова вони назвали лише слова «сонце» і «хмара».

Під час написання твору «Осінній ранок» учні використовували (хоч і не так часто) загальнозживані слова-епітети: *свіжий, сирий, тихий, хмарний, холодний*. І знову у їх висловлюваннях були відсутні слова з емоційним забарвленням, образним змістовим наповненням (барвистий, блакитний, жовтогарячий, золотистий, пишний, прозоро-сонячний, росяний, сяючий, яскраво-червоний...). З іншого боку, учні 4 класу під час побудови міні-твору «Осінній ранок» не тільки проявили невміння будувати власні висловлювання відповідно, а й продемонстрували недостатню обізнаність з виражальними можливостями частин мови, що вивчаються у початковій школі. Так, наприклад, учень 4-Б клас Максим Р. написав такий міні-твір:

*З приходом осені стає все холодніше. Птахи летять у вирій. Листя на деревах пожовтіло і опадає. Почався листопад. На вулиці стало холодніше. Особливо холодно стає в ранці. Настала осінь.* (Учнівську орфографію та пунктуацію збережено. – Я.Ф.).

Як бачимо, мовлення учнів 4-их класів має цілу низку недоліків: у їх лексиконі недостатня кількість епітетів, синонімів, багатозначних слів, порівнянь тощо. Невміння глибоко осмислювати те, про що вони мають писати, позначається під час виконання мовленнєвих завдань (при складанні окремих речень) та побудови комунікативно-ситуативних висловлювань.

Таким чином, аналіз результатів проведеного констатувального зрізу дав підставу зробити висновок про те, що учні 4 класу під час побудови власних висловлювань не володіють достатніми вміннями і навичками вживати у власному мовленні виражальні засоби на основі здобутих знань про засвоєні ними частини мови, а також не орієнтуються в умовах та ситуації спілкування, не враховують специфіку адресата мовлення, особливості адресанта, роль якого їм доводиться виконувати, розігруючи ту чи іншу комунікативно-рольову ситуацію. А саме такі позалінгвістичні чинники суттєво впливають на зміст і форму висловлювання, його ефективність,

доречність, точність і ясність, забезпечуючи ефективну і дієву комунікацію на життєво важливі теми з різними співрозмовниками.

На основі аналізу відповідей на запитання анкети та практичних завдань нами було визначено та описано рівні сформованості комунікативних умінь учнів 4-А та 4-Б класів за чотирма параметрами: високий, достатній, середній, низький.

Відповіді оцінювалися за п'ятибальною системою: повна відповідь – 5 балів, повна часткова – 3 бали, неповна часткова – 1 бал, неправильна відповідь або її відсутність – 0 балів.

Підрахувавши максимальну кількість балів, яку можна було отримати під час проведення діагностичного зрізу, ми встановили 4 рівні та їх межі:

100-75 балів – *високий рівень* – учні майстерно володіють виражальними засобами мови, демонструють вміння будувати висловлювання залежно від мети, ситуації спілкування, соціальної ролі, наявності чи відсутності адресата, його особливостей та специфіки;

74-50 балів – *достатній рівень* – учні достатньою мірою володіють виражальними засобами мови, допускають незначні неточності у врахуванні мети, ситуації спілкування, соціальної ролі, наявності чи відсутності адресата, його особливостей та специфіки;

49-25 балів – *середній рівень* – учні частково володіють виражальними засобами мови, показують деякі вміння будувати висловлювання, враховуючи мету, ситуації спілкування, соціальні ролі, наявність чи відсутність адресата, його особливості;

24 і менше балів – *низький рівень* – свідчить про відсутність умінь володіння виражальними засобами мови, повну або часткову відсутність умінь будувати відповідні висловлювання, орієнтуватися в ситуації спілкування, враховувати специфіку адресата, виконувати відведену соціальну роль, досягати мети спілкування.



Результати анкетування дозволили визначити початковий рівень сформованості комунікативних умінь і навичок учнів 4-А і 4-Б класів до початку проведення дослідно-експериментального навчання (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Початковий рівень сформованості знань, умінь і навичок  
використовувати виражальні можливості іменників і прикметників у  
власній мовленнєвій і комунікативній практиці в учнів 4-их класів**

Знання, уміння і навички використання виражальних засобів у власному мовленні:	Р і в н і							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	К л а с и							
	КК 4-А	ЕК 4-Б	КК 4-А	ЕК 4-Б	КК 4-А	ЕК 4-Б	КК 4-А	ЕК 4-Б
<b>мовленнєві</b>	3	2	4	3	8	8	10	11
<b>вміння</b>	12	8	16	13	32	33	40	46
<b>комунікативні</b>	0	0	4	3	9	10	12	11
	0	0	16	13	36	42	48	45
Середні показники (%)	6	5	16	13	34	37,5	44	45,5

Як видно з таблиці, загальний рівень сформованості писемних умінь в учнів обох класів в цілому приблизно однаковий. Однак учні 4-Б класу продемонстрували дещо нижчі результати: це добре видно за середніми показниками сформованості їх умінь використовувати виражальні засоби у власній мовленнєвій та комунікативній практиці. Так, середні показники високого і достатнього рівнів у них становлять відповідно 5% і 13% проти 6% і 16% у 4-А класі, а показники середнього і низького рівнів у них дещо вищі і становлять відповідно 37,5% і 45,5% проти 34% і 44% у 4-А класі. Таким чином, в учнів 4-Б класу усі показники дещо нижчі, тому для більшої об'єктивності ми обрали цей клас у ролі експериментального.

Експериментальні дані, отримані під час проведення діагностичного зрізу, свідчать про те, що в учнів обох класів переважає низький (44% та 45,5%) і середній (34% та 37,5%) рівні сформованості досліджуваних умінь.

Достатній рівень продемонстрували лише 13% учнів експериментального та 16% контрольного класу, а високого рівня – відповідно 5% і 6%. Усе це є свідченням того, що на уроках мови вчителі приділяють недостатньо уваги формуванню вмінь і навичок використовувати виражальні засоби морфології у власній мовленнєвій і комунікативній діяльності школярів. Результати констатувального експерименту підтверджують необхідність розробки й апробації другого етапу педагогічного експерименту – формувального.

**2.2. Експериментальна система вправ щодо формування навичок  
в учнів 4 класу використовувати виражальні можливості  
іменників і прикметників як засіб реалізації змістової лінії  
«Досліджуємо мовні явища»**

Успішність оволодіння мовленням молодших школярів залежить від багатьох чинників, зокрема від наявності потреби у спілкуванні, життєвого досвіду учнів, знань мовного і фактичного матеріалу тощо, а також від уміння використовувати виражальні засоби мови у живому спілкуванні заради досягнення конкретних життєвих цілей. Тому одним з найголовніших факторів у цьому складному процесі, як зазначає більшість опитуваних учителів, є методично правильно організована систематична робота вчителя з розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок дітей. При цьому вся робота має приводитись не стихійно, хаотично чи не скеровано, а навпаки, у процесі розвитку мовлення дитини повинно враховуватися все розмаїття чинників, які характеризують і визначають, з одного боку, специфіку усного і писемного мовлення, особливості комунікативної взаємодії учасників спілкування, а з другого боку, формування вмінь практично застосовувати здобуті теоретичні знання з морфології частин мови у побудові власних висловлювань. Як доречно зазначає М.С. Вашуленко, «учні на уроці мають виступати не в ролі пасивних слухачів або безмовних виконавців поданих у підручнику вправ, а передусім бути активними суб'єктами навчально-

виховного процесу – співрозмовниками, доповідачами, коментаторами навчальних ситуацій, співвиконавцями й організаторами виконання групових і парних завдань, учасниками діалогу і полілогу» [7, с.39].

Враховуючи специфіку вивчення частин мови у початковій школі та поставлену в дослідженні мету розвитку мовлення учнів 4 класу під час вивчення тем «Іменник» та «Прикметник», процес збагачення словника молодших школярів виражальними засобами цих частин мови ми умовно поділили на три етапи: *пропедевтичний* (збагачення словника іменниками та прикметниками); *аналітико-синтетичний* (конструктивний) – включення цих частин мови у вправи для розвитку мовленнєвих умінь; *комунікативний* – уживання виражальних засобів іменників і прикметників у власній комунікативній діяльності відповідно до вимог часу. Отже, перший етап був пов'язаний з усвідомленням учнями лексико-граматичних та потенційних стилістично-виражальних особливостей іменника та прикметника і був спрямований на збагачення словникового запасу учнів виражальними засобами цих частин мови. Другий етап передбачав використання учнями різноманітних за семантикою, стилістичною функцією іменників і прикметників під час виконання ними спеціально дібраної системи вправ, яка забезпечувала розвиток мовленнєвих умінь. Нарешті, третій етап був спрямований на розвиток комунікативних умінь четвертокласників відповідно до чинних вимог.

При визначенні і доборі системи вправ і завдань на цих етапах ми враховували, що відомостей про семантико-стилістичні особливості лексико-граматичних класів слів учні 4 класу отримують мало (це програмовий матеріал наступних класів), а частини мови вивчають на основі вправ, що забезпечують переважно мовний і мовленнєвий розвиток школярів. Тому реалізація комунікативно-діяльнісного і функціонального підходів під час вивчення іменника і прикметника в початкових класах повинна відбуватися також і з урахуванням комунікативного розвитку дітей цього шкільного віку.

Для успішної реалізації мети нашого дослідження у процесі вивчення тем «Іменник» та «Прикметник» ми використовували активні методи навчання, що стимулюють позитивну мотивацію школярів до роботи, забезпечують їх розумову і комунікативну активність. Оптимальними у цій ситуації, на нашу думку, були навчально-пізнавальні вправи трьох типів:

1. Пропедевтичні вправи на збагачення й активізацію словникового запасу іменниками і прикметниками, які допомагали учням з'ясувати функціональне навантаження цих частин мови.

2. Конструктивні вправи на засвоєння стилістичних особливостей іменників і прикметників у мовленнєвій практиці.

3. Комунікативні вправи ситуативного характеру, тобто за умов окреслення ситуації та умов спілкування, що буде робити мовлення школярів особистісно зверненим, вмотивованим, природним.

Виконуючи вправи першого і другого типів, ми збагачували мовлення учнів кількісно, тобто поповнювали їхній активний словник багатозначними словами, синонімами, антонімами, епітетами, порівняннями, фразеологізмами тощо. При цьому вдосконалювали його і якісно, дбаючи про найточніше вживання слів, виразність думки в усному та писемному мовленні четвертокласників, що повністю відповідає умовам реалізації програмної змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». У зв'язку з тим, що прикметники слугують для вираження ознаки предмета, названого іменником, ми рекомендувати учням провести спостереження за роллю у тексті прикметників і порівняти тексти, у яких спеціально вилучено назви ознак предметів. З цією метою ми пропонували учням виконати такі вправи:

1. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому прикметники. З'ясуйте, з якою частиною мови вони пов'язані і що позначають.

#### *НАШ КЛАС*

*Наша класна кімната велика, світла, простора. У ній троє великих вікон. Праворуч від дверей стоять книжкові шафи. Їх п'ять, і кожна заповнена цікавими книгами, різними журналами і газетами. У класі у три ряди*

*стоять дерев'яні столи з двома стільцями біля кожного. Біля вікна – великий учительський стіл. На ньому біла з червоним орнаментом скатертину. На одній стіні висить класна дошка, а над нею - великий портрет Тараса Шевченка, прикрашений вишиваним рушником. На іншій стіні розміщені кольорові планшети з основними правилами української мови. А ще різнобарвні квіти. Їх багато, вони скрізь: на широких підвіконнях, блискучих шафах, учительському столі. Я завжди із хвилюванням і радістю переступаю поріг нашої чудової класної кімнати.*

2. Прочитайте текст. Зверніть увагу на відсутність у ньому прикметників. Доберіть слова, необхідні для вираження ознаки того чи іншого іменника, поставте їх у відповідну форму роду, числа і відмінка, узгодивши з іменником. Порівняйте обидва тексти і зробіть висновок про виражальні можливості у прикметників нашому мовленні.

### ЗОЛОТА ОСІНЬ

*Ось і минуло ..., .... літо. Настала ....осінь. Непомітно підкралась вона до... садів, ...полів, ....гаїв, ....лісів. Ще в кінці ...серпня ...дерева почали рідко вкриватись ....листя, а зараз воно вже стало ...,..., заблищало на ....сонці, ніби золото. ... дерева стояли у ....., ... листі, яке потихеньку спадало додола. ...земля була пишно вкрита ... листям, наче йдеши по ....килимі. Я дуже люблю слухати шерехи ....листя, дивитися на....розписи ....осені на ....листах клена. Швидко промайнуло .... ....літо, починало повівати ...холодом, змовкли ....музиканти. Ось і прийшов ...час прощатися із .... осінню.*

3. Поширте речення однорідними прикметниками:

*1. Життя у наш час ..., ..., .... 2. Непомітно підійшов ..., ..., ... вечір 3. Над лісом ми побачили..., ..., ... хмару 4. На хмарах грає ..., ..., ... проміння. 5. ..., ..., ... день дарує нам спокій. 6. ...,... ластівка співає ..., ..., ... пісні. 7. Я люблю ..., ... ранок ...,... зими.*

4. Прочитайте уважно подані сполучення іменників з прикметниками. З'ясуйте значення кожного прикметника, дібравши до нього синоніми та

антоніми. Зразок: *свіжий хліб (теплий – черствий), свіжа сорочка (чиста – брудна).*

*Холодний вітер, холодний погляд, холодна погода, холодна зустріч; солодке печиво, солодка усмішка, солодка обіцянка, солодке молоко, солодкий погляд; бідний фермер, бідна рослинність, бідна фантазія, бідний хлопчина; бархатний халат, бархатний голос; темна кімната, темне волосся, темна справа; тверде яблуко, твердий характер, тверді ціни, тверді кроки.*

5. Віршовані рядки активізують діяльність на уроці, сприяють естетичному розвитку дітей, засвоєнню образної лексики. Звертаємо увагу на виділені у тексті вірша слова, пропонуємо учням їх видалити з тексту вірша і порівняти з текстом без прикметників:

***Рідна мова***

*Велична, щедра і прекрасна мова,*

*Прозора й чиста, як гірська вода, —*

*Це України мова барвінкова,*

*Така багата й вічно молода.*

*Вона, як ніжна пісня колискова.*

*Заходить в серце й думи з **ранніх** літ,*

*Це мова, наче пташка **світанкова**,*

*Що гордо лине в свій **стрімкий** політ.*

*(Ю.Косинська)*

***... мова***

*..., ... і... мова,*

*... й ..., як ... вода, —*

*Це України мова ...,*

*Така ... й вічно... .*

6. Досить ефективними, на наш погляд, на цьому етапі можуть бути також вправи на розпізнавання предметів за поданими ознаками. Вони дадуть змогу формувати уміння учнів систематизувати подані ознаки і знаходити предмет, який відповідає такій загальній характеристиці. Наприклад:

*Білокора тендітна струнка і густолиста – ... (берізка).*

*Жива, зразкова, зрозуміла, виразна, зрозуміла – ... (мова).*

*Великий, просторий, світлий, чистий –... (клас).*

*Червона, легенька, гумова, ніжна, пружка – ... (кулька).*

*Літнє, яскраве, сліпуче, гаряче – ... (сонце).*

Для того, щоб навчити учнів виразно, образно, емоційно висловлювати власну думку, ми ознайомлювали їх з художніми означеннями – *епітетами*, засвоєння яких суттєво збагачує активний словник школяра, допомагає виразити свої думки образно, індивідуально, неповторно. Звертаємо увагу дітей на тому, що епітет – це надзвичайно важливий засіб точності, виразності мови, а також її образності, емоційності, що естетична цінність мови в будь-якому з її функціонально-стильових різновидів залежить саме від ролі таких означальних слів. Але найбільшою мірою специфіка епітетів проявляється в художньому стилі, де за епітетами можна простежити розвиток образного мислення, наявність і зміну естетичних оцінок, суб'єктивний вплив на виклад інформації тощо. Під час роботи з художніми означеннями акцентуємо увагу дітей на тому, що найчастіше епітети ряди формують слова-поняття, пов'язані з характеристикою людини, її зовнішності (*очі, обличчя, брови, волосся, руки* та ін.) та внутрішнього світу – почувань, психічних станів, чуттєвого сприйняття дійсності (*біль, душа, радість, сум, усмішка, розмова* і под.). Через спеціально дібрані епітети вимальовується картина зовнішності людини, оцінюваної іншими. Наприклад: зовнішні та психологічні ознаки людини – *великодушна, добра, золота, колоритна, мудра, чесна, мужня, культурна, привітна, порядна, симпатична, славна, чесна або грішна, дика, жадібна, зла, лиха, лукава, невезуча, непривітна, непорядна, самовпевнена, уперта, хижа, хитра* тощо.

Аналізуючи семантику кожного означення, разом з учнями наводимо приклади вчинків людини, які дозволяють її так чи інакше характеризувати. Аналогічно до цього завдання пропонуємо дітям вправи, які дозволяють не тільки спостерігати, а й брати активну участь у лінгвістичних експериментах, досліджуючи мовні явища:

1. Прочитайте подані іменники, поясніть лексичне значення кожного з них. Доберіть до них художні означення: *обличчя, голова, друг, доля, дружба, краса, мама, пам'ять, почуття, правда, розмова, настрій*. Зверніть увагу, що

змінилося у лексичному значенні словосполучення? У якому випадку слід уживати те чи інше сполучення слів?

Зразок: **настрій** – бадьорий, безтурботний, весняний, життєрадісний, святковий, грайливий, піднесений, приємний, радісний, райдужний, сонячний, урочистий, чудовий, або: байдужий, безрадісний, гнітючий, невеселий, плаксивий, поганий, пригнічений, сумно-журливий, тривожний.

2. Доберіть епітети до слова **поле**. Потім учитель пропонує епітети, виписані зі словника: *безкрає, безмежне, неозоре, розлоге, широке, життєдає, осіннє, пишне, родюче, сиве, срібне, стернисте, щедре, задумливе, мовчазне, рідне, сонне, стоголосе, сумне, тихе, тужливе.*

3. Що означає епітет *стоголосе*? Чому автор використав це художнє означення для характеристики осіннього поля? Які ще інші епітети можна виділити у вірші М. Рильського?

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

4. Дія якої живої істоти приписана неживому предметові? (*Замовкло дитя* – *замовкло поле*: метафора).

5. Чому «*стоголосе поле*» замовкло? Яким воно було до того, як замовкло? Чому?

6. Доберіть синонім до епітета *стоголосий*, уведіть його в текст. Що зміниться при цьому? Який варіант слова-означення, на вашу думку, доречніший?

7. До поданих прикметників (епітетів) доберіть відповідні іменники. Зразок: *привітний* – *привітний ранок*; *замріяний* – *замріяне поле*.

8. Прочитайте групу слів, написаних через дефіс. Подумайте, з якою метою до назви предмета додається ще одна назва. Що вона означає? Складіть свої сполучення слів з іменниками *пісня, вітер, рута, роса, слово, сніг, степ, сум, хмара, дощ, шепіт*.



9. З якою метою використовуються порівняльні звороти? У яких словосполученнях назва або дія порівнюється з іншим предметом на основі подібності зовнішнього вигляду, дій? (наприклад: *земля радіє, мов мале дитя; сонце голубить, як рідна ненька*).

10. До поданих речень доберіть порівняльні звороти, запишіть їх. Простежте, як змінився зміст усього речення.

1. А тепер у серці щось тремтить і грає, як ... 2. Зацвіла в долині червона калина, ніби ... 3. Я так чекала зустрічі, немов... 4. Місяць випливає з-за хмари, наче ... 5. Людина прагне до щастя одвічно, як ... 6. Кострубаті й присадкуваті верби міцно чіплялися оголеним корінням за землю ... 7. Глибока річка, як ..., пливе спокійно. 8. Річка тече, як ..., між зеленими берегами. 8. Мамо, спливають літа, як... 9. Гучна, важка, пливуча пісня полилася, як... 10. Тужлива думка б'ється, мов ... 11. Пташка, як ..., летить. А ворон її крильми обгортає, як ... 12. Над лісом висипали зорі, як ... 13. У танцюристів щоки палали, наче ... 14. Заблищали на траві росинки, як ... 15. Веселі дитячі голоси звучать, як ... .

11. Побудуйте речення з опорними словами *туман, прохолода, передзвін, калина, ранок*, використовуючи порівняльні звороти, образні вирази.

Як свідчать наші спостереження, такі завдання сприяють розвиткові вмінь порівнювати предмети, самостійно визначати приховані порівняння, художні означення, використання яких ефективно впливає на розвиток образного мовлення і дозволяє учням самостійно досліджувати вживання тих чи інших виражальних засобів мови.

Для роботи над виражальними засобами в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища» ми рекомендували учням художні тексти, які можна використовувати як зразок у роботі над написанням твору на уроках зв'язного мовлення. Вони можуть бути також текстами для переказів за поданим планом; вибірковими диктантами у процесі роботи над частинами мови, а головне – визначати семантико-стилістичну роль художніх означень. Наприклад, до теми «**Золота осінь**» пропонуємо такі опорні речення для складання тексту:

*Заглянув до лісу золотозубий вересень-чарівник. Світанкова лісова тиша заповнилась таємничим шепотом. То ледь чутний шум листя, немов тиха і ніжна розмова людей, оповив усе довкола. А ще журавлі-веселики дарують рідній землі свою прощальну пісню.*

### **План**

1. Ранок у лісі.
2. Таємничий шепіт.
3. Падолист.
4. Прощальна пісня.

За поданим планом і опорними реченнями учням за поданим прикладом пропонуємо учням написати твір «Золота осінь». Під час проведення словникової роботи пояснюємо значення і семантичні відтінки слів, звертаємо увагу учнів на використані в тексті епітети.

### **Золота осінь**

*Заглянув до лісу **золотозубий** вересень-чарівник. Стрепенулися **рухливі** листочки на **сонних** деревах у **передчутті казкового** дива.*

***Світанкова** лісова тиша наповнилась **таємничим** шепотом. Залунав **срібноголосий** спів **лісового** птаства. І враз з'явилося **вранішнє** сонце. Розбіглися **грайливі бурштинові** промінчики лісовою галявиною. Промчав **легенький** пустун-вітерець. **Срібна** ниточка-навутичка підхопила **золотий** промінь і понесла високо-високо. «Як же змінився **дивовижний** ліс!» - здивувався промінчик. **Ошатні** дерева зодяглися в **пишне сонячно-золоте** вбрання. **Гомінкі** берізки-подружки, немов **золотокосі** феї, милуються своїм **оригінальним** нарядом. З-під листочків-парасольок, **вкритих блискучими** перлинами роси, **визирають** голівки-картузики. Це **допитливі** грибочки зацікавлено прислухаються до **казкового** шуму, що долинає згори. А журавлі-веселики дарують **рідній** землі свою **прощальну** пісню.*

*Скоро **закружляють** у **чарівному** повітрі **золоті і багряні** листочки, немов **яскраві** метелики. Почнеться **казкова** пора **золотого** падолисту.*

До програми дослідного навчання в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища» ми включили також уроки розвитку зв'язного мовлення, що дало змогу формувати вміння влучно і доречно використовувати епітети у мовленні, на практиці закріпити доцільне використання засобів виразності та образності, збагачувати мовлення школярів тематично згрупованою лексикою, тобто здійснювати комунікативно орієнтоване опрацювання програмового матеріалу під час власної ситуативно-комунікативної практики.

Після ознайомлення учнів експериментального класу зі специфікою і функціями слів-епітетів, ми використовували вправи, які передбачають добір оригінальних, нестандартних ознак до тих чи інших предметів. Такі завдання є підготовчими до створення різноманітних описів, Вони сприяють збагаченню словника школярів, розвивають уміння описувати предмети, влучно й образно висловлюватись Наприклад:

1. Виберіть з поданих слів лише ті ознаки, за допомогою яких можна описати ялинку. Поясніть, чому саме ці слова ви обрали?

*Велика, вічнозелена, густолиста, кругла, пухнаста, смачна, струнка, солодка, новорічна, весела, лісова, зимова, квітуча, розкішна, чепурна, нахмурена, тендітна, різдвяна, кучерява, замріяна, горда.*

2. Доберіть до слів *яблуна, місяць і весна* ознаки, які б допомогли іншим учням уявити ці предмети. Назви цих предметів не повідомляйте іншим.

3. Порівняйте предмети за їх ознаками. Зверніть увагу на значення слів-антонімів:

*Узимку дні короткі, а ночі ... (довгі).*

*Вишня кисла, а черешня... (солодка).*

*Крейда біла, а вугілля ...(чорне).*

Для стимулювання словесного самовдосконалення й активізації словникового запасу виразальними можливостями прикметника ми пропонували учням такі лексичні вправи:

1. Відгадай «колір» слова.

*Зима* – біла, срібляста, молочна.

*Літо* – барвисте, різнокольорове, яскраве.

*Осінь* – жовтогаряча, золота, руда, різнобарвна.

*Весна* – зелена, блідо-голуба, смарагдова.

*Метелик* – різнобарвний, плямистий, райдужно-червоний.

*Калюжа* – сіра, брудна, чорно-коричнева.

*Ніч* – чорна, фіолетова, діамантово-синя, блискуча, імлиста.

2. Відшукай «цікаві» слова.

*Колючі* – їжак, троянда, кактус, голка, чагарник, каштан.

*Круглі* – сонце, місяць, яблуко, апельсин, м'яч.

*Духмяні* – квітка, абрикос, банан, сіно, м'ята, чорнобривці, полин.

Така робота пробуджує дитячу уяву і поступово наближає до оперування метафорою. Забарвлені дитячі оцінки (епітети, метафори) яскраво засвідчують народження естетичних почуттів до навколишнього.

Наші спостереження засвідчили, що кількість прикметників, які є у підручниках з рідної мови, достатня для спілкування, однак не повною мірою сприяє підготовці учнів до побудови власних образних висловлювань. Адже, описуючи той чи інший об'єкт, діти повинні вміти визначити його ознаки за різними параметрами (розмір, колір, форма, запах, смак, матеріал тощо). Така робота сприятиме розвитку у школярів спостережливості, формуванню вміння логічно мислити; доцільно використовувати лексеми. Зокрема, для опису осені вчитель може запропонувати такі прикметники: *багряна, барвиста, жовта, золота, квітуча, кольорова, червона, яскрава, яснолиста* (за кольором); *суха, волога, мокра, дощова* (за вологістю); *морозяна, тепла, сонячна, студена,* (за температурою); *ошатна, пишна, квітуча* (за ошатністю); *запізніла, пізня, рання, глибока, глуха* (за часом приходу); *велична, лагідна, весела, задумана, ніжна, печальна, родюча, розкішна, славна, стоголоса, сумовита, тужлива, чудова, щедра* (за враженнями,

психологічним сприйняттям, оцінкою осені) тощо. У ході аналізу пропонованої лексики учні вибирають лише ті прикметники, які характеризують саме ті ознаки, на які необхідно їм вказати. У цілому ж виконання подібних завдань сприяє збагаченню словника молодших школярів прикметниками, бо передбачає ознайомлення з новими словами й аналіз різноманітної за тематикою і стилістичними можливостями лексики.

Досить ефективними, на наш погляд, на цьому етапі можуть бути також вправи на розпізнавання предметів за поданими ознаками. Вони дадуть змогу формувати вміння учнів систематизувати подані ознаки, виділяти серед них ключові і знаходити предмет, який відповідає такій загальній характеристиці. Наприклад:

*Багатоголоса, ніжна, мелодійна, голосиста, співуча, милозвучна, задумлива, журлива, самотня, тужлива, хвилююча, чарівна, щира, мамина... – (пісня). Білокора, ніжна, тендітна, струнка, золотокоса, яснозора, густилиста, білостанна, ... – (берізка). Жива, рідна, виразна, мелодійна, невимушена, барвиста, неповторна, образна, оригінальна, приваблива, співуча, чудова... – (мова). Працьовита, завзята, дбайлива, дружня, невтомна, веселокрила - ...(бджола). Гілляста, доспіла, розквітла, стигла, червона, яскрава... - (калина). Пекуче, яскраве, сліпуче, спекотливе, тепле, приязне, ясне... – (сонце).*

Збагаченню словника школярів, розвитку вмінь описувати предмети, влучно висловлюватись сприятимуть вправи, які передбачають добір ознак до предметів. Такі завдання є підготовчими до створення різноманітних описів. Наприклад:

1. Виберіть з поданих слів лише ті ознаки, за допомогою яких можна описати ялинку. Поясніть, чому саме ці слова ви обрали?

*Велика, вічнозелена, густилиста, кругла, пухнаста, смачна, струнка, солодка, новорічна, весела, лісова, зимова, квітуча, розкішна, чепурна, нахмурена, тендітна, різдвяна, кучерява, замріяна, горда.*

2. Доберіть до слів *яблуня, місяць і весна* ознаки, які б допомогли іншим учням уявити ці предмети.

3. Доберіть влучне слово або словосполучення.

*Сонце* – ласкаве, усмінене, золота куля, розжарений диск, сліпуча переможна зірка, червона мерехтлива жаринка, величезний, розпечений до червоного круг.

*Світанок* – рожевий, блідо-рожевий, блідий, чистий, ніжна квітка.

*Небо* – чисте, блакитне, безкрає, лазурове, глибоке море, синій купол.

*Хмарка* – біла, пухнаста, м'якенька, сива, розпатлана, волохата, брудна, білий човник, вата, гостя неба, лебеді, що летять у вирій.

*Дощ* – краплистий, лапатий, плюскотливий, тихий, дрібний, скляний, прозорий, сльози неба.

*Калина* – пишна, горда, щедра, розкішна, червонощока, янтарний ліхтарик.

*Каштан* – колючий, блискучий, коричневий, кароокий красень.

*Ліс* – зелений, добрий, мудрий, стрункий, багатий.

*Цвіт каштана* – біло-рожеві свічки, новорічні ялинки, велетенські люстри, біленькі букетики.

*Річка* – чиста, прозора, глибока, мокра стежка, синя стрічка.

*Гори* – грізні, суворі, чорні трикутники, засніжені, велетенські, сходинки у небо.

Ознайомлення учнів із **синонімічним** багатством мови, формування навичок безпомилково добирати синонім залежно від мовленнєвої ситуації – ефективний спосіб збагачення словникового запасу і основа формування їх мовленнєвих навичок, що сприяє забезпеченню реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». Синонімічні зв'язки слів є одним із видів лексико-семантичних зв'язків, які базуються на близькості лексичних значень, хоча близькість синонімічного ряду вужча, ніж взагалі семантична близькість.

Синонімічний ряд слід розглядати як мікросистему, одиниці якої

пов'язані відношеннями подібності й розбіжності. У процесі опрацювання синонімів учителю необхідно враховувати дві сторони: момент тотожності або близькості значення і момент різниці (сміслові відтінки, різне емоційне й стилістичне забарвлення). Синоніми, що різняться значенням або стилістичним забарвленням (їх у мові найбільше), заміщають один одного далеко не в усіх мовленнєвих ситуаціях. Так, ми можемо сказати: *"Учитель задоволений роботою (а не працею) своїх вихованців"* і навпаки *"Праця хліборобів була відзначена"* (але не робота).

Учням важливо знати, що синоніми у більшості випадків різняться семантичними відтінками, об'єднуючись у синонімічному ряду навколо домінанти. Тому їм варто пропонувати таке, наприклад, завдання: дібрати до слова **брудний** якомога більше синонімів, звірити утворений синонімічний ряд за словником синонімів, дописати відсутні у ряду синоніми. У дітей вибудовується такий синонімічний ряд: *брудний – замузаний, заяложений, каламутний, неприбраний, нечистий*. Тепер для того, щоб учні зрозуміли семантичний відтінок кожного слова, пропонуємо їм утворити з ним словосполучення чи речення: *брудні черевики, замузане обличчя, каламутна вода, неприбрана кімната, нечистий посуд*.

Подвійна природа синонімів (тотожність і різниця) призводить до того, що поряд із спільною сполучуваністю вони мають індивідуальну. Тому ступінь синонімічності слів тим вищий, чим більше подібності у їх лексичній сполучуваності. Так, наприклад, синоніми *смільвий і хоробрий*, вступаючи у велику кількість однакових сполучень (*смільвий, хоробрий – солдат, воїн* тощо), разом з тим відзначаються й індивідуальною сполучуваністю (*смільва думка, смільве рішення, але не хоробре*). Ця особливість синонімів надзвичайно ускладнює засвоєння їх учнями. Синонімічні зв'язки слів краще усвідомлюються і запам'ятовуються дітьми, якщо враховується семантичне коло слів, які утворюють широкий тематичний фон для використання синонімів. Якщо слово багатозначне, то його значення може розподілятися за декількома тематичними групами. Покажемо це на прикладі значень

слова *свіжий*: **свіжий вітер** – прохолодний, морозний, студений; **свіжий погляд** – оригінальний, нестандартний, неочікуваний; **свіжа сорочка** – чиста, випрана, випрасувана, духмяна; **свіжий хліб** – щойно спечений, не черствий.

Як бачимо, одиницею засвоєння синонімії може бути не тільки слово, але й окреме значення багатозначного слова, оскільки у мовну свідомість учня вводиться ціла група слів, пов'язаних системними відношеннями. Кожен слово синонімічного ряду засвоюється як член мікросистеми, легше запам'ятовується і відтворюється.

Тренування учнів у засвоєнні слів-синонімів досягається вправами, які закріплюють семантику слів, словосполучень, утворених на основі смислової узгодженості. Тому всі лексичні вправи ми об'єднали у два блоки. Вони були спрямовані на:

- 1) запам'ятовування слова, його семантики, вимовою і граматичної форми;
- 2) самостійне утворення сполучень з певним смисловим відтінком чи стилістичним забарвленням.

Задля вдосконалення мовлення школярів ми пропонуємо використовувати лексичні, лексико-граматичні та лексико-стилістичні вправи. Наведемо приклади завдань до вправ першого блоку:

- назвати зображені на малюнку (слайді) предмети, їх ознаки;
- вибрати з ряду слів одне, що відповідає певній ситуації (темі);
- вилучити з ряду слів таке, що неадекватне певній ситуації (темі);
- утворити з виділеним словом інші словосполучення чи речення за зразком;
- доповнити речення (або заповнити пропуски в реченні) словами, що найбільше підходять (слова подаються під рискою або наводяться з пам'яті);
- дібрати і вжити в певному реченні синонім до виділеного слова;
- поставити питання до висловлювання, з'ясувавши, чи потрібно замінити дане слово іншим, чому (у питанні передбачається вживання нового слова);
- дати відповідь на питання, замінити рекомендоване слово іншим, більш доцільним.



Наступну категорію тренувальних вправ складають вправи на побудову словосполучень. Для розвитку мовленнєвих умінь побудова словосполучень – це досить важливий крок, бо в мові немає однакових слів. Словосполучення будуються за законами смислової узгодженості в тісній взаємодії з граматичними нормами. Самостійне групування слів – це активна робота над опорами для майбутнього висловлювання, під час якої діти вчаться керувати семантикою свого висловлювання, щоб воно повністю відповідало основній думці тексту, авторському задумові. Учні пропонуються вправи підготовленого мовлення, без опор. З цією метою створюються ситуації, які мотивують висловлювання. Результатом такої роботи є те, школярі створюють власні тексти для вирішення комунікативного завдання, мети і задуму висловлювання на основі вживання необхідних лексичних виражальних засобів.

Наприклад: використання прикметників-синонімів. Пропонуємо дітям уявити таку ситуацію: повертаючись з екскурсії містом, учні вирішили сфотографуватись всім класом. Виникла суперечка щодо місця, де варто це зробити. Скласти і розіграти діалог про оптимальне і найкраще місце (*на тлі будинку, біля пам'ятника, фонтану, квіткового годинника...*), використавши прикметники-синоніми (*гарний, чудовий, оригінальний, красивий, відомий, широко знаний, густий, розложистий, великий, неповторний, пишний, елегантний, мальовничий, очей не відірвати, достойний, поважний*).

Особливу увагу під час проведення дослідного навчання ми звертали на формування в учнів експериментально класу навичок уживання багатозначних, синонімічних та антонімічних слів у власному мовленні. Зазначимо, що **антоніми** – це яскраве виявлення протилежних системних відношень у лексиці. Їх логічною основою є протилежність співвідносних понять. Антоніми окреслюють логічно полярні, але співвідносні поняття в межах одного родового поняття або однієї тематичної групи. Це можуть бути поняття часу (*спочатку – потім*), кількості (*багато – мало*), кольору (*світлий – темний*), розмірів (*великий – малий*), психічного стану

(веселий – сумний) тощо. Ураховуючи наявність різних поглядів на питання антонімії, зазначимо, що потреби у глибокій диференціації антонімічних пар немає. Оскільки антоніми протиставляються в межах спільного смислового змісту, вони пов'язані один з одним тісними смисловими зв'язками: називання одного члена антонімічної пари викликає у свідомості інший член (*солодкий – гіркий, гострий – тупий*). Закріпити ці зв'язки асоціації між протилежними, але співвідносними словами – одне із завдань під час вивчення антонімів. Засвоєння антонімів розвиває логічне мислення, збагачує словниковий запас учнів, сприяє кращому розумінню відтінків значень слів, виразності мовлення. Ми пропонували дітям виконати такі завдання:

- скласти речення з різними значеннями багатозначного слова (наприклад, *лист, голова, корінь, учитель, картина, машина, голка*);

- скласти речення з кількома словосполученнями (наприклад, *срібний голос, срібний іній, срібні ложки; високий паркан, високий урожай, високі результати*);

- описати два предмети, використовуючи антоніми (*великий, новий і маленький, старий будинки; холодний і гарячий прийом*).

Важливе місце у словниковій роботі відводилось синтетичним вправам (складання речень із словом, ужитим у певному значенні, дописування і редагування речень, виконання різних творчих вправ тощо). Наприклад:

- дібрати синоніми до слова *нероба*, виправити речення, використовуючи синоніми: *Ледар усе життя ледарює. Тільки ледар (нероба) нічого не робить*;

- до виділених слів дібрати антоніми і поставити їх у тексті замість крапок:

*У великої річки був брат —... струмок. Близькі родичі, вони були зовсім різними. Струмок вузький, а річка .... Струмок швидко мчав з гори, а річка ... несла свої води. Та все ж мілководий струмок і... річка були вірними друзями;*

- записати речення, вибравши найбільш точний синонім.

*1. Настало (спекотне, тепле, гаряче) літо. 2. Прикордонники уважно (дивилися, стежили) за протилежним берегом річки. 3. Лосі (спокійно, байдуже) паслися на галявині. 4. Небо (затяглося, заволоклося, закрилося) хмарами.*

- знайти в тексті недоречно вжиті слова і замінити їх синонімами.  
Записати удосконалений текст.

*1. На початку березня ми з товаришем швидко вилізли з-за кущів та заростей древнього бур'яну. Вітер був міцний... Глядь, аж зайчиха дременула в другий бік від нас. А на вогкому бур'янці, біля стіжка, метушаться двоє мікроскопічних зайчат.*

(Вилізли – вибрались, міцний – сильний, древнього – старого, дременула – пострибала, мікроскопічних – маленьких).

*2. Оленка припленталась у гості до бабусі. Баба Марія жила в дерев'яній оселі над річкою. Радо зустріла бабусю онучку. Хороше в селі! За садом мчить струмок. Вода в ньому охайна, прозора. У лісі дівчинка дивилася за білочкою. У неї на кінчиках вух китиці.*

(Припленталась – прийшла, оселі – хатині, мчить – біжить, охайна – чиста, дивилася – спостерігала).

Робота учнів з синонімами як засобом увиразнення мовлення школярів складалася з таких елементів: знаходження синонімів у тексті, запропонованому для читання; пояснення випадків уживання автором того чи іншого синоніма в тексті (для більш точного чи експресивного називання предмета, емоційної характеристики явища, ознаки, дії; уникнення зайвих повторів; передачі свого ставлення до того, про кого чи про що повідомляється); добір синонімів, яких немає в тексті, але їх можна використати з певною комунікативною метою; написання твору чи складання усного повідомлення з уживанням синонімів із запропонованих синонімічних рядів; добір синонімів до слів, використання яких можливе в майбутньому висловлюванні. Під час вивчення частин мови завдання вчителя полягає в тому, щоб школярі не тільки вміли виявляти нові, незнайомі виражальні

засоби, а й розуміли їх призначення і доречність уживання, вчилися з'ясовувати і запам'ятовувати їх значення, семантичні відтінки і стилістичне забарвлення, особливості функціонування, а також використовувати у власному мовленні. З цією метою використовувались і вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбувалася заміна одних слів на інші (усунення завдяки використанню синонімічних заміन недоречних повторювань, а також доцільне вживання слів з переносним значенням, оцінної емоційно забарвленої та образної лексики). Такий підхід до роботи над уживанням виражальних засобів під час вивчення морфологічного матеріалу суттєво сприяв реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища».

Останнім напрямом роботи над засобами увиразнення мовлення школярів під час дослідного навчання була робота над засвоєнням **фразеологічних одиниць**. Як показали результати констатувального зрізу, найбільшою проблемою в учнів 4 класу є вміння визначати, тлумачити і вживати у власному мовленні фразеологізми. Цінність й ефективність фразеологічної роботи в школі полягає не стільки в тому, щоб учні використовували якусь певну кількість крилатих виразів, скільки в тому, щоб сформувати в них потребу афористично, образно оформляти свої думки, бажання самостійно застосовувати найрізноманітніші фразеологічні звороти.

Під час роботи над фразеологізмами насамперед слід домогтися, щоб діти розуміли їх значення. Для цього необхідно добирати відповідні тренувальні вправи, виконання яких дає змогу усвідомлювати смисл фразеологічних зворотів. Бажано звертатися спершу до прямого значення словосполучень, а потім – до переносного. Навіть тоді, коли значення фразеологізму цілком зрозуміле, доречно звернути на нього увагу, порівняти з іншим, нефразеологічним висловом. У цьому разі доцільно запитати, як можна сказати по-іншому, або й навести потрібний вислів. Робити це необхідно тому, що, розуміючи значення стійкого словосполучення, діти не можуть передати його іншими словами (скажімо, *як дві краплини води однаковий, ні риба ні м'ясо* – ніякий, *бути на сьомому небі* – щасливий, *вітер*

у голові – легковажний, несерйозний і т. ін.), не розуміють, що така можливість є. Зіставляючи фразеологізми та їхні смислові відповідники, учитель сприятиме формуванню уявлень про багатство рідної мови, а школярі мають можливість практично засвоїти синоніміку крилатих виразів.

У ході такої роботи є змога ознайомити дітей не тільки з семантикою фразеологічних зворотів, а й зі специфікою використання, з їх стилістичним забарвленням. Для цього, зіставляючи фразеологічний зворот з його лексичним відповідником, запитуємо дітей, який вислів здається їм кращим, виразнішим:

*Мокра курка* – жалюгідний; *сам собі пан* – незалежний; *як решето* – дуже дірявий; *ясний як сонечко* – дуже світлий, приємний, щирий; *як торішній сніг*, *як п'яте колесо до воза*, *як собаці другий хвіст*, *як зайцеві бубон* – зайвий, непотрібний; *як печений рак* – дуже червоний; *як з хреста знятий* – дуже блідий, змучений; *черстве серце* – нечуйний, байдужий; *стріляна птиця* – досвідчена, бувала, витривала людина.

Можливо, не всі учні відчують емоційно-експресивну силу та стилістичну забарвленість фразеологізмів, але обов'язково знайдуться такі, котрі запевнятимуть, що речення з фразеологізмом в одному разі «смішніше», у другому – «сумніше» чи «виразніше», що коли ми скажемо: «*потрібний як зайцеві бубон*», то в такому випадку нісенітниця з зайцем і його бубном викликає у дітей сміх. Разом з тим вони роблять висновок про можливість фразеологізму більш образно, емоційніше передати думку, ніж його лексичний синонім «зайвий, непотрібний». Такі висновки, нехай і нечіткі, і не до кінця ще усвідомлені, але вони надзвичайно цінні, бо це перші стилістичні спостереження школярів.

Основними шляхами збагачення словникового запасу молодших школярів вважаємо:

а) використання вчителем на уроках відомих висловлювань письменників та народних крилатих висловів на різні теми;

б) фразеологічний запас школярів великою мірою поповнюється й при самостійному читанні творів, яке сприяє візуальному, графічному запам'ятовуванню, усвідомленню способів уведення фразеологізмів до контексту. Із цим тісно пов'язані виписування, ведення фразеологічних словничків, зошита крилатих виразів;

в) читання великої кількості казок дозволяє дітям запам'ятати численні фольклорні вирази (*мов корова язиком злизала, зуб на зуб не попаде, як дві каплі води, як одна мати народила, солом'яний бичок, вода живуща і зцілюща, оце меч – а йому голова з пліч, ні живий ні мертвий, нижче неба, вище землі*);

г) робота з прислів'ями та приказками, у яких сформульований віковий досвід народу (визначити, які думки висловлені в прислів'ях про Вітчизну, про дружбу, розказати про випадок у житті, до якого можна застосувати певне прислів'я, скласти усне оповідання за прислів'ям тощо);

г) використання художніх текстів, насичених фразеологічними одиницями;

д) розповіді вчителя про походження, колишню і сучасну семантику фразеологізмів, як наприклад:

### ***Рукою подати***

*У давнину як еталон міри люди використовували найдоступніші засоби: пальці руки, лікоть, довжину кроку тощо. Тому ми й досі чуємо вирази «на палець», «на ніготь», «ні на крок». Вислів «рукою подати» означає відстань у довжину руки, тобто дуже близько.*

### ***Знати на зубок***

*Здавна у людей існував звичай перевіряти якість монет із золота на зуб( кусати). Якщо на них не залишалось сліду від зубів, то золото вважалось справжнім, не підробкою. Зараз цей вираз означає дуже добре знати, глибоко засвоїти, вивчити напам'ять.*

е) використання активних форм роботи: конструювання речень з фразеологізмами, написання оповідань за картиною або на основі власних

спостережень, складання творів-роздумів, творів-мініатюр із запропонованим фразеологізмом, добір потрібних виразів, переклади текстів із фразеологізмами, лінгвостилістичний аналіз окремих уривків художніх творів (найчастіше) або цілих творів (як правило, поезій), використання ілюстрацій, малюнків: хлопчик тримає чоботи на плечах, кіт зі слізьми на очах, хлопчик іде по натягнутій струні, заєць спить без задніх ніг, змія вилазить із шкіри, людина блукає в темряві, риба б'ється об лід, людина віддає серце, курка бере під крило пташеня, людина жахається власної тіні, серед чорних ворон біла, людина сидить склавши руки, чоловік розтягує годинник, людина ллє воду з одного відра в друге (див. додаток Б).

Наш досвід роботи свідчить про те, що молодшим школярам дуже подобаються завдання з фразеологізмами, одним із компонентів яких є назва тварини. Томи ми часто пропонуємо дітям завершити фразеологізм, дібравши до нього відповідну назву тварини:

*Злий як...; упертий як ..., хитрий як ..., полохливий як ..., колючий як ..., надутий як ..., німий як ..., брудний як ..., балакучий як ..., голодний як ..., слизький як ..., покірливий як ..., упертий як ... .*

*Довідка:* осел, лисиця, заєць, їжак, свиня, бик, слимак, сорока, вовк, індик, риба, ягня, собака.

Для активізації фразеологічних зворотів слід рекомендувати учням такі завдання:

1. Прочитайте запитання. Відповіді на них замініть фразеологізмами з довідки. Побудуйте і розіграйте діалог, використовуючи фразеологізми.

- *Твій товариш живе близько від тебе? – Так, дуже близько.*
- *Ти давно вивчаєш англійську мову? – Ні, зовсім недавно.*
- *Твій товариш добре попрацював. – Він ще і не розпочинав роботу.*
- *Ти регулярно відвідуєш спортивну секцію? – Не дуже.*
- *Скажи, цей майстер досвідчений? – Так, дуже досвідчений!*
- *Ти зараз дуже зайнятий? – Дуже!*

- *Ти знаєш, де тепер живе твій товариш? – Зовсім нічого про нього не знаю.*

**Довідка:** від випадку до випадку, за два кроки, без року тиждень, з'їсти пуд солі, за холодну воду не братися, ніколи й угору глянути, ні слуху ні духу).

2. Як ви розумієте вислови: *як дві краплини води, був на сьомому небі?*

Завершіть діалог одним із цих висловів.

– *Що ти подарував своєму товаришеві на день народження?*

– *Фотоапарат.*

– *Чи сподобався йому подарунок?*

– *Дуже! Він .....*

– *Мамо, чи подобається тобі моя нова подруга?*

– *Так.*

– *А правда, що вона дуже схожа на свою маму?*

– *Та вони.....*

3. Доповніть речення так, щоб був зрозумілий зміст висловлювань:

а) *У мене язик не повертається...* (розказати, що ти зробив).

б) *Сьогодні Василько готовий був крізь землю провалитися...* (бо він не виконав свою обіцянку).

в) *Іванко горів від сорому...* (у класі дізналися, що він сказав неправду).

4. Прочитайте текст і знайдіть виділені словосполучення. Як ви їх розумієте?

*Моя подруга Оксана – золота людина. Вона усім допомагає. Ми з нею часто разом готуємо домашні завдання. Вона живе за два кроки від мого будинку. Вона з першого погляду розпізнає важкі задачі. Коли я одержую високу оцінку, вона на сьомому небі. Важко розповісти про гарну людину двома словами.*

6. Використовуючи вислови *ні живий ні мертвий, серце обірвалося, мороз по шкірі пробіг*, складіть розповідь, адресовану бабусі, від імені



внучки її, яка разом із класом була у цирку. Їй особливо там сподобались виступи гімнастів під куполом цирку і дресировані тигри.

Зазначимо, що робота над текстами, в яких використовується багато стійких виразів, і навіть слухання і розуміння почутого сприяє розвитку фразеологічного мовлення учнів. Аудіювання сприяє формуванню навичок розпізнавання й виділення фразеологічних сполук у живому мовленні. Важливі при цьому форма й система запитань і завдань учителя. Вони зосереджують увагу учнів на фразеологічних одиницях, їх значенні, доречності вживання, на їх виділенні в мовленні шляхом особливого смислового наголошування і под. Використовуючи такі вправи, учителеві необхідно продумати, у якому класі і який тип вправ можна використати, яку кількість фразеологізмів на уроці слід розглянути, як співвіднести фразеологічний матеріал із вивченням іменника чи прикметника, як забезпечити закріплення фразеологізмів з тим, щоб вони стали активно використовуватися у власній практиці усного і писемного мовлення молодших школярів.

Важливе місце у рекомендованій нами методиці розвитку мовлення школярів відводилось *трансформаційним вправам*. Вони дають можливість формувати навички комбінування, заміни, скорочення або розширення виучуваних граматичних особливостей певної частини мови. На цьому етапі метод тренування поєднувався фактично з методом застосування засвоєного граматичного матеріалу у власному мовленні. Під час виконання вправ учителеві необхідно пам'ятати про два взаємопов'язані завдання: 1) забезпечити запам'ятовування граматичного матеріалу; 2) сприяти розвитку відповідних лексико-граматичних навичок і одночасно відкрити перед учнями ясну комунікативну перспективу використання цих знань і вмінь у процесі власного активного спілкування. Не можна не погодитися з думкою, що кожен граматичну вправу треба будувати так, щоб учні могли негайно відчутти користь від витрачених зусиль, причому не в пізнанні мовної теорії, а в практичному використанні мови.

Метою виконання таких вправ було засвоєння дітьми готових мовленнєвих зразків, мовленнєвих моделей, різних значеннєвих типів іменників та прикметників шляхом повторення їх у спеціально змодельованих ситуаціях. Будуючи свої висловлювання, учні мали можливість самостійно обирати ті слова, які їм були потрібні для досягнення рекомендованої вчителем комунікативної мети, ситуації, умов, форми спілкування, наявності та особливостей адресата. Це певною мірою наближувало навчальну розмову до природного спілкування дітей. За допомогою таких вправ ми намагались навчити дітей імітувати процес спілкування, продукуючи в реальних умовах свої висловлювання при побудові монологічних усних та писемних висловлювань, а також діалогу на основі мовленнєвих зразків (моделей). Наприклад:

1. Добери якомога більше прикметників, за допомогою яких можна було б схарактеризувати звучання скрипки. Із кількома із них склади розповідь, враховуючи такі настанови:

*Ситуація спілкування.* Уяви, що твій маленький брат попросив тебе розповісти йому про скрипку. Ти ходиш до музичної школи по класу гітари, але маєш добре уявлення про звукові можливості скрипки і сам декілька разів пробував на ній грати.

*Адресат* – твій молодший брат.

*Адресант* – ти сам, учень 4 класу.

*Мета спілкування* – розповісти в доступній для меншого брата формі про скрипку, особливості її звучання.

*Тип мовлення* – розповідь.

*Форма* – усний монолог.

*Додатковий матеріал:* прикметники – *виразний, глибокий, ніжний, дзвінкий, енергійний, мелодійний, повноголосий, приглушений, срібний, чистий, бадьорий, грайливий, жалібний, м'який, незвичний, неповторний, радісний, схвильований, тужливий, чародійний, приємний, жвавий, чарівний.*

2. Використовуючи завдання до вправи 145 (*склади і запиши у різних відмінкових формах кілька речень про професії своїх батьків*), побудуй письмову розповідь у формі листа про професії твоїх батьків і членів своєї родини, адресовану старшому братові свого друга, що проживає в іншому місті.

*Ситуація спілкування.* Уяви, що твій друг повідомив тобі у своєму листі, що його старший брат закінчує школу і сумнівається у виборі своєї майбутньої професії.

*Адресат* – твій ровесник, що проживає в іншому місті.

*Адресант* – ти сам, учень 4 класу.

*Мета спілкування* – переконливо розповісти в листі про різні професії членів твоєї родини, про їх значення і важливість для людей так, щоб старший брат твого друга міг обрати собі одну з них.

*Тип мовлення* – розповідь.

*Форма* – письмовий монолог.

3. Використовуючи завдання до вправи 144 (*розкажи, яких звірів і птахів ти побачив (-ла) у зоопарку, вживай іменники у родовому відмінку множини*), склади усну розповідь, враховуючи такі настанови:

*Ситуація спілкування.* Уяви, що незнайома бабуся, побачивши, як ти виходиш із зоопарку, попросила тебе розповісти, яких звірів ти там побачив і чи варто повести в зоопарк своїх маленьких онуків.

*Адресат* – незнайома бабуся.

*Адресант* – ти сам, учень 4 класу.

*Мета спілкування* – дохідливо й емоційно розповісти бабусі про побачених у зоопарку звірів, використовуючи епітети, порівняння, синоніми, фразеологізми з тим, аби зацікавити і переконати її відвідати зоопарк разом зі своїми онуками.

*Тип мовлення* – розповідь.

*Форма* – усний монолог.

*Місце спілкування* – біля кас зоопарку.

*Жанр і сфера спілкування* – побутова розповідь.

4. Враховуючи свої знання матеріалу про вимову і правопис прикметників із суфіксами **-ськ**, **-зьк**, **-цьк**, склади і розіграй діалог, враховуючи такі настанови:

*Ситуація спілкування.* Уяви, що ти запросив своїх друзів на день народження до кафе. Тобі потрібно зробити замовлення на солодощі для гостей. Звернися до офіціанта з питанням, чи можна замовити ті чи інші страви, використовуючи такі словосполучення: *неаполітанська піца, торт «Празький» і «Київський», французькі булочки, віденські тістечка, криворізькі солодощі, запорізькі цукерки* тощо.

*Адресат* – незнайомий офіціант кафе.

*Адресант* – ти сам, учень 4 класу.

*Мета спілкування* – переконатися у наявності необхідних тобі солодощів, їх смакових якостей, термінів придатності і зробити замовлення для святкового столу.

*Форма* – усний діалог.

*Жанр і сфера спілкування* – побутове мовлення.

*Місце спілкування* – кафе.

Відповідно до згаданих вище настанов можна рекомендувати учням виконувати різноманітні комунікативні завдання практично на кожному уроці, розігруючи ті чи інші ситуації спілкування. Наприклад: скласти і розіграти монолог школяра, який зайшов до вчительської привітати зі святом учителів, використовуючи при цьому якомога більше чоловічих і жіночих імен по батькові у кличному та інших відмінках, прикметників-епітетів, порівнянь, фразеологізмів, які характеризують професійні якості педагогів.

Задля ефективного формування під час засвоєння учнями теоретичних знань з морфології навичок використовувати виражальні засоби мови у практиці їх комунікативно-мовленнєвого спілкування необхідно дотримуватися таких основних вимог:

1) усі висловлювання учнів повинні бути мотивованими, тобто виникати в

разі потреби щось сказати, написати, вступити з кимось у контакт, поділитися своїми думками і почуттями. Ця потреба виникає під час природних чи створених штучно (з навчальною метою) мовленнєвих ситуацій: діалогів, суперечок, обговорень, рольових ігор, бесід під час екскурсій чи прогулянок;

2) адресат мовлення (усного і писемного) повинен добре розуміти те, про що він буде говорити (писати), тобто володіти достатньою, достовірною і важливою інформацією. Її необхідно дібрати, систематизувати, структурувати, підпорядкувати авторському задуму;

3) мету комунікації буде досягнуто за умови достатнього володіння її учасниками мовними засобами: багатим активним словником, умінням швидко і правильно утворювати відповідні граматичні форми, будувати речення і зв'язувати їх у текст, добирати найдоцільніші і найефективніші виражальні засоби мови для конкретної комунікативної ситуації;

4) висловлювання учнів повинно обов'язково мати адресата, тобто бути комусь потрібним, для когось висловленим. Тому на кожне запитання вони мають отримати відповідь, їх розповідь має бути почута, письмовий твір – прочитаний хоча б однією людиною, висловлена думка – сприйнята й обговорена, лист – прочитаний і відповідь на нього надіслана адресатові.

### **2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи**

Відповідно до мети і завдань формувального експерименту нам необхідно було перевірити ефективність запропонованої у даному дослідженні методики формування в учнів 4 класу навичок використовувати виражальні можливості іменників і прикметників у власній мовленнєвій і комунікативній практиці відповідно до умов в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». З цією метою було проведено третій етап педагогічного експерименту – *контрольний зріз*. Ефективність результатів

дослідного навчання відповідно до реалізації у навчальний процес експериментальної методики визначалась за такими критеріями:

- 1) сформованістю в учнів 4-их класів мовленнєвих умінь і навичок на основі виучуваних частин мови;
- 2) сформованістю у дітей 4-ого року навчання умінь використовувати у власному усному і писемному мовленні виражальні засоби на основі врахування функціональних можливостей іменника і прикметника;
- 3) сформованістю у четвертокласників умінь досягати комунікативної мети залежно від різних умов і ситуацій спілкування, ефективно використовуючи у власному спілкуванні виражальні засоби іменників і прикметників.

Контрольний зріз передбачав використання різноманітних видів контролю – відповіді учнів на питання анкети; усне і письмове виконання завдань, складання усних і письмових розповідей з урахуванням умов і ситуації спілкування. Цей зріз мав на меті виявити результати дослідного навчання учнів експериментального класу (ЕК) і порівняти їх з досягненнями дітей контрольного класу (КК), що навчались за традиційною методикою, а також виявити відсутність чи наявність динаміки розвитку досліджуваних умінь учнів 4-их класів. Таким чином, заключний етап експерименту повинен дати можливість порівняти результати кожного із класів до початку дослідного навчання і по його завершенні.

Контрольний зріз проводився у тих же класах і за тією ж методикою, що й констатувальний. Питання анкети і практичні завдання були аналогічними до тих, що було запропоновано під час проведення констатувального зрізу.

Аналіз відповідей на запитання анкети показав, що в учнів КК не дуже змінилися уявлення про процес спілкування, вони і досі не зовсім чітко уявляють, з яких основних компонентів він складається, що повинно враховуватися мовцями під час комунікативного акту з іншими співрозмовниками. Натомість учні ЕК вказали, що кожне висловлювання повинно мати певну мету, наприклад висловити своє ставлення до чогось чи

до когось, переконати когось у чомусь, застерегти від чогось, попередити про щось, поцікавитись, запропонувати, попросити і т.п. Це свідчить про те, що процес мовлення дітей цього класу під час проведення дослідного навчання був пов'язаний з життєвими ситуаціями. Учні КК дещо розширили перелік осіб, з якими їм доводилось спілкуватись, однак цей перелік включав основному лише кілька типів адресатів (ровесники, друзі, члени сім'ї, сусіди тощо). Учні ЕК назвали різні типи адресатів (дорослий – дитина, офіційна особа – неофіційна, знайома – незнайома людина, людина певної професії (лікар, учитель, кондуктор, водій, аптекар тощо).

60% учнів КК і 74% учнів ЕК запевнили, що вони використовують у своєму мовленні різноманітні виражальні засоби – прислів'я, приказки, синоніми, антоніми, епітети, фразеологізми, порівняння. Однак аналіз їх усних відповідей на уроках, перевірка письмових творчих робіт показала, що достатній і середній рівень навичок використання виражальних засобів мають лише 25% учнів КК та 45% учнів ЕК. Розбіжність між заявленими учнями показниками і виявленими нами результатами перевірки письмових робіт свідчить про те, що діти цього віку ще не вміють адекватно оцінювати своє мовлення.

Результати контрольного експерименту показали також, що учні КК під час побудови власних висловлювань погано орієнтуються в умовах та ситуації спілкування. Вони не вміють враховувати особливості того чи іншого адресата мовлення під час розігрування тієї чи іншої комунікативно-рольової ситуації. Разом з тим учні ЕК зрозуміли, що ситуація спілкування (офіційна/неофіційна), вік, статус адресата, його особливості суттєво впливають на зміст і форму висловлювання, його ефективність, доречність, точність і ясність.

Аналіз виконання учнями обох класів комунікативно-ситуативного завдання показав, що з відведеною їм роллю вчителя діти в основному справилися у межах своїх вікових можливостей. Однак, як і під час констатувального зрізу, так і під час контрольного їх запитання були не

досить коректно сформульовані, що свідчить про ще не досить високий рівень їх теоретичних знань про прикметник. Більшість учнів КК не врахували фактор специфіки адресата спілкування – новий учень, зате учні ЕК у своїх перших репліках намагалися ближче познайомитися з новим однокласником, проявляли до нього своє добре ставлення, цікавились, чи сподобалось йому у їхньому класі.

Практична частина контрольного зрізу показала, що учні обох класів уміють добирати відповідні епітети. Однак, якщо діти КК дібрали лише два-три художніх означення, то в ЕК діти продемонстрували вміння добирати оригінальні епітети чи порівняння, що свідчить про наявність у них художнього, образного мислення і мовлення: *сонце* - ласкаве, усміхнене, золота куля, розжарений диск, сліпуча переможна зірка, червона мерехтлива жаринка, величезний розпечений до червоного диск. Як бачимо, наведені учнями приклади художніх означень являють собою слова, які містять художній компонент і тому сприяють увиразненню того чи іншого предмета, тобто виступають у функції епітета. Крім того, аналіз відповідей учнів показав, що в активному словнику учнів ЕК наявні слова-епітети з емоційно-образним, оригінальним, індивідуальним змістовим наповненням, як наприклад: *вечір* – *тихий, ніжногolosий, синьоокий, втомлений, багрянний, ніжний, чарівний, золотий, неймовірний, ясний, прощальний, духмяний, запашний*. Також діти змогли дібрати оригінальні асоціативні іменники до теми «Захід сонця» – *обрій, вечір, тиша, спокій, задума, вітерець, смуток, подих, тінь, прохолода, сутінки, щирість, самоцвіти, небосхил, світ, колосся, пісня, цвіркун, щебет, птаство*.

Добираючи епітети до теми «Щедре літо», учні КК використовували, як правило, загальноновживані слова-епітети: *тепле, привітне, сонячне, безхмарне радісне, довгоочікуване*. В учнів ЕК вжиті слова з емоційним забарвленням, образним змістовим наповненням – *барвисте, урожайне, щедре, золотоголове, лагідне, привітне, розкішне, буйне, запашне, медоносне, духмяне, барвисте, блакитне, золотисте пишне, сонячне, росянисте...*).



Під час написання твору «Осінній подих» за поданим зачином учні ЕК продемонстрували досить вільне і достатнє володіння виражальними засобами, зуміли дібрати і використати доречно оригінальні й нестандартні художні означення, які легко невимушено вплітались у тканину тексту, відповідали тональності і задуму автора. Для порівняння наведемо приклади двох переказів, написаних учнем КК і ЕК наприкінці проведення нашого дослідно-експериментального навчання.

### **Осінній подих**

*Звідкись як сніг на голову налетів грайливий вітерець. Раптом тротуаром застрибали блискучі каштани. Їх було так багато, хоч греблю гати.*

*Люди зупиняються, піднімають карооких красенів, розуміють, що прийшла барвиста осінь. Прийшла і прихопила з собою фарби. Погляньте, як гарно розфарбувала пензлем дерева. Листочки стали багряні, жовті, червоні, золотисті. Навпроти сонячних променів здається, що то різнокольорові вогники на дереві засвітились. Осінь дарує нам неповторну красу, свої багаті дарунки. Мені здається, що вона хоче, щоб ми не сумували за казковими барвами природи. (Оксана В., ЕК)*

### **Осінній подих**

*Раптом налетів грайливий вітерець. На тротуар посипались каштани. Їх було дуже багато.*

*Діти збирають каштани, вибирають найкращі, показують їх один одному. Я теж збираю каштани. Вони такі гладенькі. Хочу зрозуміти, на що вони схожі. З них можна виготовити солдатиків.*

*Прихід осені відчувається скрізь. На землі кружляють різні листочки. Ми збираємо найкращі і вкладаємо в букет. Буде і в нас у класі свій куточок осені. (Максим А., КК)*

Як бачимо, у другому варіанті учень КК не використовував художніх означень, порівнянь, синонімів, фразеологізмів. Мова його твору не така виразна, образна, емоційна, як у першому варіанті. Усе це свідчить про

наявність більш суттєвих кількісних і якісних змін щодо можливості використання виражальних засобів в учнів ЕК, уміння образно висловлювати свої оцінні судження, виразити своє особисте враження.

На основі проведеного контрольного зрізу ми визначили у відсотках рівні сформованості досліджуваних умінь обох класів за тими ж критеріями і методикою, що й під час проведення констатувального експерименту. Результати контрольного зрізу подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Розподіл учнів за рівнями сформованості умінь використовувати виражальні засоби наприкінці дослідного навчання (кількість учнів / %)**

Знання, уміння і навички використання виражальних засобів у власному мовленні:	Р і в н і							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	К л а с и							
	КК 4-А	ЕК 4-Б	КК 4-А	ЕК 4-Б	КК 4-А	ЕК 4-Б	КК 4-А	ЕК 4-Б
<b>мовленнєві</b>	4	8	5	9	8	5	8	2
<b>вміння</b>	16	33	20	38	32	21	32	8
<b>комунікативні</b>	0	6	4	8	10	6	11	4
<b>вміння</b>	0	25	16	33	40	25	44	17
Середні показники (%)	8	29	18	35,5	36	23	38	12,5

Дані таблиці 2.2 свідчать про те, що рівні сформованості досліджуваних умінь за час проведення дослідного навчання в учнів КК і ЕК суттєво відрізняються. Про це свідчать середні показники результатів дослідження. Так, в учнів ЕК переважають показники достатнього (35,5%) і високого (29%) рівнів, а в учнів КК – низького (38%) та середнього (36%) рівнів. Якщо порівняти отримані результати за окремими рівнями щодо сформованості в учнів обох класів умінь використовувати виражальні засоби під час виконання мовленнєвих завдань, то отримаємо такий результат: найбільшу різницю (26%) спостерігаємо за показниками низького рівня (32%

в КК і 8% в ЕК), різниця в показниках достатнього рівня складає 18% (відповідно 20% і 38%), за показниками високого рівня учні ЕК продемонстрували 33% проти 16% в КК, що 17% більше.

Але найбільша відмінність результатів експерименту пов'язана з формуванням у четвертокласників умінь використовувати виражальні засоби на комунікативному рівні. Такий результат був для нас очікуваним, адже аналіз дидактичних можливостей шкільного підручника й узагальнення досвіду роботи учителів початкової школи свідчили про вкрай низький рівень забезпечення процесу формування комунікативних умінь школярів. Результати контрольного експерименту повністю підтвердили наші передбачення. Найбільшу різницю показників ми виявили серед даних низького рівня: частка учнів ЕК тут склала 17%, а учнів КК – 44%, що на 27% більше, ніж у КК. Різниця за показниками високого рівня у цих класах теж досить суттєва: частка таких учнів у КК становить 0%, а в ЕК – 25%, за показниками достатнього рівня тут різниця становить 17% (33% в ЕК проти 16% в КК), а за показниками середнього рівня – 15% (в ЕК 25%, а в КК 40%).

Чіткий контраст щодо отриманих результатів дослідного навчання можемо побачити, порівнявши середні показники констатувального і контрольного зрізів (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

### Порівняння результатів контрольного та констатувального зрізів

№ п/п	Уміння	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Початковий	
		КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
1.	Середні показники констатувального зрізу	6	5	16	13	34	37,5	44	45,5
2.	Середні показники контрольного зрізу	8	29	18	35,5	36	23	38	12,5
3.	Різниця показників (у %)	+2	+29	+2	+23,5	+2	-14,5	-6	-33

У цій таблиці ми чітко бачимо динаміку змін показників в учнів КК, які навчались за традиційною методикою, та учнів ЕК, які брали участь у формульовальному експерименті. Отже, порівнявши середні показники, отримані до початку дослідного навчання та по його завершенні, ми бачимо суттєвий приріст частки учнів ЕК за показниками високого рівня. Він складає 29 % проти 2 % у КК, за показниками достатнього рівня цей приріст сягає 23,5%, у той час, як у КК він становить 2%. Далі ми бачимо суттєве зниження частки учнів ЕК за початковим і середнім рівнями – відповідно на 33% і 14,4%. В учнів КК ми зафіксували незначне зниження за початковим рівнем на 6% і збільшення тільки на 2% за середнім рівнем.

Отримані в ході проведення педагогічного експерименту результати свідчать про виразнішу динаміку сформованості умінь уживати виражальні засоби мови іменників і прикметників у власній комунікативно-мовленнєвій практиці учнів ЕК. Дані контрольного зрізу свідчать про наявність більш суттєвих кількісних і якісних змін у комунікативно-мовленнєвих уміннях учнів цього класу. Їх висловлювання відзначались більшою виразністю, точністю, образністю, влучністю, емоційністю. Таким чином, можна стверджувати, що робота, яка проводилася в ЕК, позитивно вплинула як на підвищення якості знань і умінь молодших школярів щодо засвоєння теоретичного матеріалу з морфології під час вивчення тем «Іменник» і «Прикметника», так і на збагачення, розширення й активізацію їх словникового запасу, зокрема використання виражальних засобів у власній мовленнєвій та комунікативній практиці. Ознайомлення на уроках мови учнів ЕК з відомостями про ситуацію мовлення та її складові є далішим кроком тісного поєднання теорії і практики, запорукою підвищення ефективності навчальної роботи, спрямованої на реалізацію змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». Проведене дослідження показало, що використання під час вивчення граматичного матеріалу комунікативно-мовленнєвих завдань допомагає вчителю підвищити мотивацію учнів не тільки до навчання, а й викликає жвавий інтерес до процесу спілкування з

різними співрозмовниками, у різноманітних життєвих та навчальних ситуаціях. Запропоновані під час дослідного навчання вправи і завдання дозволили урізноманітнити зміст і форму уроку, стимулювати розвиток усного і писемного монологічного та діалогічного мовлення школярів. Такий підхід передбачає застосування інтерактивних та проектних технологій, парних, групових і колективних форм роботи, що є суттєвою передумовою і ефективним засобом формування мовної особистості молодшого школяра відповідно до вимог часу.

## **Висновки до розділу 2**

Аналіз теоретичних основ навчання мови і мовлення у початковій школі дозволив дійти висновку про те, що мета і завдання курсу української мови полягає не лише в опануванні грамоти, засвоєнні мовної теорії, а й у компетентнісному комунікативно-мовленнєвому розвитку молодших школярів, який забезпечив би формування умінь ефективно і доречно висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Це значить, що молодші школярі за чотири роки навчання у початковій школі повинні оволодіти, з одного боку, доступними для їх віку теоретичними мовними знаннями, а з іншого, – усним і писемним мовленням на такому рівні, який дозволяв би їм вільно і легко використовувати у своєму мовленні виражальний потенціал вивчених частин мови для спілкуватися з однолітками та зі старшими на будь-яку тему, доступну для їхнього віку і розуміння. Аналіз чинних програм та підручника «Рідна мова» для учнів 3-4 класів дозволили встановити розбіжність між вимогами шкільної програми і наявною кількістю вправ у підручнику для ефективного забезпечення розвитку мовлення школярів під час засвоєння ними тем «Іменник» та «Прикметник», у тому числі і для формування у них навичок використовувати виражальні можливості іменників і прикметників в умовах реалізації змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». У зв'язку з цим і

виникла необхідність у проведенні дослідно-експериментальної роботи з окресленої проблеми.

Узагальнення педагогічного досвіду роботи дав підстави стверджувати, що вчителі-практики основну увагу під час вивчення частин мови в основному зосереджують на засвоєнні учнями мовного і мовленнєвого матеріалу: діти ознайомлюються з самостійними частинами мови, їх граматичними категоріями, особливостями словозміни, уживання певних словоформ у словосполучення, реченнях і тексті. Також відповідно до вимог програми вони організують спостереження учнів за роллю тих чи інших частин мови у реченні, за їх синонімічними, омонімічними та антонімічними відношеннями в тексті. У той же час системна робота, спрямована на вироблення в школярів практичних умінь і навичок вживати під час власного спілкування необхідні виражальні засоби мови, додаючи мовленню виразності, образності, неповторних значеннєвих елементів та емоційності, на жаль, у школі практично не проводиться. На основі цього ми зробили висновок про необхідність у навчанні рідної мови йти від мови і мовлення до комунікативних завдань, спрямованих на формування мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок, враховуючи специфіку вивчення теоретичного матеріалу, у тому числі й опанування виражальних можливостей частин мови у комунікативному акті, тобто у процесі живого природного спілкування.

Для розробки методики формування вмій використовувати виражальні можливості іменників і прикметників у власній мовленнєвій і комунікативній діяльності учнів 4 класу під час вивчення частин мови ми визначили стан сформованості їх умінь за попередні роки навчання. Результати констатувального зрізу показали, що учні 4 класу під час побудови власних висловлювань не володіють достатніми вміннями і навичками вживати у власному мовленні виражальні засоби на основі здобутих знань про засвоєні ними частини мови, а також не володіють відповідними комунікативними вміннями та навичками.

Організовуючи дослідне навчання, процес збагачення словника молодших школярів виражальними засобами іменника і прикметника ми умовно поділили на три етапи: *пропедевтичний* (збагачення словника іменниками та прикметниками); *конструктивний* – включення цих частин мови у вправи для розвитку мовленнєвих умінь та *комунікативний* – уживання виражальних засобів іменників і прикметників у власній комунікативній діяльності школярів відповідно до вимог формування комунікативної компетентності школярів. Виконуючи вправи першого і другого типів, ми збагачували мовлення учнів кількісно, тобто поповнювали їхній активний словник багатозначними словами, синонімами, антонімами, епітетами, порівняннями, фразеологізмами тощо. При цьому вдосконалювали його і якісно, дбаючи про найточніше вживання слів, виразність думки в усному та писемному мовленні четвертокласників, що повністю відповідає умовам реалізації програмної змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». Важливе місце у рекомендованій нами методиці відводилось трансформаційним вправам, які дають можливість формувати навички комбінування, заміни, скорочення або розширення виучуваних граматичних особливостей певної частини мови. На цьому етапі метод тренування поєднувався фактично з методом застосування засвоєного граматичного матеріалу у власному мовленні, відкриваючи перед учнями ясну комунікативну перспективу використання цих знань і вмінь у процесі власного активного спілкування.

Дані контрольного зрізу засвідчили, що робота, яка проводилася в ЕК, позитивно вплинула як на підвищення якості знань і вмінь молодших школярів щодо засвоєння теоретичного матеріалу з морфології під час вивчення тем «Іменник» і «Прикметника», так і на збагачення, розширення й активізацію їх словникового запасу, зокрема використання виражальних засобів у власній мовленнєвій та комунікативній практиці.

## ВИСНОВКИ

На підставі результатів проведеного дослідження зроблено такі загальні висновки:

1. Теоретичне осмислення й узагальнення лінгвістичних, психологічних, лінгводидактичних засад навчання мови і мовлення, особливостей формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів у процесі засвоєння ними знань про частин мови, а також узагальнення досвіду роботи вчителів початкових класів підтвердили актуальність нашого дослідження.

2. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів 4 класу на завершальному етапі навчання в початковій школі становить неперервний процес, що ґрунтується на таких уміннях: самостійно реконструювати (трансформувати), моделювати, конструювати зв'язний текст; використовувати стилістичні особливості частин мови у своїх і чужих висловлюваннях, усвідомити і практично засвоїти їх виражальні можливості у процесі побудови власних усних і писемних висловлювань, максимально наближених до природної взаємодії особистостей в соціумі. Тому діюча нині дидактична модель мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова» орієнтує вчителя на забезпечення засвоєння учнями спеціальних мовних знань, а також на їх основі практичне засвоєння мовленнєвих та комунікативних умінь.

3. Наші спостереження за рівнем сформованості мовлення учнів 4 класу засвідчили низький рівень мовленнєво-комунікативної підготовки випускників початкової школи. Це підтвердили й результати опитування вчителів-класоводів методом анкетування, бесіди з ними, спостереження за навчально-виховним процесом, а також недостатнє висвітлення питання комунікативної спрямованості шкільного початкового мовного курсу в навчально-методичній літературі. Усе це дало змогу визначити основні фактори, що впливають на розвиток і вдосконалення мовленнєво-комунікативних умінь учнів на завершальному етапі вивчення рідної мови у



початковій школі: комунікативна спрямованість і діяльнісний підхід у процесі навчання рідної мови; функціональний аспект вивчення частин мови; систематична і послідовна робота учнів продуктивного комунікативно-мовленнєвого характеру.

4. В основу запропонованої нами методики, розробленої відповідно до поставленої мети і завдань дослідження, покладено реалізацію функціонально-стилістичного і комунікативно-діялісного принципів, що сприяло успішному формуванню мовленнєво-комунікативних умінь учнів, активізації їхньої мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Нами розроблено систему вправ, завдяки яким учні засвоюють належні відомості про іменник і прикметник, збагачують ними свій словниковий запас, привчаються використовувати мовні засоби, які найбільшою мірою відповідали б меті висловлювання. Це такі типи вправ: вправи на спостереження за роллю частин мови у текстах, різних за стилістичними ознаками; вправи на спостереження за словами-синонімами і словами-антонімами; вправи на спостереження за словами з переносним значенням і комунікативно-мовленнєві вправи ситуативного характеру, які стимулюють розвиток монологічного, діалогічного мовлення, а також різних типів і жанрів писемного мовлення.

5. Запропонована система вправ (пропедевтичних, мовленнєвих і комунікативних) для формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення частин мови в 4 класі, побудована з урахуванням психолінгвістичних особливостей й основних методичних положень щодо розвитку комунікативної компетентності особистості на аспектних уроках, відображає основні етапи становлення вмінь і навичок мовлення: 1) формування вмінь сприймати й практично відтворювати в усному й писемному мовленні необхідні засоби морфології; 2) розвиток умінь добирати відповідні морфологічні ресурси, необхідні для вираження певного змісту висловлювання; 3) формування вмінь самостійно використовувати різні форми частин мови у конкретній ситуації мовлення залежно від

авторського задуму, комунікативної мети і завдань спілкування, а також обставин, за яких відбувається взаємодія учасників спілкування.

6. Запропонований нами в дослідженні підхід, побудований на врахуванні комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, текстоцентричного та соціокультурного аспектів у навчанні мови і мовлення, найбільш повно відображає складові змісту навчання (лінгвістичну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну змістові лінії), передбачає застосування не тільки індивідуальних, а й інтерактивних, парних, групових та колективних методів і прийомів роботи. Комунікативно-мовленнєвий підхід до роботи над частинами мови за допомогою використання спеціальної системи вправ і завдань допоміг учням засвоїти елементарний теоретичний мінімум про семантичні, морфологічні та синтаксичні особливості частин мови, а головне – усвідомити їх роль у спілкуванні і практично засвоїти їх виражальні можливості у процесі побудови власних усних і писемних висловлювань, максимально наближених до природної взаємодії особистостей в соціумі. Отже, є всі підстави вважати, що мету дослідження досягнуто.

Кваліфікаційна робота не вичерпує всіх аспектів проблеми формування вмінь використовувати виражальні можливості виучуваних частин мови у власній мовленнєвій та комунікативній практиці учнів початкової школи. Наше дослідження дало змогу спроектувати подальший науковий пошук з цієї проблеми за такими напрямками: а) розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів під час засвоєння ними числівника, займенника, дієслова та прислівника; б) удосконалення використання виражальних можливостей виучуваних частин мови у власній комунікативній практиці на міжпредметній основі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бих І. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання/ І. Бих // Магістр.–2005. – Вип.1. – С. 95-98.
2. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність на уроках української мови/ І. Большакова // Поч. шк. – 2002. – № 10. – С.31-35.
3. Брусило Н. Вивчення прикметника як частини мови: методика уроку української мови у 2 класі // Початкова школа. - 2005. - №3. - С. 9-10.
4. Вашуленко М. Комплексний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів/М.С. Вашуленко// Поч. школа.-2009.- №1.-С.16-20.
5. Вашуленко М.С. Українська мова: [підручн. для 3 кл.]/ М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська.– К.: Освіта, 2013. – 192 с.
6. Вашуленко М.С. Українська мова: підруч. для 4 кл. загальноосв. навч. закладів з навчанням українською мовою/ М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко. – К.: Освіта, 2015. – 192с.
7. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі/ М.С. Вашуленко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. – 400 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский. – М.: Наука, 1956.–316с.
9. Демидчик Г. Зміст і форми вивчення прийменників з комунікативною метою / Г. Демидчик// Початкова школа. – 1999. - №6. – С. 17-19.
10. Державний стандарт початкової освіти [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/КР180087.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/КР180087.html)
11. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи/ Н.И.Жинкин. – М.: Просвещение, 1966. – 214 с.

12. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности/И.А. Зимняя// Иностранные языки в школе. – 1974. – №4. – С. 34-46.
13. Ільїна З.І. Вивчення розділу «Частини мови» у 4 класі/ З.І. Ільїна // Вивчення української мови у 2-3 класі. – К.: Освіта, 1984. – С. 72-83.
14. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навчальний посібник для студентів вищ. навч. закл./ Л.О. Калмикова. – К.: НМЦВО, 2003. – 253 с.
15. Канадзей К. Прикметник: [методичні рекомендації] /К.Канадзей // Початкова школа. – 1987. – №11. – С. 66-74.
16. Коваль Г.П. Методика викладання української мови: [навч. посіб. для студ. педінститутів, гуманіст. універ., пед. коледжів]/ Коваль Г.П., Деркач Н.І, Наумчик М.М. – Тернопіль: Астон, 2008. – 287 с.
17. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические проблемы общения/ С.В.Кондратьева. – М.: Педагогика, 1985. – 434с.
18. Костишин Н. Прикметник як частина мови: загальне значення, морфологічні ознаки/ Н.Костишин // Українська мова та література. – 2005. – №36. – С. 17-18.
19. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості; за ред. Л.М. Проколієнко /Г.С. Костюк. – К .: Радянська школа, 1989. – 516 с.
20. Купалова А.Ю. Интеграция двух начал в обучении/ А.Ю. Купалова// Сов.педагогика. – 1988. – №3. – С.21-32.
21. Кучерук О.І. Технології мовленнєвого розвитку школярів / О.І.Кучерук // Дивослово. – 2008. – №10. – С. 52.
22. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию устной связной речи учащихся/ Т.А.Ладыженская.–М.: Просвещение, 1975.– 198 с.
23. Леонтьев А.А. Психология общения/ А.А. Леонтьев. - М.:Смысл,1993.- 368с.

24. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность/ А.А.Леонтьев. –М.: Наука, 1983. – 215 с.
25. Лещенко Г. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі/ Г. Лещенко, Л.Іванова. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19073-komunikativni-movlennyjevo-situativni-zavdannya-u-si>
26. Лещенко Г.П. Комунікативні завдання на уроках української мови. 4 клас / Г.П. Лещенко, Л. І. Іванова. - К.: Шкільний світ, 2009. - 128 с.
27. Лобчук О. Напрями роботи з розвитку умінь мовленнєвої діяльності/ О. Лобчук// Поч. шк. – 2016. – №1. – С. 9-14.
28. Мамчур Л.І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки / Л.І. Мамчур// Педагогічні науки: збірник наукових праць. Вип. 42. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С.193-197.
29. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1984. – 185 с.
30. Машина С. Формування комунікативної компетентності учнів /С. Машина // Початкова школа. – 2017. – №9. – С.15-18.
31. Мацько Л.І. Стилїстика української мови: підручник/ Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462с.
32. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-метод. посіб. для студ. ВНЗ; за наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010.- 364с.
33. Митник О. Система завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь як складової соціальної успішності молодшого школяра/ О. Митник, А. Стрижак// // Початкова школа. – 2019. – №9. – С.23-26.
34. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – С. 1-66.

35. Назаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками/ Н. Назаренко // Початкова школа. – 1999. – №1. – С. 14-17.
36. Нечаєва Л. Дидактичні матеріали для розвитку комунікативних умінь молодших школярів/ Л.Нечаєва, Д.Гоцуляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. – 80с.
37. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови/ М. Пентилюк, А.Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2006. – № 1. – С.15-20.
38. Петрик О. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів/ О. Петрик// Початкова школа. – 2019. – №6. – С.39-43.
39. Петрук О.М. Аспекти комплексної методики вивчення граматичного матеріалу та формування мовленнєвих умінь на функціональній основі/ О.М. Петрук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі: зб. Наук. праць. – Рівне, 2003.– С. 324-327.
40. Петрук О.М. До проблеми навчання української мови на функціонально-комунікативних засадах/ О.М. Петрук // Нова педагогічна думка. – 2003.– №3.– С. 70-71.
41. Пономарьова К.І. Особливості навчання української мови у 3 класі/ К.І. Пономарьова// Початкова школа. – 2020. – №9. – С.1-7.
42. Пономарьова К.І. Особливості розвитку мовлення учнів у початковій школі. Уроки розвитку мовлення в 1-4 класах: навч.- метод. посіб. / К.І. Пономарьова. – К. : Генеза, 2011. – 141 с.
43. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3-4 класів на уроках розвитку мовлення / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2007. – №10. – С.11-15.
44. Притулик Н. Формування вмінь українського комунікативного мовлення/ Н.Притулик // Початкова школа. – 2004. - №6. – С. 14-18.

45. Прокопова О.П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/32630-61297-1-SM.pdf>
46. Пруняк В.В. Навчальні мовленнєві ситуації як засіб особистісного мовленнєвого розвитку молодших школярів/ В.В. Пруняк, Л.М. Пруняк// Особистісно зорієнтоване навчання у сучасній школі у вузі: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2005. – Вип. 3. – С. 33-36.
47. Ромашкіна Л.О. Про застосування функціонально-комунікативного підходу під час вивчення граматичного матеріалу/ Л.О. Ромашкіна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: [збірник наук. праць]: Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного університету. Випуск 26.– Рівне, РДГУ, 2003.– С.36-38.
48. Ромов П.Л. Удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі читання на уроках мови // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон: Айлант. – 1998. – Вип. V. – С. 61-64.
49. Рудинська Т. Взаємопов'язане навчання мови і мовлення/ Т.Рудинська // Початкова школа. – 2002. - №11. – С.24-26.
50. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищих навч. закл. – 2-ге вид. /О.Я.Савченко. – К.: Грамота, 2013. – 504 с.
51. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу/ О. Савченко// Поч. школа. – 2015. – №3. – С.10-15.
52. Савченко О.Я. Методика читання в початкових класах: посіб. для вчителя/ О.Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334с.
53. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів/ І.О.Синиця. – К.: Вища школа, 1974. – 226с.
54. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів / С. Смілянець // Початкова освіта. – 2017. – № 9. – С. 14-29.

55. Собко В.О. Збагачення словникового запасу учнів прикметниками/ В.О.Собко // Початкова школа. – 1985. – №9. – С. 41-46.
56. Сойко І.М. Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування мовленнєвих компетентностей на уроках рідної мови [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Ppog\_2016\_2\_32%20(1).pdf
57. Трофіменко В. Робота над розвитком мовлення – важлива складова комунікативної компетентності/ В. Трофіменко// Початкова школа. – 2019. – №7. – С.28-30.
58. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь/ В.А. Трунова// Початкова школа. – 1995. – №2. – С. 14-18.
59. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування мовленнєвих умінь/ В.А. Трунова// Початкова школа. – 1988. – №7. – С. 12-15.
60. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>
61. Фігурна Я.В. До питання про формування навичок у молодших школярів використовувати виражальні можливості іменників та прикметників (змістова лінія «Досліджуємо мовні явища»)/ Я.В. Фігурна, В.В. Пруняк// Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.]/ Міністерство освіти і науки України, Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: КДПУ. – С. 330-335.
62. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування/Ю.Федоренко// Рідна школа. – 2001. – №1. – С.63-65.



63. Цєпова І.В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів аудіювання, говоріння/ І.В.Цєпова, О.Я.Харченко. – Х.: Ранок, 2008. -176с.
64. Яшенкова О.В. Основи теорії комунікації: навч. посіб./ О.В. Яшенкова. – К.: Академія, 2010. – 312с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Питання анкети та серія практичних завдань, що застосовувались під час проведення констатувального експерименту

1. Для чого я спілкуюся? Яка мета мого спілкування?
2. Хто може виступати у ролі мого співрозмовника? Назви різних за віком, професією та ступенем знайомства можливих твоїх співрозмовників.
3. Чи однаковим буде зміст розмови на одну і ту ж тему з різними адресатами? Чи однаковим буде твоє спілкування з дорослою людиною й однолітком? Чому?
4. Чи однаковим буде зміст розмови на одну і ту ж тему у різних ситуаціях спілкування?
5. Що таке ситуація спілкування? Назви кілька ситуацій спілкування, в яких тобі довелося брати участь.
6. Чи вдається тобі використовувати різноманітні виражальні засоби (прислів'я, приказки, фразеологізми, синоніми, антоніми, епітети, порівняння) під час спілкування?
7. Чи потрібні під час спілкування нам знання про культуру мовлення, мовленнєвий етикет та особливості мовленнєвої ситуації?
8. Чим відрізнятиметься твоя розмова про необхідність мити руки перед їдою: а) з молодшим братом; б) з дідусем.
9. Побудуй висловлювання, враховуючи таку ситуацію:
  1. Ситуація спілкування. До класу прибув новий учень Ігор з іншої школи. Учителька попросила тебе з'ясувати, що Ігор знає про іменник, його виражальні можливості.
  2. Адресат: твій новий однокласник, який щойно потрапив на урок української мови з іншої школи.
  3. Адресант: ти сам у ролі вчителя початкових класів.

4. *Мета:* створити систему запитань, щоб виявити рівень знань однокласника про іменник.

5. *Стиль* - науковий.

6. *Форма* – усний діалог.

10. Добери художні означення (епітети) і порівняння до слів **весна, стежка, море, пісня, мова**.

11. Випиши із тексту слова, які, на твою думку, є епітетами. Добери заголовок до тексту.

*Тихо над річкою. Повільно сідає на спочинок втомлене сонечко. Золотим промінням бавиться воно із дзеркальним плесом. Граються, обганяючи одна одну, сірі пухнасті хмаринки. Пильно вдивляються вони з височини у прозору річкову глибіню на свою чарівну вроду. А синьоока красуня несе свої грайливі води, розповідаючи берегам чарівні казки.*

12. Прочитай текст. Які, на твою думку, у ньому пропущено слова? Що вони повинні позначати? Встав на місце крапок потрібні слова.

*Прийшла весна - ..., ... , ... . Розбудила ... сонце. Розправило воно свої ... груди, вдихнуло ... .. повітря, вмилося ... дощиком, привіталося з ... вітерцем. ... сонце ніжно пестить ... паростки ... промінням, вдихає в них ... силу.*

13. Чому у попередньому тексті (завдання 12) вжито слова «сонечко», «хмаринки»? Які варіанти ще мають ці слова? Які з них можна використати у цьому тексті і чому, а які – ні?

14. Напиши твір на тему «Осінній ранок», використовуючи синоніми, антоніми, епітети, порівняння, багатозначні слова.

## Додаток Б

## Робота з фразеологізмами



## ВОДОЮ НЕ РОЗІЛЛЄШ

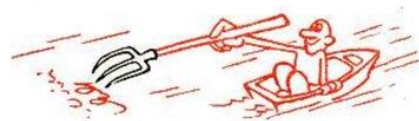
біла ворона



як білка в колесі



взяти себе в руки



вилами по воді писано





**ДИСТАТИ З-ПІД ЗЕМЛІ**



**КУПУВАТИ КОТА В МІШКУ**



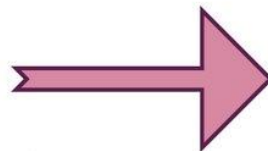
**ЗНИМАТИ ЗІРКИ З НЕБА**



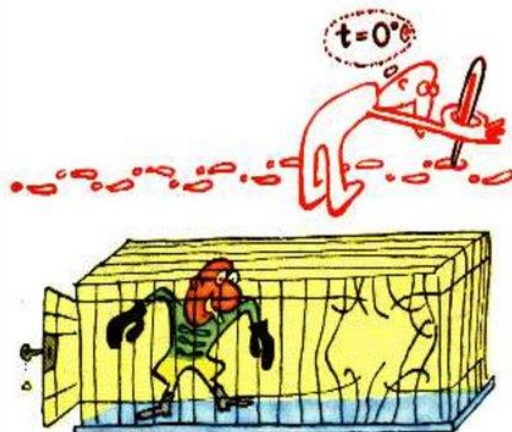
**ЗАГЛЯДАТИ ДО РОТА**

## ФРАЗЕОЛОГІЗМИ - СИНОНІМИ

**І СЛІД  
ПРОХОЛОВ**



- І слід пропає
- І слід простиг
- Як корова язиком злизала
- І сліду не лишилося
- Тільки й бачили
- Як водою змило
- Як вітром здуло
- Як у воду впало



## ФРАЗЕОЛОГІЗМИ - АНТОНИМИ

• Повісити носа



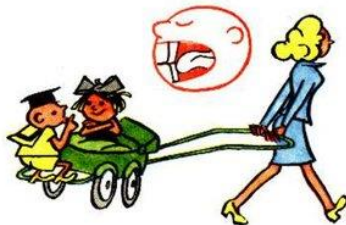
Задерти носа



• Тримати язик за  
зубами



Розв'язати язика



### ВІДГАДАЙ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ

