

**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)

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 р.

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 р.

**ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАВИЧОК**  
**ВИКОРИСТОВУВАТИ ВИРАЖАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ**  
**ЗАЙМЕННИКА ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ**  
**«ДОСЛІДЖУЄМО МОВНІ ЯВИЩА»**

Кваліфікаційна робота  
студентки групи ПНАм -17  
ступінь вищої освіти магістр  
спеціальності 013. Початкова освіта  
**Пономарьової Каріни Володимирівни**

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)

Кривий Ріг – 2022

### **ЗАПЕВНЕННЯ**

Я, Пономарьова Каріна Володимирівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МОВИ І МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	9
1.1. Психолого-педагогічні особливості мовного і мовленнєвого розвитку молодших школярів.....	9
1.2. Засвоєння знань про частини мови як необхідна умова формування в учнів навичок використовувати виражальні можливості їх у власній комунікативно-мовленнєвій практиці .....	14
1.3. Аналіз програми щодо можливості забезпечення процесу формування навичок використовувати виражальні можливості займенника у 4 класі.....	27
Висновки до розділу 1.....	32
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УЧНІВ 4 КЛАСУ ВИКОРИСТОВУВАТИ ВИРАЖАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАЙМЕННИКА ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО МОВНІ ЯВИЩА»</b> .....	35
2.1. Визначення початкового стану сформованості досліджуваних умінь учнів 4 класу. Вивчення й аналіз досвіду роботи вчителів.....	35
2.2. Система лексико-граматичних та мовленнєво-комунікативних завдань як засіб формування навичок в учнів 4 класу використовувати виражальні можливості займенника .....	48
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	69
Висновки розділу 2.....	77
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	79
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	82
<b>ДОДАТКИ</b> .....	88
Додаток А.....	88
Додаток Б.....	89

## ВСТУП

Проблему вдосконалення якості навчання і виховання в сучасних освітніх закладах з позицій НУШ неможливо розв'язати без чітко організованої роботи над систематичним і цілеспрямованим збагаченням словникового запасу мови, вивченням її граматичної будови і водночас розвитку індивідуального усного і писемного мовлення молодших школярів. На уроках словесності діти ознайомлюються з новими словами та їх формами, засвоюють їх семантику та граматичні форми, вчатья якомога точно, вмотивовано і доречно вживати ті чи інші лексичні одиниці під час побудови власних висловлювань. Уже з перших років навчання у школі на заняттях з мови і літературного читання впроваджуються елементи функціональної стилістики. Але в процесі формування лексико-граматичних понять учні в основному лише спостерігають за функціонуванням виучуваних частин мови у текстах різних стилів. У той же час наші спостереження свідчать, що вчителі здебільшого не звертають увагу учнів на те, від чого залежить доцільне використання у власному мовленні тієї чи іншої мовної одиниці, яка її стилістична функція, у чому полягають її виражальні можливості.

Сучасний процес навчання рідної мови у початковій школі базується на врахуванні взаємозв'язку вивчення теоретичного мовного матеріалу з цілеспрямованою і систематичною роботою над розвитком мовленнєвих та комунікативних умінь. Такий підхід дозволяє досягти належним чином формування граматичних, орфографічних і комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок. На уроках мови і літературного читання діти оволодівають мовними засобами, зокрема словами та їх формами, вчатья розуміти лексичне значення слів, використовувати мовні одиниці точно і доречно у власній мовленнєвій практиці. Однак, як стверджують багато дослідників (В. Бадер, Л. Варзацька, Т. Ладиженська, К. Пономарьова, О. Павлик та ін.),

мовлення багатьох школярів відзначається бідністю й одноманітністю як з погляду лексико-семантичного, так і з погляду функціонально-граматичного. Особливо хочемо звернути увагу на те, що у школі фактично не враховуються потенційні виражальні можливості виучуваних частин мови, їх семантична, граматична і стилістична своєрідність.

Загальновідомо, що відомості, отримані під час вивчення частин мови слугують для збагачення мовлення в морфологічному і синтаксичному аспектах. Особливо великого значення вони набувають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих помилок, які свідчать про порушення норм літературної мови. У такий спосіб відбувається ознайомлення дітей молодшого шкільного віку із самостійними і службовими частинами мови. Наші спостереження свідчать про те, що цей процес відбувається переважно з використанням малоефективної традиційної методики. Разом з тим аналіз сучасних науково-методичних праць свідчить про необхідність опанування рідною мовою на основі комунікативно-діяльнісного і функціонального підходів до навчання мови і мовлення.

Однак наші спостереження й аналіз досвіду роботи вчителів свідчать про те, що проблемі навчання мови з урахуванням комунікативно-діяльнісного і функціонального підходів у початковій школі приділяється недостатньо уваги. Особливо це стосується вивчення частин мови, їх виражальних можливостей. Тому ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з семантичними, морфологічними та синтаксичними особливостями лексико-граматичних класів слів, засвоєння ними їх виражальних можливостей та ролі у комунікативному процесі залишається до кінця не вивченим, а відтак і не сформованим належним чином. Слід наголосити на тому, що серед виучуваних у початковій школі частин мови важливе місце відводиться займенникові, який за кількістю слововживань посідає третє місце після іменника та дієслова. Але вся особливість займенника полягає в тому, що іменників і дієслів ми використовуємо в мовленні по кілька тисяч слів, а займенників у мові існує всього тільки 69 лексем. Нарешті,

стилістичну функцію займенника важко переоцінити, оскільки він у тексті виступає як заміном іменних частин мови, так і словом з узагальненим предметним, означальним чи кількісним значенням. І саме його стилістична роль у мовленні для уникання повторів і забезпечення зв'язності повідомлення є фактично незрозумілою для учнів початкових класів. Таким чином, недостатнє функціональне вивчення займенника у початковій школі, а також обмежене й одноманітне використання цієї частини мови в мовленнєвій практиці молодших школярів свідчать про актуальність зазначеної проблеми. Крім того, відсутність обґрунтованої технології, навчально-методичного забезпечення процесу засвоєння ресурсів морфології в сучасній початковій школі щодо опанування й ефективного використання їх у комунікативній практиці теж є підставою для обґрунтування важливості і своєчасності теми нашого дослідження. Таким чином, великі виражальні потенційні можливості займенника, притаманна йому семантична, морфологічна, синтаксична та стилістична своєрідність, важлива функція його в організації і забезпеченні ефективності комунікативного процесу – усі ці фактори вплинули на вибір теми нашого дослідження. Вони свідчать про неабиякий інтерес до цієї проблеми як з боку лінгводидактів, так і з боку вчителів-практиків. Ці аргументи і визначають його неабияку **актуальність**.

**Мета дослідження** полягає у доборі і розробці такої системи вправ, яка б сприяла формуванню навичок ефективно використовувати виражальні можливості займенників у власному мовленні учнів 4 класу і забезпечила у кінцевому результаті його чіткість, логічність, ясність і виразність.

Досягнення мети передбачало розв'язання таких **завдань**:

- 1) вивчити психолого-педагогічні особливості мовного і мовленнєвого розвитку молодших школярів;
- 2) з'ясувати особливості процесу засвоєння знань про частини мови як необхідну умова формування в учнів навичок використовувати виражальні можливості їх у власній комунікативно-мовленнєвій практиці;

3) проаналізувати чинну програму і шкільні підручники щодо можливості забезпечення процесу формування навичок використовувати виражальні можливості займенника у 4 класі;

4) визначити початковий стан сформованості досліджуваних умінь учнів 4 класу; проаналізувати досвід роботи вчителів;

5) розробити систему лексико-граматичних та мовленнєво-комунікативних завдань, спрямовану на формування навичок в учнів 4 класу використовувати виражальні можливості займенника;

б) перевірити ефективність дослідного навчання.

Під час проведення дослідження перевірялась така **гіпотеза**:

рівень розвитку мовлення і процес формування в учнів 4 класу навичок використовувати виражальні можливості займенника значно покращаться, якщо проводити спеціальну систематичну роботу над формуванням теоретичних знань та практичних лексико-граматичних і мовленнєво-комунікативних умінь під час опрацювання теми «Займенник», а також за умови необхідності розвитку творчої мовної особистості, здатної вільно, комунікативно виправдано послуговуватися лексико-граматичними засобами відповідно до комунікативної мети і завдань спілкування.

**Об'єкт дослідження** – мовленнєва діяльність учнів початкової школи.

**Предмет дослідження** – методика забезпечення процесу формування навичок учнів 4 класу використовувати виражальні можливості займенника відповідно до вимог змістової лінії «Досліджуємо мовні явища».

Досягнення мети і розв'язання поставлених завдань дослідження зумовили використання таких **методів**:

- теоретичних – аналіз науково-методичної літератури з проблем розвитку мовлення особистості; розробка змісту і методики формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі засвоєння частин мови;

- емпіричних – бесіди з учителями; спостереження й аналіз уроків з метою визначення недоліків й мовленнєвих труднощів, з якими стикаються учні під час уживання в усному і писемному мовленні займенників;

визначення шляхів підвищення рівня мовленнєвих умінь завдяки доречному використанню у власному мовленні займенників; анкетування; бесіди з учнями; якісний і кількісний аналіз результатів дослідження.

**Практична значущість** дослідження визначається його комунікативною спрямованістю і полягає в розробці оптимальної системи навчально-тренувальних вправ і завдань, спрямованих на розвиток мовленнєво-комунікативних умінь на завершальному етапі вивчення рідної мови у початкових класах, з метою підвищення рівня мовленнєво-комунікативної підготовки учнів початкової школи. Запропонований у роботі підхід до вивчення теми «Займенник» орієнтований на підвищення рівня мовленнєвої підготовки учнів початкової школи. Результати дослідження можуть бути використані вчителями початкової школи для формування і розвитку мовленнєвих умінь на уроках української мови.

**Апробація результатів дослідження** відбувалась під час доповідей на засіданнях проблемної групи «Формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках словесності» (травень, листопад 2022 р.), під час виступу на ІХ Всеукраїнській науково-практичній студентській інтернет-конференції «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (Київ, 28.03.2022 р.), а також у статті Пономарьова К. Формування у молодших школярів навичок використовувати виражальні можливості займенника (реалізація змістової лінії «Досліджуємо мовні явища»). *Науковий простір студента: пошуки і знахідки: матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції* (28 березня 2022 р.): збірник тез. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С.198-205.

**Базою дослідження** слугували початкові класи Криворізької спеціалізованої школи №70. Дослідження проводилось на основі четвертих класів загальною кількістю 47 учнів упродовж 2021-2022 навчального року.

**Структура роботи** зумовлена логікою дослідження. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, який нараховує 60 найменувань, та 3 додатків.



## РОЗДІЛ 1

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

#### 1.1. Психолого-педагогічні особливості мовного і мовленнєвого розвитку молодших школярів

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних праць за темою дослідження (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Капінос, Г. Костюк, М. Львов, О. Савченко та ін.) свідчить про те, що в них розглядаються різні аспекти розвитку мовлення та особливості його організації в умовах сучасної загальноосвітньої школи як з метою вдосконалення навчального процесу відповідно до вимог часу, так і стосовно розвитку особистості, у тому числі і мовної особистості. Абсолютна більшість вчених стверджує, що робота щодо підготовки учнів до ефективного спілкування є одним із основних завдань уроків словесності у початкових закладах освіти. Вона передбачає декілька аспектів: розвиток певних особливостей мислення та мовлення учнів, формування в них конкретних соціальних настанов, засвоєння теоретичних мовних знань, розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь та ін. Усі вони являють собою сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів процесу становлення мовної особистості школяра. Однак найбільш важливим аспектом підготовки учнів до спілкування є розвиток у них комунікативних умінь і навичок, що становить основу комунікативної компетентності індивідуума. Це пояснюється тим, що комунікативна компетентність, на нашу думку, є найвищим шаблоном опанування мови і мовлення, практичного використання їх в усній і писемній комунікації не тільки під час взаємодії у школі, сім'ї, родині, в соціумі, а й у процесі виробничої діяльності, виконання своїх професійних обов'язків тощо.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що розвиток мовлення у сучасних закладах шкільної освіти здійснюється на основі теорії мовленнєвої діяльності, концепцію якої розробили видатні

психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, М. Жінкін. Вони вперше стали розглядати комунікацію як різновид людської діяльності взагалі, а мовленнєву діяльність поставили в один ряд з іншими видами діяльності людини – пізнавальною, ігровою, трудовою тощо. Л.Виготський, виділяючи спілкування як фундаментальний різновид діяльності людини, вбачав у ньому величезні можливості розвитку особистості, її свідомості, усіх пізнавальних процесів людини. 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. Найкращим часом підготовки людини до спілкування є саме шкільні роки. У цьому віці людина найбільш сприятлива до навчання, легко і якісно засвоює стереотипи у сфері спілкування.

З психологічної точки зору, вважають дослідники, будь-яка діяльність, у тому числі і мовленнєва, певним чином структурована. У зв'язку з цим Л.Виготський і його послідовники виділили такі головні компоненти діяльності: а) мотив – поштовх до початку діяльності; б) мета – усвідомлення особистості про очікуваний результат її діяльності, якого слід досягти; в) дія – виконання чого-небудь відповідно до спланованого задуму; г) операція – безпосередній спосіб реалізації дії. Таким чином, кожен вид людської діяльності, у тому числі і мовленнєва діяльність, має право на функціонування, бо пов'язаний з певними мотивами, метою, специфічними діями та операціями для його реалізації. Однак мовленнєва діяльність досить особлива: від інших видів діяльності вона відрізняється тим, що має великий ступінь абстракції, якої немає в інших видах діяльності людини; до того ж вона виступає компонентом усіх інших видів діяльності, оскільки фактично обслуговує їх.

Відповідно до запропонованих психологами компонентів людської діяльності сучасні лінгводидакти розробили поетапний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності. Зокрема відома лінгводидакти Т. Ладиженська

встановила, що комунікативні вміння школярів повинні формуватися з урахуванням структури мовленнєвої діяльності: з фазами орієнтування, планування, реалізації мовленнєвої програми зворотного зв'язку, тобто контролю. Так, до фази орієнтування вона віднесла вміння визначати обсяг змісту та межі теми висловлення, вміння підпорядковувати власне висловлення його темі. Із фазою планування співвідносяться вміння добору мовного матеріалу, його впорядкування і систематизація. Фаза безпосередньої реалізації, на її думку, пов'язана із застосуванням мовцем умінь будувати висловлювання, різні за стилістичним спрямуванням, функціонально-смісловим типом і жанром мовлення відповідно до комунікативної настанови (фази планування). Уміння пересвідчуватись у тому, чи правильно й адекватно сприйняв інформацію мовця адресат і вчасно вносити за потреби певні корективи відносяться до фази контролю.

Однак навіть такий підхід до системи розвитку мовлення не забезпечував зв'язок мовленнєвої діяльності з її комунікативною спрямованістю, оскільки він не сприяв навчанню мови як засобу спілкування. Тому останнім часом в методиці навчання мови було запропоновано принцип комунікативної спрямованості, який передбачав інтеграцію системно-описового та комунікативно-діяльнісного підходів до побудови курсу розвитку зв'язного мовлення учнів шкіл з поглибленим вивченням української мови.

Сучасна лінгводидактика пропонує розглядати школяра як активного суб'єкта комунікативного розвитку, який має розглядатися в загальному контексті соціалізації учня в плані врахування особливостей формування понять, спілкування його з дорослими, ровесниками, урахування особливостей ситуації соціального розвитку. Важливо підкреслити, що вікові особливості мовленнєво-розумової діяльності дитини, які характеризують її мовленнєвий вік, визначають особливості і комунікативної діяльності суб'єкта, тобто його комунікативний вік. Якщо критерієм виділення мовленнєвого віку є розвиток мовленнєвих функцій, то комунікативний вік

визначається особливостями новоутворень у межах комунікативних завдань та в способі розв'язання кожного з них. Під комунікативним завданням ми розуміємо здійснюваний суб'єктом вплив на співбесідника або здатність самому зазнати такого впливу.

Важливо наголосити на тому, що поняття «комунікативний розвиток», на наше глибоке переконання, ширше і тому більше відповідає діяльній природі спілкування, ніж поняття «мовленнєвий розвиток». У комунікативному розвитку відображаються не лише прогресивні зміни у вмінні школяра будувати зв'язне висловлювання на основі словника, що розширюється, граматики й оволодіння мовними правилами, але й розвиток умінь і навичок аудіювання та читання, розвиток письма, характер взаємодії всіх видів мовленнєвої діяльності у цьому розвиткові. До того ж, як ми вже зазначали, комунікативна компетентність є найскладнішим, багатоаспектним утворенням, яке базується на взаємодії засвоєння учнем мовної теорії, вироблення мовленнєвих умінь і навичок, знання і вміння враховувати позалінгвістичну основу комунікації, її складові, що в кінцевому підсумку сприяє успішній комунікації індивідуума у різних життєвих ситуаціях. Як бачимо, поняття «мовленнєвий розвиток» є менш продуктивним і недостатнім для аналізу цього складного явища, ніж поняття «комунікативний розвиток».

Аналізуючи комунікативний розвиток молодшого школяра, відзначимо, що в результаті шкільного навчання його усні висловлювання стають більш повними, зв'язними, змістовними, хоча в них ще не завжди відображаються найбільш суттєві ознаки предметів, явищ. Діти ще не зовсім повно розкривають зв'язки між явищами, частіше не висловлюють особистого ставлення до висловлюваного, не вміють будувати оцінні судження. І хоч вони частково готові до елементарних теоретичних узагальнень, однак усе ж у власних висловлюваннях віддають перевагу не абстрактним теоретичним судженням, а конкретним подіям, предметам, діям. Вони частіше вдаються до опису конкретних фактів і не вміють встановлювати зв'язки між ними,

порівнювати, аналізувати, узагальнювати і класифікувати їх. Діти молодшого шкільного віку часто не стежать свідомо за логікою викладу своїх думок в усному чи письмовому висловлюванні, не вміють будувати не тільки міркування, а й розповіді, не мають навичок робити висновки, формулювати кінцівку висловлювання, планувати своє повідомлення. Тому сучасна школа завдяки послідовному підходу до становлення і розвитку мовної особистості на основі компетентнісного навчання повинна забезпечити успішне формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей.

Спираючись на дані психолого-педагогічних досліджень (Т. Гнаткович), ми дійшли висновку, що найпродуктивнішим шляхом формування діяльнісних умінь на початковому етапі навчання є поетапне оволодіння учнями самостійною навчальною і життєвою мовленнєвою діяльністю в спеціально організованих навчальних ситуаціях під час поступового переходу від часткової допомоги вчителя до вироблення самостійних умінь і навичок ефективного спілкування у різних життєвих ситуаціях, з різними адресатами для задоволення своїх комунікативних потреб завдяки використанню відповідних методів і прийомів навчання [11, с.155].

Важливо підкреслити, що навчальні прийоми психологи трактують як певну систему послідовних і закономірних дій, які складаються з таких же етапів, як і сама діяльність. Тому для того, щоб навчити дитину виконувати певні навчальні чи будь-які інші дії, на думку О. Петрук, треба обов'язково враховувати такі основні етапи формування вмінь: а) *підготовка* до майбутньої діяльності; б) *орієнтування* у змісті діяльності; в) *виконання* навчальної дії [38, с.70]. Ми би ще додали четвертий, заключний, етап – *контроль* за виконанням дії. У межах цих етапів можемо виділити конкретні послідовні дії, як сприяють формуванню відповідних умінь і навичок. Для того, щоб сформувати відповідні вміння і потім їх автоматично використовувати у самостійній навчальній діяльності, одночасно з їх формуванням учнів слід тренувати у використанні сформованих умінь у

різних видах діяльності: під час списування слів, речень, розв'язування прикладів і задач, читання навчальних текстів, виготовлення виробів тощо.

Орієнтаційна основа діяльності передбачає формування таких умінь, як розуміння кінцевого результату своєї діяльності, мети і способів її досягнення, вміння аналізувати зразок виконуваного завдання чи виробу, розуміння способу або послідовності (плану) виконання завдання. У процесі виконавчої діяльності учні вчаться регулювати свої дії спочатку відповідно до плану, інструкції чи вказівки вчителя, потім вчаться самостійно складати план роботи і користуватися ним. Важливо також поетапно навчити дітей оцінювати власну навчальну діяльність, виправляти допущені помилки, адекватно оцінювати виконану власну роботу і роботу товариша. Зрозуміло, що навчання дітей повинно будуватися згідно із загальнодидактичними вимогами щодо послідовності, наступності, переходу від простого до складного, а також урахування специфіки інтелектуального розвитку молодших школярів. У процесі оптимальної навчальної взаємодії між учителем і учнями відбувається формування й розвиток мовленнєвих умінь та комунікативних якостей школярів, в яких виявляється їхня комунікативна культура. Разом з тим мовлення як основний спосіб спілкування учня з учителем виступає умовою й засобом опанування школярами знань та вмінь, формування психічних і комунікативних функцій, становлення комунікативної культури. Тому врахування вікових, психологічних та педагогічних особливостей розвитку мовлення школярів є обов'язковою умовою формування мовної особистості.

## **1.2. Засвоєння знань про частини мови як необхідна умова формування в учнів навичок використовувати їх виражальні можливості у власній комунікативно-мовленнєвій практиці**

Для того, щоб оволодіти теорією і практикою рідної мови, необхідно не тільки засвоїти теоретичні основи мови, досконало оволодіти її

орфоепічними та лексичними нормами, а й глибоко опанувати граматичну будову мови, зокрема її морфологічні ресурси, які дозволяють мовцеві правильно вживати ті чи інші форми слів, змінювати їх форму залежно від чинних правил і законів граматики. Недаремно слова «грамота», «грамотність» пов'язані у першу чергу з граматиною, а не з іншими рівнями мовної системи, без знання яких теж неможливе опанування мови і мовлення. Аналіз лінгводидактичної літератури щодо забезпечення процесу становлення мовної особистості школяра у широкому смислі слова свідчить про те, що останнім часом дослідники виділяють в її структурі три основних компоненти: 1) мовна особистість (яка досконало володіє теоретичними мовними знаннями); 2) мовленнєва особистість (яка практично оволоділа мовленнєвими вміннями і навичками); 3) комунікативна особистість (яка на основі набутих теоретичних знань і сформованих практичних умінь будувати лінгвістичні одиниці різних рівнів може ефективно, доцільно їх використовувати під час спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях заради досягнення комунікативної мети [25, с.194-195]. Таке бачення структури мовної особистості переконує нас у тому, що для успішного її формування дитина повинна оволодіти сукупністю знань, умінь і навичок, які будуть свідчити про її мовну, мовленнєву і комунікативну компетентність. У зв'язку з цим концепція нашого дослідження передбачає засвоєння школярами теоретичного мінімуму про лексико-граматичні класи слів, формування практичних мовленнєвих умінь використовувати слова виучуваних частин мови у всіх можливих граматичних формах і на цій основі оволодіти комунікативною компетентністю, яка передбачає здатність мовця ефективно взаємодіяти в різних ситуаціях спілкування з будь-яким адресатом для досягнення комунікативних чи життєвих цілей.

Сучасні лінгводидакти одноставно підтримують ідею формування і розвитку мовленнєво-комунікативних умінь школярів на основі вивчення теорії, яка забезпечує їх системою базових лінгвістичних знань. Тому розвиток мовлення учнів неможливо відокремлювати від вивчення

теоретичних відомостей про мову. А з іншого боку, знання теорії мови ще не гарантує досконалого, правильного і виразного мовлення. Разом з тим знання про системний характер мови, усвідомлення закономірностей функціонування її одиниць розвиває мовлення учнів, вдосконалює його, слугує базою формування і розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь. Таким чином, процес опанування мовою і мовленням нерозривно пов'язаний з вивченням системи мови, яка становить основу для розвитку усного і писемного мовлення школярів. Важливо також наголосити на тому, що перед початком навчання у початковій школі у дітей сформовані практичні уміння і навички використання усного мовлення. При цьому вони не обізнані з теорією мови. Тому усвідомлення ними ролі лінгвістичних засобів у процесі спілкування викликає інтерес до засвоєння теоретичних відомостей про мову, сприяє мотивації засвоєння мови як засобу спілкування і взаємодії в соціумі. Як ми вже зазначали, сучасні методисти вказують на необхідність вивчення лексико-граматичного матеріалу у тісному поєднанні з розвитком мовленнєвих і комунікативних умінь.

Однак аналіз лінгводидактичної літератури, бесіди з учителями-практиками свідчать про відсутність чітких методичних рекомендацій щодо опрацювання на уроках української мови лексико-граматичного матеріалу у тісному поєднанні з розвитком мовленнєвих і комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку. Наші спостереження за навчальною діяльністю школярів свідчать про те, що набуті ними теоретичні знання з граматики, зокрема з теорії частин мови, у кращому випадку пов'язані переважно з розвитком мовленнєвих умінь школярів. Через це рівень їх комунікативної компетентності досить низький, оскільки весь виучуваний матеріал не пов'язується з виробленням навичок використання виражальних засобів мови в комунікативному процесі.

Дослідники граматичного складу мовлення школярів (М. Феофанов, І. Синиця, М. Жінкін та ін.) встановили, що вживання в усному і писемному мовленні тих чи інших частин мови не характеризуються певною стійкістю,



яка не може бути показником їх використання у процесі спілкування, оскільки позбавлена чіткої інтенсивності і частоти слововживання. Наявна невелика кількість праць свідчить лише про наміри зіставити співвідношення частин мови, що вживаються в учнівському мовленні, з нормами сучасної української мови. При цьому не розроблені чіткі критерії функціонально-граматичних особливостей мовлення учнів. Однак у цих дослідженнях, на наш погляд, є досить раціональне зерно: вчені встановили, що використання у мовленні тих чи інших частин мови має чітку тенденцію, оскільки воно тісно пов'язане з синтаксичними особливостями, характерними для певних типів словосполучень і речень. Іншим словами, спілкуючись, ми не замислюємось на тим, які частини мови нам необхідно вжити, щоб передати ту чи іншу думку, а вживання їх у процесі комунікації пов'язане з синтаксичним ладом, структурою і змістом словосполучень і речень. Така залежність ресурсів морфології від синтаксичних особливостей мовлення свідчить ще й про необхідність розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь школярів на основі теоретичних знань про частини мови. Вивчення стилістичних, виражальних можливостей частин мови має прагматичний характер, оскільки, з одного боку, це дозволить на основі встановлених у мові норм вживання тієї чи іншої частини мови аналізувати, оцінювати й корегувати мовлення школярів, з іншого боку, на основі нормативного слововживання частин мови можна розробити систему вправ для вивчення і засвоєння виражальних можливостей кожної частини мови відповідно до вимог шкільної програми. Нарешті, такий підхід може слугувати також і базою для стилістичної диференціації мовлення дітей, адже кожен функціональний стиль мовлення характеризується своїм пріоритетом у використанні морфологічних ресурсів мови. Зазначимо, що ознайомлення дітей з елементами стилістики у початковій школі фактично не проводиться.

Молодшим школярам було б варто дізнатися про те, що кожна частина мови, маючи своє узагальнене, частиномовне, категоріальне лексичне значення і характеризуючись своїм відповідним виражальним потенціалом,

може надавати реченням і тексту в цілому певного стилістичного забарвлення. Тому молодші школярі повинні, крім морфологічної теорії, засвоїти ще й виражальні можливості тих чи інших частин мови, їх стилістичні функції в усному та писемному мовленні.

Ознайомлення дітей з морфологічними ресурсами повинно бути спрямоване на поглиблення їх теоретичних знань як про загальне, частиномовне лексичне значення слова, так і про його граматичні особливості, специфіку словозміни і словотворення, а також і про синтаксичну і стилістичну функцію слова у мовленні. Засвоєння особливостей словозміни і словотворення виучуваних частин мови дозволить учням більш глибоко оволодіти нормами української літературної мови, зокрема нормами словозміни, утворення усіх можливих форм слів. Це дозволить їм набути навичок правильної побудови словосполучень і речень, дозволить вживати у мовленні морфологічні та синтаксичні синоніми.

Яке бачимо, ознайомлення школярів з ресурсами морфології має практичну спрямованість, адже відкриває можливості для розвитку мовлення учнів на основі засвоєння граматичних норм і правил. У такий спосіб діти розширюють свій лексичний запас, поповнюючи його різним частинами мови, й одночасно засвоюють правила їх слововживання. Це дозволяє їм не тільки набути сукупність умінь і навичок словозміни виучуваних частин мови відповідно до сучасних норм літературного мовлення, а й сформувати і розвинути своє логічне та критичне мислення. Крім того, без знання граматичних законів і правил, без практичного оволодіння системою словозміни тієї чи іншої частин мови неможливе в подальшому ефективно засвоєння орфографії, синтаксису, пунктуації.

Слід зазначити, що сучасні провідні лінгводидакти вважають розвиток мовлення учнів під час вивчення частин мови одним із аспектів посилення практичної спрямованості навчання мови. Так, М. Вашуленко зазначає: «у процесі вивчення частин мови в учнів закріплюються і вдосконалюються вміння граматично правильно будувати словосполучення і речення, вводити

їх у зв'язні висловлювання...» [5,с.179]. Методисти В. Бадер, І. Бих, А. Вовк, З. Ільїна, К. Канадзей, Л. Назаренко, Л. Нечаєва, Н. Притулик, В. Собко та ін. вважають, що розвиток мовлення школярів повинен базуватися на збагаченні, розширенні й активізації їх словникового запасу, формуванні вмінь відповідно до правил граматики правильно і стилістично вмотивовано використовувати у власному мовленні слова різних лексико-граматичних класів. А для засвоєння учнями теоретичного мовного матеріалу слушними, на наш погляд, є пропозиції К. Канадзей щодо використання опорних тем, що містять мовний матеріал, який становить основу в опануванні теорії мови, а згодом може бути використаний для формування і вдосконалення навичок комунікативної діяльності. [16, с.66-67]. До таких опорних тем вона включає будову слова, частини мови, члени речення, синонімію. Глибоке усвідомлення сутності кожної з виучуваних частин мови як опорного поняття шкільного курсу мови, зазначає вона, посилює практичну спрямованість навчання мови у школі. Такі опорні теми, на думку лінгводидакта, мають постійно бути перед очима школярів, щоб вони могли їх чітко засвоїти або звернутися при будь-якій потребі у будь-який час.

Аналіз лінгвостилістичних досліджень останнього часу свідчить про те, що кожна частина мови, маючи свою специфіку загального категоріального лексичного значення, характеризується своїми виражальними можливостями. Усвідомлення і розуміння дітьми цього факту має велике значення для їх мовленнєвого і комунікативного розвитку. Учням слід усвідомити той факт, що під час побудови своїх висловлювань ми в першу чергу називаємо суб'єкт (виконувача) дії та об'єкт, на який спрямована або завдяки якому виконується дія. Як правило в такому випадку ми вживаємо для їх позначення іменники чи займенники. Далі ми називаємо саму дію, яка виконується суб'єктом, використовуючи для цього дієслово. Крім того, наше мовлення потребує вказівки на ознаку предмета. Тому серед усіх лексико-граматичних класів слів важливе місце займають прикметники. Саме вони слугують для вираження різноманітних якісних характеристик предмета. Ця

семантична особливість прикметників зумовлена перш за все їх семантичними і лінгвостилістичними особливостями. Дослідження вчених свідчать про те, що прикметник в сучасній українській мові за кількістю слововживань займає друге місце після іменника. Він охоплює не тільки непохідні слова, а яка постійно поповнюється похідними прикметниками для вираження відношень між особами, абстрактними поняттями, предметами та діями. Окремо слід сказати про стилістичні функції і великі виражальні можливості інших морфологічних одиниць, зокрема займенникових та прислівникових, оскільки своїм категоріальним значенням вони кожна окремо слугує для вираження ознаки предмета чи ознаки дії. А це дуже важливо враховувати під час навчання учнів продукуванню ними власних усних і писемних висловлень, які повинні були ясными, зрозумілими, семантично і стилістично доречними і в кінцевому підсумку адекватно сприйнятими адресатом.

Ознайомлюючись із семантичною, морфологічною та синтаксичною специфікою займенника, учням слід усвідомити, що цей лексико-граматичний клас слів являє собою слова-еквіваленти інших частин мови. Він може замінювати іменники, прикметники і числівники. Оскільки займенники позбавлені власного лексичного значення, то учні повинні усвідомити, що для них контекст, в якому вони виступають, має набагато більше значення, ніж для інших частин мови. Саме контекст слугує засобом функціонування цілого комплексу виражальних засобів займенникових слів, які в тексті розкривають свої семантичні відтінки, реалізуючи у такий спосіб свої стилістичні можливості. Окремо слід зазначити, що вживання учнями займенників у мовленні – важливий показник логічної зв'язності викладу інформації, зв'язку між процесами засвоєння мови й розвитком їх когнітивної діяльності. Оволодіння молодшими школярами потенціальними виражальними можливостями займенника являє собою вагомий чинник мовленнєвого розвитку людини в цілому, бо саме опанування стилістичними

можливостями цієї частини мови робить мовлення учнів більш точним, яким, виразним, логічним, зрозумілим, різноманітним і лаконічним.

Нагадаємо, що займенник – це досить своєрідна частина мови як у плані семантичному, граматичному, так і в функціональному. За кількістю слововживань серед усіх частин мови вона посідає 3-є місце, поступаючись тільки іменникові і дієслову. Але вся особливість займенника, як ми вже зазначали, полягає в тому, що серед іменників і дієслів ми нараховуємо десятки тисяч слів, а в межах займенника – тільки 69 слів. Нарешті, стилістичну функцію займенника важко переоцінити, оскільки він у тексті виступає як заміник іменних частин мови, так і словом з узагальненим предметним, означальним чи кількісним значенням. І саме його стилістична роль у мовленні для уникання повторів і забезпечення зв'язності повідомлення є фактично незрозумілою для учнів початкових класів.

Під час вивчення морфології учням слід усвідомити той факт, що в ході побудови своїх висловлювань ми в першу чергу називаємо суб'єкт (виконувача) дії та об'єкт, на який спрямована або завдяки якому виконується дія. Як правило, в такому випадку ми вживаємо для їх позначення іменники чи займенники. Далі ми називаємо саму дію, яка виконується суб'єктом, використовуючи для цього дієслово. Крім того, наше мовлення потребує вказівки на ознаку предмета. Тому серед усіх лексико-граматичних класів слів важливе місце займають прикметники. Саме вони слугують для вираження різноманітних якісних характеристик предмета. Ця семантична особливість прикметників зумовлена перш за все їх семантичними і лінгвостилістичними особливостями. Дослідження вчених свідчать про те, що прикметник в сучасній українській мові за кількістю слововживань займає друге місце після іменника. Він охоплює не тільки непохідні слова, а яка постійно поповнюється похідними прикметниками для вираження відношень між особами, абстрактними поняттями, предметами та діями. Окремо слід сказати про стилістичні функції і великі виражальні

можливості інших морфологічних одиниць, зокрема займенникових та прислівникових.

Аналіз сучасних мовознавчих досліджень свідчить про те, що знання про семантичні і граматичні функції та семантико-стилістичні властивості частин мови дозволяють використовувати їх як засіб розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь. Саме засвоєння учнями теоретичних основ лексико-граматичних класів слів на теоретичному, а відтак і на практичному рівнях сприяє формування і розвитку мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності школярів. Важливо наголосити, що саме на це націлює вчителя комунікативно-діяльнісний підхід вивчення рідної мови [36, с. 35-36]. Тому зараз у лінгводидактиці актуальним є підхід до вивчення тієї чи іншої частини мови з точки зору з'ясування її лексичних, граматичних значень і стилістичних функцій. Такий підхід, на наш погляд, являє собою оптимальний і продуктивний шлях, який допоможе органічно поєднати в єдиний процес оволодіння здобувачами освіти лексико-граматичного матеріалу з цілеспрямованим розвитком їх активної мовленнєвої діяльності.

Відомі методисти (М. Вашуленко, В. Собко та ін.) вважають, що формування граматичних понять можна диференціювати на чотири етапи [30, с.191-192]. Перший етап цього процесу пов'язаний з вивченням й аналізом мовного матеріалу для того, щоб виявити істотні ознаки граматичного поняття. У цей час діти, абстрагуючись від лексичного значення частини мови, виділяють її граматичні ознаки. Наприклад, іменник називає предмети (назви істот/неістот), відповідає на питання *хто? що?*. Отже, ця категорія слів має значення предмета і відповідає на певне питання. Це і допомагає учням на цьому етапі ідентифікувати іменник як частину мови завдяки усвідомленню його істотних ознак.

На другому етапі відбувається узагальнення істотних ознак тієї чи іншої частини мови, виявлення зв'язків між ними й у запровадженні відповідного терміна на позначення назви того чи іншого класу слів. Отже, після того, як діти навчилися ставити питання до тих чи інших лексико-

граматичних класів слів на основі узагальненої назви предмета, ознаки чи дії, вони засвоюють відповідні терміни «іменник», «прикметник», «дієслово» тощо. Таке вчасне ознайомлення школяра з термінами, що позначають частини мови, сприяє швидкому засвоєнню поняття про лексико-граматичні класи слів. Зауважимо, що методисти настійно рекомендують ознайомлювати учнів з терміном тільки на основі усвідомлення його значення й особливостей на конкретному мовному матеріалі.

Третій етап формування граматичних понять пов'язаний з тим, що діти повинні уточнити суть ознак тієї чи іншої частини мови, збагнути співвідношення зв'язків між цими ознаками. Наприклад, учні добре вже знають, що для того, щоб визначити приналежність слова до тієї чи іншої частини мови, слід враховувати не тільки його загальне, частиномовне лексичне значення (назва предмета), а й на яке питання воно відповідає. На основі семантичного критерію встановлюються і засвоюються відповідні граматичні ознаки частин мови. Наприклад, кожен іменник в однині належить до того чи іншого роду, може вживатися в однині чи множині і змінюватися за відмінками. Важливо, що діти усвідомили зв'язок граматичних ознак із семантичною своєрідністю відповідної частини мови. Наприклад, іменник може позначати один чи кілька предметів, тому для цього у нього є категорія числа – одинина і множина; він може називати особу чоловічої чи жіночої статі, тому йому властива категорія роду; нарешті, усі вжиті у мовленні іменники сприймаються нами як незалежні (виражені формою називного чи кличного відмінка) і як залежні (виражені формами непрямих відмінків), через це йому притаманна категорія відмінка.

Під час реалізації четвертого етапу формування поняття про частини мови відбувається конкретизація засвоєних семантичних і граматичних ознак відповідних частин мови. У цей час дітям пропонуються вправи, які сприяють виробленню практичних мовленнєвих умінь і навичок.

Сучасний лінгводидакт Н. Назаренко пропонує виділити ще один окремий етап – комунікативний [31,с.15]. Він полягає в тому, що засвоєні

учнем теоретичні мовні знання і практичні мовленнєві вміння повинні бути ефективно й доцільно використані ним у практиці живого спілкування, враховуючи комунікативну ситуацію, мету спілкування, специфіку адресата та інші позалінгвістичні чинники, що визначають специфіку вживання мовних одиниць в усній і писемній комунікації.

Таким чином, у процесі формування граматичного поняття «частина мови» діти у першу чергу повинні навчитися абстрагуватися від конкретних лексичних значень слів, що належать до певної частини мови, навчитись визначати їх загальне частиномовне лексичне значення (назва предмета, ознака предмета, кількісна ознака, назва дії...), а потім узагальнювати їх граматичні значення, об'єднуючи в граматичні категорії, що властиві цьому лексико-граматичному класу слів. Зазначимо, що це завдання значно ускладнюється під час вивчення учнями теми «Займенник» через те, що ця частина мови не має власного лексичного значення. Тому необхідно семантичні, граматичні, синтаксичні і стилістичні особливості займенника розглядати в контексті речення, тексту. Кінцевою метою засвоєння морфології повинно бути формування в учнів практичних умінь ефективно й доречно застосовувати набуті граматичні знання про ту чи іншу частину мови безпосередньо в комунікативній ситуації. Проведений нами аналіз чинних підручників свідчить про те, що їх автори цій проблемі майже не приділяють належної уваги. Особливо це стосується займенника, оскільки вивчення його у початковій школі пов'язане, з одного боку, із засвоєнням основних граматичних форм цієї частини мови, а з іншого, з усвідомленням учнями ролі цього класу слів у мові і мовленні як важливого й необхідного виражального засобу. Тому роботу над вивченням займенника в 4 класі необхідно спрямовувати на усвідомлення учнями не тільки його семантико-морфологічних особливостей, а й стилістичної ролі у тексті, під час комунікації. Саме такий підхід до розвитку мовлення можливий під час реалізації комунікативно спрямованого засвоєння частин мови.



Для нашого дослідження важливим також є те, що експериментальна модель процесу формування досліджуваних умінь базується на комунікативно-діяльнісному і функціональному підходах до розвитку мовної особистості молодшого школяра. Так, сучасні провідні методисти (В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Петрук та ін.) розглядають комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні мови як процес формування комунікативних умінь школярів під час їх активної діяльності. Цей підхід орієнтує вчителя на практичне оволодіння учнями мовою у всіх видах мовленнєвої діяльності і передбачає врахування трьох основних моментів: 1) потреби у комунікації; 2) наявності мотиву словесної взаємодії; 3) урахування ситуація спілкування (хто, з ким, де, коли, як і з якою метою комунікує).

Комунікативно-діяльнісний підхід має на меті оволодіння особистістю комунікативною компетентністю. Для нашого дослідження важливо підкреслити, що цей підхід забезпечує практичну спрямованість процесу навчання мови. Своє конкретне вираження він знаходить у тому, що всі мовні одиниці засвоюються в процесі їх використання з метою спілкування безпосереднього чи опосередкованого (у вигляді читання та письма). Провідним він вважається тому, що його реалізація передбачає використання мови в процесі оволодіння нею в головній функції – функції спілкування.

У практиці початкової школи існує багато різних підходів до методики розвитку мовлення школярів, серед них виділимо три найбільш часто вживані – традиційний, комунікативний та функціональний. *Традиційна методика* розвитку мовлення спрямована на вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Але вона не дозволяє повною мірою розвивати мовлення дітей так, щоб вони могли повноцінно спілкуватися і при цьому уміли планувати комунікативний задум, забезпечуючи ефективність спілкування. Тому порівняно недавно особливої актуальності набув *комунікативний підхід*, згідно з яким розвиток мовлення базується на основі спілкування. Разом з тим останнім часом дослідники акцентують увагу на необхідності застосування методу *функціональної* характеристики типів мовлення. Цей

метод має необмежені можливості до розвитку монологічного мовлення дітей, відкриваючи можливість урахування методикою логіко-сміслових та структурно-функціональних особливостей типології мовлення. Він орієнтує вчителя початкової школи на те, що слід розвивати мовлення не взагалі як суцільний потік (монолог), а мовлення в його конкретних функціонально-сміслових типах і мовностилістичних варіантах. Тому має рацію Л. Калмикова, вказуючи, що «у сучасних освітніх закладах не ведеться методично організована систематична робота з розвитку монологічного мовлення дітей, яка враховувала б мовну специфіку кожного із різновидів мовлення: розповіді, опису та міркування» [15, с.6]. Адже виділення сучасною лінгвістикою функціонально-сміслових типів мовлення, за її словами, «дає методистам можливість уникнути уніфікованого погляду на монологічне мовлення як на неподільну, однотипну, однорідну за своїм складом категорію» [15, с.7]. А саме так розглядають учителі-практики роботу над розвитком монологічного мовлення. Якщо ж розглядати монолог без урахування його приналежності до того певного функціонально-сміслового типу мовлення, то при цьому не враховується специфіка й особливості монологічного мовлення в різних комунікативних ситуаціях, а також стосовно різних мовленнєвих намірів – розповісти, описати чи довести правильність міркування, висловити своє бачення стосовно певної проблеми.

Таким чином, на основі аналізу лінгводидактичної літератури ми дійшли висновку про те, що оптимальним варіантом становлення мовної компетентності молодших школярів буде базуватись на засвоєнні ними теоретичних знань про частини мови, а також їх мовленнєвої і комунікативної компетентностей. Це і буде являти собою необхідну дидактичну умову процесу формування в учнів навичок використовувати виражальні можливості всіх виучуваних у початковій школі лексико-граматичних класів слів у власній мовленнєво-комунікативній практиці.

### **1.3. Аналіз програми щодо можливості забезпечення процесу формування навичок використовувати виражальні можливості займенника у 4 класі**

Однією з основних умов реформування освітньої галузі в Україні є формування мовної особистості, яка має бути «комунікативно компетентною, здатною і готовою до спілкування у будь-якій життєвій ситуації та в різних сферах суспільного життя» [34, с.15]. Адже від того, наскільки вона володітиме мовними знаннями, мовленнєвими і комунікативними навичками, залежить, як вона буде сприймати нові знання й уміння, наскільки ефективно зможе спілкуватися в соціумі. Таку мету мовної підготовки ставить перед собою Нова українська школа. Її основним завданням є підготовка такої особистості, яка змогла би знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а згодом і під час виконання своїх професійних обов'язків. Саме цим і пояснюється необхідність впровадження у шкільну практику навчання компетентнісного підходу, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти.

Як зазначається у Державному стандарті початкової освіти, однією з таких ключових компетентностей є «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [12, с.40]. Мета навчання інтегрованого курсу української мови та літератури полягає у «формуванні комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвитку особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного

самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду, розвитку мовленнєво-творчих здібностей» [12, с.44]. Це означає, що формування комунікативної компетентності полягає у набутті ними практичних умінь і навичок висловлювати свої думки, почуття, чітко і переконливо оперувати аргументами і фактами у різних видах мовленнєвої діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури за темою дослідження, теоретичне узагальнення лінгводидактичних праць дали підстави для висновку про те, що «знання з граматики збагачують мовлення в морфологічному й синтаксичному аспектах, і особливо велике значення вони мають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови» [30, с.31]. За твердженнями психологів, педагогів і методистів, будь-які вміння і навички формуються на основі відповідних знань. Так, наприклад, комунікативно-мовленнєві вміння потребують від учнів певної суми теоретичних мовних знань. Однак проведений нами аналіз шкільної програми, лінгводидактичного забезпечення курсу української мови у 1-4 класах та виявлені в ході бесід з учителями недоліки існуючої практики навчання мови переконують нас у тому, що методика ознайомлення учнів початкових класів з частинами мови як важливим засобом удосконалення їх комунікативно-мовленнєвих умінь розроблена ще недостатньо.

Розглянемо вимоги шкільної програми щодо розвитку мовлення учнів 4 класу під час вивчення теми «Займенник». У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними лексико-граматичними класами слів: іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник і прийменник. У процесі засвоєння теоретичних знань з морфології у дітей формується усвідомлення того, що кожне повнозначне слово має своє категоріальне лексичне значення, тобто виступає назвою предмета, його ознаки чи дії і тому до нього можемо поставити певне запитання. Одночасно з цим учні засвоюють орфографічні правила, які стосуються словозміни і

правопису відмінкових закінчень іменників та прикметників, особових закінчень дієслів тощо. У такий спосіб активно розвивається мовлення учнів, поповнюючись новими іменниками, прикметниками, прислівниками та дієсловами, їх всіма можливими граматичними формами, що відповідають сучасним літературним нормам.

Із займенником як частиною мови молодші школярі ознайомлюються тільки в 4 класі. Робота над розвитком мовлення в молодших класах при вивченні при вивченні цього класу слів спрямовується головним чином на спостереження учнів за роллю різних займенників у тексті, на визначення їх узагальненого вказівного значення, впізнавання на слух і в текстах особових займенників, визначення їх лексичного значення і ролі у реченні, а також на дотримання правил уживання займенників з прийменниками та вміння будувати речення і тексти, використовуючи займенники для зв'язку речень у тексті, а також з метою уникнення лексичних повторів. Усе це дає змогу не тільки збагатити, а й уточнити та активізувати словник молодших школярів. Програмою з української мови для 4 класу передбачено ознайомлення дітей з загальними поняттями про займенник, із значенням особових займенників, їх синтаксичною роллю. Поряд з цим програма орієнтує вчителя на формування поняття про займенник із ознайомлення учнів з однією з основних лексичних ознак цієї частини мови: вказує на предмет чи його ознаку, не називаючи їх. Починається формування поняття про займенник із ознайомлення учнів з однією з основних лексичних ознак цієї частини мови: вказує на предмет чи його ознаку, не називаючи їх. Розширюючи уявлення школярів про особові займенники, учитель відповідно до вимог змістової лінії «Досліджуємо мовні явища» має організувати спостереження за вживанням їх у різних текстах словник молодших школярів [53, с.14]. Очікувані результати здобувача освіти на кінець 4-ого року навчання у початковій школі такі: «розпізнає серед слів особові займенники, ставить до них питання; пояснює роль займенників у мовленні, відмінює особові займенники за зразком, правильно вживає займенники з прийменниками; використовує займенники у

власному мовленні для зв'язку речень у тексті та з метою уникнення повторів тих самих слів» [53, с.14]. Це означає, що четвертокласники повинні навчитись визначати роль займенників у тексті, змінювати форми особових займенників за зразком та вміти вживати їх у власних висловленнях.

Як бачимо, чинною програмою передбачено засвоєння учнями 4 класу практичних умінь використовувати займенники у зв'язному мовленні. Тобто цей процес має на меті також і формування та розвиток в учнів комунікативних умінь. Він пов'язаний з ознайомленням учнів із засобами міжфразних зв'язків у тексті. Іншими словами, четвертокласники повинні навчитись уживати займенники з певною стилістичною метою задля уникнення у своїх висловлюваннях зайвих повторень одного і того самого слова, а також вміти використовувати займенники для забезпечення логічного зв'язку речень в усному чи письмовому тексті. Змістовою лінією «Взаємодіємо усно» передбачено тільки узагальнену вимогу, що не містить чітких критеріїв щодо «використання виражальних засобів мови» та «вдосконалення власних висловлень» [53, с.11].

Аналіз дидактичних можливостей чинних підручників [3; 39] щодо забезпечення процесу формування в учнів 4 класу навичок використовувати виражальні можливості займенника свідчить про те, що в них переважають вправи на формування мовних знань про займенник та практичних умінь знаходити займенники у тексті, визначати їх лексичне значення, відмінок, особу, змінювати їх тощо. Вони становлять 80% від загальної кількості вправ, відведених на вивчення займенника. Решта вправ (20%) пов'язані із спостереженнями учнів за функціональними особливостями займенника в тексті. З них тільки 3 вправи на заміну лексичних повторів, 2 вправи на спостереження за семантичною специфікою займенників, які тільки вказують на предмети, а не називають їх. Одна тільки вправа у підручнику (Пономарьова К.І., Гайова Л.А.) передбачає спостереження учнів за текстом, в якому у кожному реченні повторюється слово «старт». Учням ставиться запитання: «Який недолік має текст?». При цьому не висувається вимога


відредагувати цей текст, замінивши повторювані іменники, де це потрібно, займенниками. На жаль, ми не знайшли жодної вправи на спостереження за роллю займенника у вираженні логічної послідовності тексту. На наш погляд, необхідно розширити коло засобів вираження зв'язності тексту, з якими доцільно ознайомити учнів. Ідеться не лише про збагачення лексичних засобів зв'язку, а й про ознайомлення молодших школярів з деякими граматичними засобами. Для формування комунікативних умінь учнів у цьому підручнику немає вправ. Ми виявили лише одну вправу ситуативного характеру, однак і вона швидше нагадує мовленнєву, ніж комунікативну, оскільки передбачає складання тексту-замовлення про меню «шведського стола». Позитивним є те, що автори вводять четвертокласників у ситуацію спілкування: уяви, що ти поселився в готелі, ознайомився з меню, і тобі потрібно зробити замовлення, напиши про це текст. Однак тут не вказано, кому має бути адресований цей текст, яка його мета і завдання, який характер стосунків між співрозмовниками (дружні, ділові, офіційні).

У параграфі «Навчаюся використовувати займенники у власному мовленні» передбачено виконання лише 1 вправи (слід вставити пропущені займенники і скласти кінцівку байки, використовуючи займенники) [39]

**НАВЧАЮСЯ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗАЙМЕННИКИ У ВЛАСНОМУ МОВЛЕННІ**

**15** Прочитайте початок байки Павла Ключіни «Соняшник», уставляючи пропущені займенники з довідки. Поясніть одне одному Соняшникові «чудеса».

Чванливий Соняшник в оточенні рідні розмову вів, хвалив себе без краю:  
 — ? можете позаздрити ? —  
 над Сонцем ? велику владу маю.  
 В годину літню — сонячну, ясну —  
 ? чудеса творю своєю головою.  
 Куди ? лиш поверну —  
 і Сонце повертається за ? .



**Довідка**  
 Я, мною, ви, мені, її.

- Зазначте, на кого вказують займенники, ужиті в тексті байки.
- Склади кінцівку байки. Використай особові займенники.

**Що я знаю?**

Рис. 1.1. Приклад завдання в підручнику на використання займенників

Як бачимо, у проаналізованих нами підручниках практично відсутні завдання, за допомогою яких четвертокласники навчилися би використовувати займенники у власному мовленні і забезпечили б у такий спосіб виразність, логічність і ясність у власному усному і писемному мовленні. Тому, на наш погляд, необхідно розширити коло таких вправ і завдань. Необхідно дібрати і використовувати на уроках такий дидактичний матеріал, який забезпечив би формування в дітей необхідних практичних умінь, передбачені чинною шкільною програмою, для ефективного вживання займенників у власній мовленнєвій діяльності.

Отже, аналіз дидактичних можливостей проаналізованих підручників свідчить про те, що в них переважають вправи на формування у четвертокласників мовних знань про займенник та практичних мовленнєвих умінь знаходити займенники у тексті, визначати їх лексичне значення, відмінок, особу, змінювати їх тощо. Це є свідченням того, що дидактичні можливості підручників щодо формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів 4 класу досить низькі. Тому вчителям, на нашу думку, необхідно самостійно добирати і використовувати на уроках додатковий дидактичний матеріал, щоб виробити в дітей необхідні практичні вміння ефективно вживати займенник у власній мовленнєвій діяльності. Отже, виникає необхідність у розробці й апробації спеціальної методики відповідно до мети і завдань нашого дослідження.

### **Висновки до розділу 1**

Вивчення й аналіз лінгводидактичної літератури за темою нашого дослідження дозволив дійти висновку про те, що сучасний процес навчання рідної мови у початковій школі базується на врахуванні взаємозв'язку вивчення теоретичного мовного матеріалу з цілеспрямованою і систематичною роботою над розвитком мовленнєвих та комунікативних умінь. Такий підхід дозволяє учням належним чином досягти опанування основами лінгвістичної теорії, а також сформувати граматичні, орфографічні



і комунікативно-мовленнєві вміння та навички. Однак, як стверджують багато дослідників, мовлення багатьох школярів відзначається бідністю й одноманітністю як з погляду лексико-семантичного, так і з погляду функціонально-граматичного. Однією з причин такого стану є те, що на уроках української мови фактично не враховуються потенційні виражальні можливості виучуваних частин мови, їх семантична, граматична і стилістична своєрідність.

У ході аналізу літератури встановлено, що для того, щоб оволодіти теорією і практикою рідної мови, учням необхідно не тільки засвоїти теоретичні основи мови, досконало оволодіти її орфоепічними та лексичними нормами, а й глибоко опанувати граматичну будову мови, зокрема її морфологічні ресурси, які дозволять їм правильно вживати ті чи інші форми слів, змінювати їх форму залежно від чинних правил і законів граматики. Таким чином, для успішного формування мовної особистості молодшого школяра необхідно, щоб дитина оволоділа сукупністю знань, умінь і навичок, які будуть свідчити про її мовну, мовленнєву і комунікативну компетентність. У зв'язку з цим концепція нашого дослідження буде базуватися на створенні ефективних умов, по-перше, для засвоєння школярами теоретичного мінімуму про лексико-граматичні класи слів, по-друге, для формування в них практичних мовленнєвих умінь використовувати слова виучуваних частин мови у всіх можливих граматичних формах і, по-третє, на цій основі оволодіти комунікативною компетентністю, яка передбачає здатність мовця ефективно взаємодіяти в різних ситуаціях спілкування з будь-яким адресатом для досягнення комунікативних чи життєвих цілей. Тому кінцевою метою засвоєння морфології повинно бути формування в учнів практичних умінь ефективно й доречно застосовувати набуті граматичні знання про ту чи іншу частину мови безпосередньо в комунікативній ситуації. Отже, оптимальний варіант становлення мовної компетентності молодших школярів буде базуватись на засвоєнні ними теоретичних знань про частини мови, а також на формуванні

і розвитку їх мовленнєвої і комунікативної компетентностей. Це і буде являти собою необхідну дидактичну умову процесу формування в учнів навичок використовувати виражальні можливості всіх лексико-граматичних класів слів у власній мовленнєво-комунікативній практиці.

Відповідно до завдань нашого дослідження встановлено, що методика ознайомлення учнів початкових класів з частинами мови як важливим засобом удосконалення їх комунікативно-мовленнєвих умінь розроблена ще недостатньо. З одного боку, чинною шкільною програмою передбачено засвоєння учнями 4 класу практичних умінь використовувати займенники у зв'язному мовленні. Тобто цей процес має на меті також і формування та розвиток в учнів комунікативних умінь. Однак змістовою лінією «Взаємодіємо усно» передбачено тільки узагальнену вимогу, що не містить чітких критеріїв щодо використання виражальних засобів мови та вдосконалення власних висловлень. З іншого боку, аналіз дидактичних можливостей чинних підручників щодо забезпечення процесу формування в учнів 4 класу навичок використовувати виражальні можливості займенника засвідчив, що в них переважають вправи на формування мовних знань і мовленнєвих умінь. Це є свідчить про те, що дидактичні можливості підручників щодо формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів 4 класу досить низькі. У зв'язку з цим виникає необхідність у самостійно добирати і використовувати на уроках додатковий дидактичний матеріал, щоб виробити в дітей необхідні практичні вміння ефективно вживати займенник у власній мовленнєвій діяльності. Отже, виникає необхідність у проведенні дослідно-експериментальної практичної роботи, під час реалізації якої ми змогли б визначити початковий стан сформованості досліджуваних умінь, вивчити й узагальнити досвід роботи вчителів і розробити таку системи вправ, яка б сприяла формуванню навичок ефективно використовувати виражальні можливості займенників у власному мовленні учнів 4 класу і забезпечила у кінцевому результаті його чіткість, логічність, ясність і виразність.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УЧНІВ 4 КЛАСУ ВИКОРИСТОВУВАТИ ВИРАЖАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАЙМЕННИКА ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО МОВНІ ЯВИЩА»

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

Вивчення у першому розділі теоретичних основ навчання мови і мовлення дітей молодшого шкільного віку показало, що рівень сформованості мовленнєвих і комунікативних умінь школярів залежить від багатства їх словникового запасу та умінь використовувати всю різноманітність граматичних засобів мови під час продукування власних висловлювань. Встановлено, що знання граматики збагачують мовлення учнів в морфологічному і синтаксичному аспектах. Тому важливим теоретичним підґрунтям розвитку мовлення дітей є засвоєння ними самостійних і службових частин мови на теоретичному і практичному рівнях. Це дозволило б їм ефективно використовувати виражальні можливості всіх виучуваних частин мови (у тому числі і займенників) у власному мовленні і сприяло б забезпеченню у кінцевому результаті формуванню мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей. Важливо наголосити на тому, що саме на це і націлює нас комунікативно-діяльнісний підхід навчання шкільного курсу рідної мови.

Чинною шкільною програмою передбачені вимоги до формування і розвитку мовних та мовленнєвих умінь четвертокласників під час вивчення займенника. Однак аналіз підручників свідчить про їх низькі дидактичні можливості щодо формування мовленнєво-комунікативних умінь школярів. У зв'язку з цим виникає необхідність у проведенні експериментального дослідження. У його основу покладено педагогічний експеримент, метою якого було визначення вихідного рівня сформованості мовних, мовленнєвих і

комунікативних умінь молодших школярів, а також вивчення передового педагогічного досвіду роботи вчителів, розробка й обґрунтування експериментальної методики розвитку мовлення учнів 4 класу на уроках української мови під час роботи вивчення теми «Займенник» та перевірка її ефективності. Педагогічний експеримент складався трьох етапів:

1) констатувальний зріз, за допомогою якого було вивчено й узагальнено досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми, а також виявлено початковий рівень сформованості в учнів 4 класу мовних знань та їх мовленнєвих і комунікативних умінь;

2) формувальний етап експерименту передбачав розширення теоретичних знань учнів про займенник, його специфічну семантику і морфологічні особливості, ознайомлення учнів із стилістичними можливостями використання різних видів займенників під час роботи над текстом та в ході продукування власних висловлень, розробку методики розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь на основі спеціально дібраної системи лексико-граматичних та комунікативних вправ;

3) контрольний зріз мав на меті перевірити ефективність запропонованої нами експериментальної методики і зробити загальні висновки проведеного дослідження.

*Констатувальний зріз* було проведено з метою вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів та одержання первісних даних про початковий рівень сформованості у четвертокласників розвитку мовлення в умовах традиційного шкільного навчання. Базою проведення всіх етапів педагогічного експерименту була Криворізька спеціалізована школи №70. Дослідження проводилось на основі четвертих класів загальною кількістю 47 учнів. Експериментальне дослідження проводилось на основі двох четвертих класів – контрольного (24 учні) та експериментального (23 учні) – упродовж 2021-2022 навч. року.

Для проведення констатувального зрізу необхідно було розв'язати такі завдання:

- 1) вивчити досвід роботи вчителів початкових класів щодо розвитку мовлення в учнів 4 класу під час вивчення частин мови;
- 2) розробити завдання діагностичного характеру для встановлення вихідного рівня сформованості в учнів 4 класу комунікативно-мовленнєвих умінь, визначених чинною шкільною програмою;
- 3) провести кількісний та якісний аналіз результатів констатувального зрізу.

Вивчення й узагальнення передового досвіду роботи вчителів початкових класів КЗСШ №70 показало, що традиційно класоводи під час опанування учнями частин мови найбільшу увагу приділяють засвоєнню ними мовних знань і мовленнєвих умінь. Так, вивчаючи, наприклад, прикметник, учителі дбають про те, щоб діти добре засвоїли його семантику, граматичні особливості – узгодження в роді, числі і відмінку з означуваним іменником, – відмінювання прикметників тощо. Однак стилістичні функції прикметника, його виражальні можливості у тексті, як правило, залишаються поза увагою і вчителів, а тим більше учнів.

Разом з тим зауважимо, що вивчення того ж прикметника має широкі можливості для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів, і досвідчені вчителі добирають відповідні додаткові вправи і завдання, які дають можливість дітям оволодіти прикметниками – вагомим чинником їх мовленнєвого розвитку. Такі вчителі розуміють, що прикметник – це частина мови, засвоєння якої робить мовлення учнів більш змістовним, різноманітним, образним, точним, виразнішим.

Однак що стосується роботи над засвоєнням займенника, то слід зазначити, що учні фактично позбавлені можливостей на уроках спостерігати, а потім і самостійно реалізувати у власному мовленні всі потенційні виражальні можливості цієї специфічної частини мови. Разом з тим стилістичні можливості займенника в тексті, як ми вже зазначали, дуже великі. Л. Мацько з цього приводу слушно зазначає: «для займенників більше значення, ніж для слів інших лексико-граматичних розрядів, має контекст,

той комплекс виражальних засобів, у якому займенники розкриваються своїми відтінками і значеннями, реалізують свої стилістичні можливості» [28, с.57]. Ця чітко помічена дослідницею особливість займенника дає підстави нам для висновку про те, що і лексичні, і стилістичні можливості цієї категорії слів засвоюються в тексті. Розглянемо, як у шкільній практиці реалізується це завдання.

Відвідування й аналіз уроків учителів першої та вищої категорії Т.О. Вдовенко, О.А.Лугової, І.В. Коринецької та Д.О. Пастушук, бесіди з ними свідчать про те, основну увагу під час вивчення займенника вони приділяють його граматичним особливостям (наявності граматичних значень особових займенників – особа, рід число, відмінок, а також особливостям словозміни, що є теж досить важливим для засвоєння специфіки займенника, бо йому властивий суплетивізм (*він – його, ми – нас, я - мене*)).

Учитель вищої категорії Т.О. Вдовенко під час вивчення теми «Займенник як частина мови» використовує спостереження та евристичну бесіду за текстом. Наприклад, учням пропонується текст: *Вона дуже гарно малює. До неї часто звертаються друзі, щоб намалювала листівку.*

– Прочитайте текст. Про кого в ньому мовиться? Чому не можна точно сказати, про кого говориться? Які слова можна підставити замість *вона, неї?* (мама, бабуся, сестричка, школярка, учителька та ін.). До якої частини мови вони належать? Отже, замість якої частини мови вжито слово *вона, неї?* На яке питання вони відповідають? А чи можна віднести ці слова до іменників? Чому не можна? (Слово *вона* не називає ні конкретний предмет, ні конкретну особу.) Назвіть інші слова, якими ми можемо замінити іменники, наприклад, *батько, ліс, земля, школа, поле, море* та ін. Спробуйте скласти речення зі словами *він, вона, воно, вони*. Чи зможете ви визначити, про кого чи про що ви говорите? Чому не зможете?

Учитель допомагає учням зробити висновок, що слова *він, вона, воно, вони* конкретно не називають ні особу, ні предмет, хоч і відповідають на питання *хто? що?* Тоді вчителька запитує дітей: «Замість якої частини мови ми

вживали слова *він, вона, воно, вони?*» і підводить їх до ознайомлення з новою частиною мови – займенником.

На уроках рідної мови учитель вищої категорії О.А.Лугова значну увагу приділяє розвитку зв'язного мовлення учнів. Під час організації їх мовленнєвої діяльності вона створює такі навчальні ситуації, які спонукають до безпосередніх висловлювань. З цією метою вона застосовує сюжетно-рольові ігри. Зв'язні усні та письмові розповіді спонукає будувати за сюжетними картинками, ілюстраціями в підручнику, за власними спостереженнями, досвідом дітей. Постійно звертає увагу на формування вмінь поєднувати речення у тексті, дотримуватися логіки викладу, будувати текст з наявними в ньому складовими частинами. Спрямовує роботу на запобігання можливих помилок, особливо щодо уникнення повторів, а також на удосконалення дитячих висловлювань за змістом і формою. Проводиться робота по усуненню помилок як типових, так і індивідуальних.

Під час вивчення теми «Займенник» І.В. Коринецька пропонує четвертокласникам скласти усну розповідь про свою допомогу вдома старшим, аналізувати твори, працюючи парами. На кожному уроці з цієї теми одержували завдання з розвитку мовлення: відредагувати текст, змінити особу, від якої ведеться розповідь, закінчити оповідання, скласти твір-роздум з елементами міркування, скласти розповідь, щоб мова велась від I, II чи III особи. Усі ці завдання були спрямовані на закріплення, правильне вживання займенників у мовленні, їх правопис. З метою правильного засвоєння програмового матеріалу з даної теми учням пропонувались диференційовані завдання: слабші працювали з вчителькою, закріплюючи правила, а сильніші складали речення з поданими займенниками твір-мініатюру, добирали загадки, прислів'я, приказки із займенниками. Учителька на уроках застосовує елементи розвивального мислення. Діти спостерігають за мовними явищами, роблять висновки, доводять свої думки і лише після цього звертаються до правил у підручнику.

Учитель першої категорії Д.О. Пастушок намагається поєднати набуття теоретичних знань учнів про займенник з наступним їх практичним застосуванням під час виконання мовленнєвих вправ. Так, на її уроках можна часто побачити використання ситуативних вправ, коли учням необхідно висловити свою думку, змінити розповідь відповідно до тих чи інших настанов вчительки, зумовлених впливом навчальної чи життєвої ситуації. Наприклад, дітям пропонується послухати розповідь від І особи про випадок на озері. Після цього їм необхідно перебудувати розповідь так, щоб вона велася від III особи. При цьому педагог націлює дітей на те, щоб вони сліdkували за вживанням займенників, не допускали повторів одних і тих же слів, а також стежили за зв'язком між реченням у власному мовленні.

Аналіз і вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів з окресленої проблеми засвідчив, що класоводи намагаються забезпечити вивчення морфології в практичному аспекті. Однак наші спостереження за навчальним процесом переконують у тому, що для учнів залишається недостатньо реалізована комунікативна спрямованість уроків мови, її роль у широкій соціальній сфері. Бесіди з учителями, спостереження на уроках свідчать, що вчителі-практики основну увагу під час вивчення частин мови в основному зосереджують на засвоєнні учнями їх граматичних категорій, особливостей словозміни, уживання певних словоформ у тексті.

Стан досліджуваної нами проблеми у практиці шкільного навчання певною мірою допомогла з'ясувати анкета для вчителів «Можливості поєднання вивчення мовного матеріалу з розвитком комунікативних умінь школярів» (див. додаток А). Респонденти повинні були обрати одну із чотирьох запропонованих відповідей: «так», «ні», «маю з цим труднощі», «своя відповідь».

Відповідаючи на перше питання анкети, учителі вказали, що під час вивчення лексики, синтаксису і будови тексту дозволяє найбільше поєднати опанування мовного матеріалу з розвитком комунікативних умінь школярів. Як бачимо, під час вивчення частин мови учителі менше всього схильні



розвивати комунікативно-мовленнєві вміння. У той же час 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» [9, с.13].

Практично всі респонденти погодились з думкою про те, що організація комунікативної діяльності на уроках рідної мови є важливою складовою становлення мовної особистості молодших школярів. 65% педагогів зазначили, що рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку їх учнів відповідає сучасним вимогам. Цікавою була відповідь на четверте питання анкети, де потрібно було вказати, які саме комунікативні вміння вони розвивають у своїх учнів: 58% респондентів зазначили, що розвивають зв'язне мовлення учнів, 33% вказали, що звертають увагу на культуру мовлення дітей, і лише 17% відповіли, що навчають дітей спілкуватися у різних навчальних та життєвих ситуаціях. При цьому ніхто з учителів не вказав на те, що комунікативний підхід до навчання мови передбачає врахування потреби у спілкуванні, мотивів акту спілкування та умов, за яких здійснюється комунікація. Спілкуватися діти вчаться у процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на формування вмінь визначати потреби спілкування, виступати у ролі мовця і співрозмовника, сприймати почуте і прочитане, створювати усні і письмові висловлювання відповідно до потреб спілкування. Для вдосконалення розвитку комунікативної діяльності своїх учнів класоводи використовують словесні методи задля активізації їх мовленнєвої діяльності, залучають дітей до самостійного аналізу результатів своїх усних і писемних висловлювань. Однак ніхто з учителів не використовує комунікативні завдання відповідно до змісту навчального матеріалу та вікових особливостей учнів, на уроках не залучають дітей до активної комунікативно-пізнавальної діяльності. 67% опитаних вказали на те, що у них виникають труднощі з організацією роботи над формуванням комунікативних умінь школярів. Така ж кількість педагогів вказала на

недостатню кількість методичної літератури щодо формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності молодших школярів.

Варто також зазначити, що відповідно до вимог чинної шкільної програми учителі повинні організувати спостереження учнів за роллю тих чи інших частин мови у реченні, за їх синонімічними, омонімічними та антонімічними відношеннями в тексті. Однак системна робота, спрямована на вироблення в школярів практичних умінь і навичок уживати у власному мовленні необхідні займенники для заміни лексичних повторів, розширюючи у такий спосіб виражальні засоби мови, додаючи мовленню ознак підкресленої логічності та послідовності, на жаль, у практиці сучасної школи фактично майже відсутня. Переконатись у цьому нам допоможе констатувальний діагностичний зріз, метою якого була розробка анкети і завдань для встановлення вихідного рівня сформованості мовних знань та комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів 4 класу, визначених чинною шкільною програмою (див. додаток Б).

Аналіз відповідей на запитання анкети дав змогу зробити висновки щодо того, що учні 4 класу не зовсім чітко розуміють поняття «частина мови». Так, майже половина респондентів дала нечітку і зовсім коректну відповідь: «це такі слова», «це іменники, прикметники, дієслова...». 64% четвертокласників не змогли дати точне визначення займенника, у кращому випадку вони наводили приклади цієї частини мови. 72% не змогли вказати, які частини мови замінює займенник. Усе це дає на підстави для висновку про те, що учні не засвоїли належним чином теоретичні мовні знання з морфології, у тому числі і доступні їм теоретичні відомості про займенник.

Що стосується сформованості мовленнєвих умінь четвертокласників, то їх рівень у багатьох випадках теж не відповідає чинними вимогам шкільної програми: діти часто неправильно визначали особу займенника, форму відмінка, а іноді залишали займенник у початковій формі, не змінюючи його форми відповідно до слова, яке керує його формою. Наші спостереження дозволили констатувати той факт, що, незважаючи на досить

низькі теоретичні знання з морфології, учні 4 класу, маючи достатній рівень практичного спілкування, переважно оволоділи мовленнєвими вміннями щодо правильної словозміни займенників. Однак цей рівень ще не відповідає вимогам шкільної програми.

Аналіз рівня засвоєння комунікативних умінь учнів четвертого року навчання показав, що вони не досить чітко уявляють собі зміст поняття «спілкування» і не знають, з яких основних структурних елементів воно складається. 35% учнів 4-А та 4-Б класів (від їх загальної кількості 43 особи) зазначили, що основними компонентами спілкування є «людина, що говорить» і «людина, яка слухає», тобто адресант і адресат. Більшість четвертокласників вказали, що метою спілкування є потреба про щось повідомити (74%) чи про щось запитати (26%). Ніхто з опитуваних не вказав на необхідність висловити своє ставлення до чогось чи до когось, переконати в чомусь, застерегти тощо. Отже, під спілкуванням діти розуміють переважно комунікативний процес як лінгвістичне явище, а не мотиви, потреби, спричинені самим життям. Це свідчить про те, що процес мовлення для них не пов'язаний з життєвими ситуаціями. Майже всі учні 4 класу вказали, що зміст їх висловлювання не залежить від мети спілкування.

Відповіді учнів на запитання «З ким мені доводиться спілкуватися?» свідчать про те, що вони не розмежовують різні типи адресатів (дорослий чи дитина, офіційна особа чи неофіційна, носій якоїсь соціальної ролі тощо). Метою їх взаємодії з учасниками спілкування є дотримання норм і культури мовлення (70% учнів зазначили, що вони будуть спілкуватися з різними адресатами гарно, культурно, ввічливо). При цьому ніхто з опитуваних не вказав, що спілкування їх залежатиме від того, хто є їх співрозмовником – окрема людина (вчитель, батько, однокласник) чи група людей (однокласники на уроці, батьки на класних зборах тощо). Тому усі четвертокласники зазначили, що зміст їх спілкування не зміниться, якщо вони будуть розмовляти з різними адресатами а одну і ту ж тему. Однак зазначимо, що мовець обов'язково має під час спілкування враховувати

адресата мовлення, його тип, адже основна мета спілкування – це вплив на співрозмовника. А для цього необхідно вміти вступити з ним в контакт, тобто взаємодіяти. Як бачимо, учні 4 класу до цього не готові.

Під час проведення анкетування ми також встановили, що молодші школярі не розуміють, що таке ситуація спілкування, якою вона може бути. Вони наводили приклади лише типових, стандартних ситуацій (спілкування з другом, подругою, мамою, бабусею, учителем тощо). Тобто для них ситуація пов'язана не з комунікативною метою, завданнями спілкування, наявністю чи відсутністю адресата, його соціальної ролі, віку, статусу, нарешті, незалежно від форми реалізації мовлення – усної чи писемної. А саме ці та інші чинники суттєво впливають на зміст і форму висловлювання. Цим і пояснюється, на наш погляд, той факт, що учні не розуміють, як може змінюватися зміст і форма висловлювання на одну і ту ж тему залежно від специфіки адресата (наприклад, дорослий чи ровесник). Тому вони вважають, що розмова з дідусем і молодшим братом про необхідність пройти обстеження у стоматолога нічим не відрізнятиметься. Нарешті, характеризуючи комунікативні ситуації, четвертокласники назвали лише дві складові: а) з ким? (з друзями, однокласниками, батьками, рідним, знайомими тощо; б) де? (у школі, у дворі, вдома, у під'їзді...), а на запитання про мету спілкування не дали відповіді.

Аналіз учнівських висловлювань щодо рекомендованої нами ситуації спілкування (завдання анкети №11) свідчить, що молодші школярі у процесі мовлення недостатньо повно розкривають зв'язки між явищами, частіше не виражають особистого ставлення до висловлюваного. Хоча учні початкової школи й практично володіють основами побудови теоретичних міркувань і готові до теоретичних узагальнень, у власних висловлюваннях вони віддають перевагу конкретним, а не абстрактним судженням, опису конкретних фактів, а не встановленню зв'язків між ними. Молодші школярі не стежать свідомо за послідовністю своїх думок, не використовують з цією метою займенники, тому логіка їх викладу в усному і писемному мовленні часто порушується.

Слід зазначити, 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 займенник). Але істотним недоліком низького рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь четвертокласників є те, що 81% з них 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, соціальну роль учителя діти виконали завдяки властивим їм здібностям наслідувати дорослих (особливо вчителя), а враховувати особливості рекомендованої ситуації спілкування з новим учнем під час побудови власного висловлювання учні не зуміли.

Аналіз написаного учнями твору «Добрий вчинок» дає підстави стверджувати про те, що четвертокласники, не зважаючи на те, що у 3 класі вони ознайомились з темою «Абзац», «Зв'язок між реченнями в тексті», «Частини тексту», не оволоділи необхідними вміннями реалізовувати на практиці структурні та логіко-граматичні зв'язки між компонентами висловлювання. Так, більшість школярів у своїх творах часто допускали лексичні повтори, не замінюючи їх відповідними займенниками (наприклад: *Хлопчики знайшли їжачка. Хлопчики не знали, що з ним робити. Раптом до хлопчиків підійшов дідусь. Він порадив хлопчикам відпустити їжачка.*). З іншого боку, приблизно третина четвертокласників вживали у своєму мовленні на позначення дійових осіб переважно займенники (*Він підійшов до них і побачив, що вони розпалюють вогнище. Тоді він став пояснювати їм, що це небезпечно...*).

Отже, у молодших школярів відсутні практичні вміння і навички ефективного і доречного використання займенників під час продукування свого мовлення. Крім того, аналіз їх письмових робіт дав підставу зробити висновок про те, що учні 4 класу 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.

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 параметрами: високий, достатній, середній, низький. Відповіді оцінювалися за п'ятибальною системою: повна відповідь – 5 балів, часткова – 3 бали, неповна часткова – 1 бал, неправильна відповідь або її відсутність – 0 балів; за два практичні завдання можна було отримати максимально по 20 балів.

Підрахувавши максимальну кількість балів, яку можна було отримати під час діагностичного зрізу, ми встановили чотири рівні сформованості мовних теоретичних знань, мовленнєвих і комунікативних умінь учнів 4 класу. Результати анкетування дозволили визначити початковий рівень сформованості досліджуваних знань та вмінь до початку проведення дослідно-експериментального навчання (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

**Результати констатувального зрізу щодо виявлення початкового рівня сформованості досліджуваних умінь в учнів 4 кл. (к-сть учнів / %)**

№ з/п	Зміст навчальних знань та вмінь	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)
1.	Мовні знання	5	4	6	8	8	7	4	5
		22	17	26	33	35	29	17	21
2.	Мовленнєві вміння	5	6	8	7	6	7	4	4
		22	25	35	29	26	29	17	17
3	Комунікативні вміння	9	8	8	9	4	5	2	2
		39	33	35	38	17	21	9	8
3.	Середні показники (у %)	27,6	25	32	33,3	26	26,3	14,4	15,4

Середні показники таблиці 2.1 свідчать про те, що в учнів обох класів приблизно однаковий рівень сформованості досліджуваних знань і вмінь.

Так, ми бачимо, що в обох класах переважають середній (32% і 33,3%), низький (27,6% і 25%) та достатній (26% і 26,3%) рівні сформованості мовних знань та комунікативно-мовленнєвих умінь. Високий рівень за середніми показниками продемонстрували всього 14,4% та 15,4% школярів. Причиною цього, на наш погляд, є недостатній рівень теоретичних знань і практичних умінь учнів, пов'язаних з розумінням значення, граматичних ознак і стилістичних можливостей використання займенника як засобу вираження чіткої логічної послідовності мовлення. При цьому рівень сформованості комунікативних умінь в обох класах за показниками високого рівня складає всього 9% та 8%. Задля забезпечення об'єктивності нашого дослідження експериментальну роботу ми проводили в класі, учні якого продемонстрували дещо нижчий рівень досліджуваних умінь. Дітям іншого класу, які навчались за традиційною методикою, відводилась роль контрольного класу.

Отже, результати констатувального зрізу засвідчили як низький рівень теоретичних знань учнів 4 класу про частини мови, так і відсутність у них належно сформованих практичних комунікативних та мовленнєвих умінь. Усе це привело до необхідності розробки комплексу лексико-граматичних та комунікативних вправ і завдань, спрямованих на розвиток мовлення в учнів на уроках рідної мови на завершальному етапі навчання в початковій школі під час вивчення займенника.

## **2.2. Система лексико-граматичних та мовленнєво-комунікативних завдань як засіб формування навичок в учнів 4 класу використовувати виражальні можливості займенника**

Констатувальний зріз, проведений на початку педагогічного експерименту, показав, що рівень засвоєння учнями 4 класу як теоретичних знань про семантичні і граматичні особливості займенника, так і практичних мовленнєвих та комунікативних умінь щодо виражальних можливостей

займенника у тексті не відповідає вимогам чинної програми. Його результати переконали нас в необхідності проведення другого етапу педагогічного експерименту – *формувального*. Метою формувальної частини експерименту є розробка та апробація поетапної і послідовної системи використання лексико-граматичних та комунікативних завдань, спрямованих на розвиток мовних знань і комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок учнів 4 класу під час вивчення теми «Займенник».

Виходячи з умов робочої гіпотези та враховуючи розроблені сучасною дидактикою аспекти ефективності процесу розвитку мовлення молодших школярів, ми поклали в основу нашої методики такі орієнтири:

1) проводити чітко сплановану дієву систему роботи щодо ефективного засвоєння учнями експериментального класу мовних знань і вмінь з теми «Займенник»;

2) паралельно проводити спеціальну систематичну роботу над формуванням мовленнєво-комунікативних умінь під час опрацювання морфологічного матеріалу для забезпечення розвитку творчої мовної особистості, здатної вільно, комунікативно виправдано послуговуватися лексико-граматичними засобами в усному і писемному мовленні відповідно до комунікативної мети, завдань та умов спілкування.

Відповідно до цих орієнтирів ми розробили систему лексико-граматичних та комунікативних завдань, які у своїй сукупності та послідовності повинні забезпечити планомірний і поступовий розвиток мовленнєво-комунікативних умінь і тим самим сприяти розвитку мовної особистості молодшого школяра на прикінцевому етапі його навчання у початковій школі. Оскільки на вивчення займенника в 4 класі відводиться всього лише 8 год., то ми впродовж усього періоду дослідного навчання в експериментальному класі намагались паралельно використовувати лексико-граматичні та комунікативні вправи та завдання. Це, на наш погляд, має сприяти забезпеченню системного засвоєння теоретичних знань про займенник та практичних мовленнєвих і комунікативних умінь ефективно і



доречно вживати його форми під час продукування усних і писемних монологічних і діалогічних висловлювань.

Під час засвоєння учнями *теоретичних знань* про займенник як частину мови у першу чергу необхідно переконати їх у необхідності функціонування у нашому мовленні такого класу слів, за допомогою якого виникає можливість вказати на кого-небудь чи на що-небудь: на себе (**я**), на співрозмовника (**ти, ви**), на інших людей чи будь-які предмети (**він, вона, воно, вони**). Крім того, діти повинні зрозуміти, що займенники замінюють у тексті іменники, прикметники та числівники, вказуючи на предмети, їх ознаки чи кількість. Запам'ятати дітям цю особливість займенника допоможе такий віршик:

*Є добрий друг в іменника,  
В числівника й прикметника,  
А зветь його – займенником.  
Як втомляться іменники у реченнях стояти,  
До себе зветь займенників від втоми рятувати.  
Вивчим цю частину мови,  
Вивчимо обов'язково, бо вона потрібна дуже  
І мені, й тобі, мій друже.  
Я до тебе усміхнусь і з тобою подружусь,  
Усміхнешся ти в відповідь –  
Ми з тобою – цілий світ.  
Всі всміхнуться навкруги –  
Він, вони, воно, вона,  
Бо усмішка всіх одна, жити в дружбі помага.*

За змістом вірша пропонуємо провести бесіду з учнями:

- Чому автор називає займенник добрим другом іменника, прикметника і числівника?
- Як ви розумієте слова про те, що ця частина мови «потрібна дуже»? Для чого потрібні займенники?
- Розберіть слово *займенник* за будовою. Доберіть споріднені слова. Який корінь у цього слова? Яке значення виражає корінь в інших (споріднених) словах?

- Випишіть з вірша займенники. На яке питання вони відповідають?  
Які частини мови замінюють у тексті?

Про виражальні можливості займенника йдеться також й у вірші Д.Білоуса:

*Я вам нею натякаю, нею думать спонукаю,  
Щоб кмітливий врахував, що я нею приховавав,  
Вас морочачи навмисне, і тоді відгадка блисне.*

Перед тим, як розповісти дітям про семантичну своєрідність займенника, учителеві слід провести з ними таку бесіду:

– Діти, нам перед уроком занесли у клас таку записку. Ось послухайте уважно. Може, ви допоможете мені зрозуміти її зміст?

*«Він сказав, щоб **хтось** із вас після **того** уроку зайшов до **нього**. Якщо **його** не буде у **своєму** кабінеті – зачекаєте. У **нього** дуже важлива справа до вас!»*

– Діти, а ви зрозуміли, кому і до кого треба прийти після уроку? Що для вас є незрозумілим у цьому повідомленні? Що означають виділені у тексті слова? Чи мають вони конкретне значення? (Ні.). А яка ж їх роль у реченні, тексті? (Вони вказують на предмети чи їх ознаки, але не називають їх.). Як називається така частина мови? (Займенник). Діти, ми сьогодні розпочинаємо вивчати нову частину мови – «Займенник». Прочитаємо ще один віршик про цю частину мови:

*А займенник - що таке?  
За іменником іде?  
Він ніщо не називає,  
Бо імен цілком не знає,  
Лише вказує на все:  
І на те або на це,  
І на тебе, і на нього,  
І на цього, і на того.  
Він показує на всіх!  
Щось присвоює собі,  
Комусь може і віддати,  
Коли гарно попрохати,  
Заперечить, коли треба,*

Скаже щось і сам про себе,  
 Зацікавиться, питає,  
 Хто є він і хто що знає.  
 Ще багато запитань  
 Він в запасі має,  
 І частенько без вагань  
 Сам собі їй відповідає:  
 - Хто такий? – Я той самий.  
 - А ти чий? – Його і твій.  
 На особу певну вкаже,  
 Але імені не скаже.

Осмислення учнями семантичної специфіки займенника можливе лише тоді, коли вони усвідомлять, що ця частина мови позбавлена загального частиномовного значення, тобто вона нічого не називає, як це ми спостерігаємо в іменника (називає предмет), прикметника (називає ознаку), числівника (кількісну ознаку) чи дієслова (називає дію). Займенники же тільки вказують на предмет, його ознаку чи кількість і є словами-еквівалентами інших частин мови. Тому вони набувають їх значення, яке можна виявити в контексті чи ситуації спілкування, а самі не мають конкретно виявленого змісту. Отже, дітям слід запам'ятати, що займенник не називає, а вказує на предмет, особу, їх ознаки чи кількість. Завдяки своїй специфічній можливості вказувати на щось займенники у процесі спілкування займають особливе місце. Таким чином, саме в контексті і ситуації спілкування займенники проявляють свої значення і семантичні відтінки, реалізуючи у такий спосіб свої стилістичні можливості.

Завдяки наявності цих унікальних особливостей займенник наділений такими двома стилістичними функціями: 1) здатність замінювати інші слова у тексті дозволяє таким чином уникати повторів одних і тих же слів, що дозволяє певними чином урізноманітнювати текст, а також створювати цілу низку стилістичних значень (інтимізувати, виділяти чи приховувати особу тощо); 2) забезпечення з допомогою займенників логічного ланцюжка повідомлення, за допомогою чого досягається семантична і граматична зв'язність тексту.

Це можна продемонструємо учням на такому прикладі: *У **нього** очі наче волошки в житі. А над **ними** з-під драного картузика волосся – білявими житніми колосками. Це – Пилипко. А ще сорочечка, штанці на **ньому** із семірки, полатані-полатані. Бо бідняки. І хата ген за тином розваленим **така** ж полатана і вбога. А за **нею** до левади – клаптик городу – курці ступити ніде* (А. Головка).

Ми бачимо, що на самому початку оповідання автор не називає імені чи навіть соціального статусу свого героя, чим викликає у нас інтерес до оповіді (у нього, над ними...). Використання займенників дозволяє йому уникати повторів слів (очі – над ними, Пилипко – на ньому, хата – за нею...). Інші займенники слугують для зв'язку речень у тексті, забезпечуючи у такий спосіб логічну послідовність викладу інформації.

Під час опрацювання відомостей про унікальні семантичні особливості займенника акцентуємо увагу дітей на використанні цього класу слів для урізноманітнення мови. Досвідчені вчителі використовують для цього спеціальні тексти з повторюваними в них іменниками. Ознайомивши дітей з таким текстом, вони пропонують його вдосконалити, замінивши повторювані іменники відповідними займенниками чи синонімами. Наведемо для прикладу фрагменту уроку.

Прочитайте текст. Які недоліки у ньому ви помітили? Чи можна удосконалити цей текст? Як саме? Яку роль у тексті відіграють займенники?

### *Лелеки*

*Весною на даху нашої хати поселилися лелеки. Лелеки наносили сухого гілля, м'якенької трави й вимостили собі розкішне гніздо.*

*Незабаром у лелек вивелося п'ятеро малят. Малята жадібно розкривали дзьобики й просили їсти. Лелеки по черзі літали на болото й годували своїх дітей. Лелеки майже ніколи не відпочивали.*

*Молоді лелеки швидко навчилися літати. А восени дорослі і молоді лелеки полетіла у вирій.*

Вивчення **особових займенників** в 4 класі полягає в тому, щоб учні запам'ятали, які саме слова належать до цієї семантичної групи і навчилися визначати їх особу. Учителям варто також звернути увагу на один важливий момент. У підручнику К. Пономарьової та Л. Гайової зазначається, що особові займенники так називаються, тому що «вказують на особу або осіб і відповідають на такі самі питання, що й іменник: **хто? що? кого? чого?** та ін.» [39, с.88]. Тут маємо дві неточності: по-перше, назви осіб не можуть відповідати на питання **що? чого?**, а по-друге, займенники вказують не тільки на осіб, а й на предмети: **він** – *учень, зошит, стілець*; **вона** – *дівчинка, книга, школа*; **вони** – *діти, знання, олівці*. Тому для формування мовної компетентності школярів слід бути уважними щодо поданих у підручниках правил, тлумачень та визначень.

Наші спостереження свідчать, що молодші школярі не тільки часто не вміють визначити особу займенника, а й не розуміють семантики особових займенників. Тому варто їм пояснити: займенник **я** позначає мовця, який говорить про себе; **ти** називає співрозмовника, до якого мовець звертається; **він, вона, воно, вони** – це ті особи, про яких говориться, але вони при цьому можуть бути присутні або відсутні; **ми** – мовець та інші особи.

Під час проходження виробничої практики ми переконалися, що на етапі формування умінь розпізнавати займенник досить ефективною є робота в парах чи в малих групах. Учням можна запропонувати знайти в тексті займенники I, II чи III особи, вказати число, поставити займенник у відповідній формі відмінка, як того вимагає стрижневе слово. Для цього можна дітям пропонувати різні ігри, наприклад: «Хто швидше додасть займенники в таблицю?», «Утворіть колонки займенників за особами (або числами)», «Упізнайте займенники відповідно до того, на кого або що вони вказують»). Наприклад:

1. Прочитай вірш Ігоря Січовика «3 життя займенників».

***Я** вишень тобі приніс.*

***Ти** задер угору ніс.*

***Він** дивився із вікна:  
Де ж поділася **Вона**?  
Посміхалося **Воно**,  
Як летіли **Ми** на дно.  
Принесли **Ви** кавуни,  
А поїли їх **Вони**.*

2. Робота в парах. Запитай у сусіда по парті, чи все йому у вірші зрозуміло, чому займенники написано з великої літери, чи можна відгадати, про кого йдеться у вірші?

2. Пограйтеся в парах у гру «Що заховалося?». Один учень називає виділений займенник, інший – назву можливого предмета, про який може йти мова. Або навпаки: ти називаєш предмет, а твій сусід замінює його виділеним займенником. Поміркуй, чому всі виділені в тексті слова називаються «Займенники» (інші приклади див. у додатку Г).

3. Індивідуальна робота. За допомогою таблиці «Займенники 1-ї, 2-ї, 3-ї особи однини і множини визнач, до якої особи і числа належить кожен займенник з вірша І. Січовика? Озвуч свої міркування.

Для формування *мовленнєвих умінь* під час вивчення теми «Займенник» ми рекомендували для роботи в парах такі завдання:

а) ти вчитель 4 класу і хочеш поставити запитання до тексту учням класу.

Склади 3-4 запитання до тексту про займенники, постав їх сусідові по парті, уважно вислухай відповіді, вислови своє схвалення чи несхвалення відповіддю «учнів», оціни їх відповідь;

б) один учень називає займенник, а інший – назву можливого предмета чи особи, про який може йти мова (***він*** – стіл, олівець, учень, січень, рік...; ***нею*** – землею, ручкою, мамою, ніччю, Оленою...). Або навпаки: один називає предмети, а інший замінює їх займенником (братам, бабусям, дідусям, учням, портфелям, олівцям, вікнам, книгам... – ***їм***).

2. Уяви собі, що старша сестра розповідає малому братикові відому тобі казку. У її розповіді весь час повторюються іменники **дід** та **баба**. Ти вирішив допомогти сестрі усунути цей недолік. Запиши змінений текст, надписуючи над кожним ужитим сестрою іменником відповідний займенник.

Переконай сестру в тому, що такий текст буде виразнішим.

3. Запиши особові займенники, вкажи на їх особу і число. Створи текст-розповідь «Моє чергування в їдальні», враховуючи такі обставини:

*Ситуація спілкування:* уяви, що тебе призначили черговим у шкільній їдальні. Розкажи дома ввечері бабусі, як пройшло твоє чергування, використовуючи особові займенники.

*Адресат* – твоя мама.

*Адресант* – ти сам, учень 4 класу, черговий.

*Мета спілкування* – розповісти матері про чергування в їдальні і переконати її, що друзі допоможуть засвоїти матеріал пропущених уроків.

*Стиль* – розмовно-побутовий.

4. Пригадай слова ввічливості та особові займенники 2 особи.

*Ситуація спілкування:* уяви, що в школі проводиться тиждень ввічливості. Ти бажаєш узяти участь у конкурсі на ввічливого учня. Створи тест-прохання, увівши до нього максимальну кількість ввічливих слів, звертань та займенників 2 особи.

*Адресат* – члени журі, глядачі.

*Адресант* – ти сам, учень 4 класу.

*Мета спілкування* – створити тест-прохання, увівши до нього ввічливі слова, звертання та займенники 2 особи.

*Форма* – усний монолог.

5. Робота в парах.

*Ситуація спілкування.* Уяви, що ти вчитель української мови і хочеш перевірити знання учнів класу. Дай такі завдання сусіду по парті:

- Назви займенник, що вказує на особу, яка говорить сама про себе. (*Я*).
- Назви займенник, що вказує на особу чи предмет, про які розповідають. (*Він, вона, воно, вони*).
- Назви займенник, що вказує на особу, до якої звертаються. (*Ви, ти*)

*Адресат* – сусід по парті, учень 4-го класу.

*Адресант* – ти сам, учитель української мови.

*Тема* – особові займенники.

*Мета спілкування* – отримати від учнів інформацію про процес засвоєння займенників, закріпити вміння користуватися ними.

*Форма* – усний діалог.

Наші спостереження а мовленнєвими вміннями учнів 4 класу свідчать про те, що в їх мовленні виникають труднощі щодо стилістично правильного вживання особових займенників у реченні чи тексті. Насамперед вони пов'язані з такими помилками:

1) недоречне використання займенника у власному мовленні без вказівки на предмет чи істоту, на яких цей займенник указує: (**Він** приїхав у гості до бабусі в село. Там **у нього** є багато друзів. **Він** з ними товаришує);

2) стилістично не виправдане дублювання займенником ужитого перед ним іменника (*Іменники, вони називають предмет. Мама, вона завжди переживає*);

3) недоцільне повторення к власних висловленнях одних і тих же іменників: (*Білка спустилась на землю. Ми всі кинулись до білки. Але білка помітила нас і втекла*).

Досвідчені вчителі рекомендують такі випадки аналізувати з учнями в класі. Спочатку їх редагує вчитель разом з учнями, а потім можна залучати до редагування й учнів самостійно. Таку роботу слід проводити систематично. Крім того, учитель може спеціально тексти, які потребують редагування, стилістичного корегування. Наприклад, прочитай текст, визнач його основну думку, добери більш влучний заголовок, відредагуй текст, заміни за потреби окремі слова іншими:

### ***Йому допоможуть***

*Василько довго хворів. У Василька було запалення легенів. Товариші зустріли його в класі радо. Товариші розповіли йому всі новини. На уроці Василько переконався, що Василькові бракує знань. Василько не міг розв'язати складну задачу. Учителька підійшла до Василька і сказала, що йому допоможуть. На серці у Василька стало легко і радісно.*



А це текст, який відредагували учні 4 класу (інші приклади див. у додатку В).

### *Друзі завжди допоможуть*

*Василько довго хворів. У нього було запалення легенів. Товариші зустріли свого однокласника у школі радо. Вони розповіли другові всі новини. На уроці хлопчик переконався, що йому бракує знань. Він не міг розв'язати задачу. Учителька підійшла до нього і сказала, що вона і товариші йому допоможуть. На серці у Василька стало легко і радісно.*

Під час вивчення особових займенників ми рекомендували учням перебудувати розповідь, що велася в тексті від 1 особи, на розповідь від 3 особи. Наприклад: прочитай уважно текст. Визнач, від чийого імені ведеться розповідь. Перебудуй текст так, розповідь велася від будь-якої 3 особи однини (він, вона, воно).

### *Ведмежатко*

*Одного разу, блукаючи лісом, натрапив я на галявину. Після лісової пожежі вона вигоріла, та із землі вже пробивалася зелень. На краю галявини – кущі малини. Я збирав малину, а попереду йшов якийсь звір. Мене зацікавило, хто це був.*

*Я сів на пеньок і почав насвистувати. Звір спочатку зупинився, а потім став підкрадатися до мене. З кущів показався чорний ніс і два здивованих оченятка. Ведмежатко! Йому було дуже цікаво, хто це з ним заграє. Ведмежа спочатку обережно підкрадалось до мене, озираячись довкола. Нарешті воно підійшло дуже близько й почало мене обнюхувати. Обнюхало взуття, знайшло гудзики і почало їх ссати.*

*І тут у кущах малини затріщали гілки. Це ведмедиця шукала своє дитинча. Я хотів встати, але ведмежа не відпускало мої гудзики.*

*Я відірвав гудзики і віддав звірові, а сам навтьоки: ведмедиці хіба поясниш, що я хотів лише погратися з ним. (Т. Снегірьов)*

Окремим напрямом дослідного навчання у 4 класі була робота над засвоєнням учнями логічної зв'язності тексту, у тому числі і над

лексичними засобами її вираження – займенниками. У методиці є відомий прийом, яким користується багато вчителів. Саме він допомагає дітям зрозуміти суть однієї з найважливіших ознак тексту – його зв'язність. Для цього вчителі використовують деформований текст, який необхідно відредагувати, щоб виклад інформації був у ньому логічним, послідовним, доречним, завершеним і зрозумілим. З цією метою дітям спочатку пропонують проаналізувати упорядкований текст, виділити в ньому структурні частини, переконатись у тому, чи виклад тексту послідовний, і скласти план до нього. Під час формування у четвертокласників мовленнєвих умінь ми акцентували їх увагу на вміннях ділити текст на логічно завершені частини, стисле (одним реченням) формулювання їх змісту. Учні повинні переконатися, що всі компоненти такого тексту взаємопов'язані і розташовані у певному порядку відповідно до логіки оповіді. Працюючи над деформованими текстами (колективно чи індивідуально), молодші школярі порівнюють варіанти відредагованих текстів з первісними, вчать добирати лексичні синоніми, доречно використовувати особові займенники в письмових, а відтак і в усних висловленнях. Крім того, вони вчать замінювати у текстах повторювані займенники, розуміти їх роль у мові й мовленні, уникати зайвих повторень тих же самих слів. Такий підхід сприяє формуванню в дітей навичок культури мовлення, розвиває у них мовне чуття.

Важливо на цьому етапі пропонувати учням самостійно відредагувати тексти, в яких необхідно замінити повторювані іменники займенниками чи іменниками-синонімами. Спочатку варто вчителю самому дібрати варіанти слів-замінників залежно від змісту та основної думки тексту, а потім запропонувати учням скористатися такою довідкою. З часом таку роботу діти зможуть виконувати самостійно.

Після ознайомлення дітей із текстом розповіді формуємо для них завдання:

1. Ще раз перечитайте текст, поділіть його на логічні частини і виділіть в ньому абзаци.
  2. До кожного абзацу доберіть коротку назву.
  3. Складіть і запишіть план розповіді.
  4. Відредагуйте текст, замініть повторювані іменники займенниками чи іменниками-синонімами. Поясніть, чому потрібна така заміна. Скористайтесь словами з довідки.
4. Чим, на вашу думку, забезпечується зв'язність розповіді?

### **Сміливий вчинок**

*В один із сонячних днів Федір повертався зі школи додому. У Федора був радісний настрій. Дорога пролягала через старенький місток. Підходячи до мосту, Федір почув веселі голоси школярів і жалібне поскрипування дощок. Діти, сидючи на поручнях, розгойдували його та верещали від задоволення. І раптом сталося непередбачене. Маленька Світланка, змахнувши рученятами, впала з поручнів у річку і зникла під водою. Не роздумуючи й хвилини, Федір кинувся за нею. Нестерпно довго тягнувся час. І лише тоді, коли Федір вийшов на берег, тримаючи на руках дівчинку, діти полегшено зітхнули. Всі побігли до Федора і переляканої, але живої Світланки. Вони ще довго потім обговорювали вчинок Федора.*

**Довідка:** хлопчик, рятівник, однокласник, сміливець, ровесник.

Корисним видом роботи на цьому етапі є виконання вправ на складання учнями зачину чи кінцівки до поданої нами основної частини. Це дозволяє учням чітко усвідомити структуру тексту, сприяє полегшенню складати його план і на основі цього розвивати власне усне і писемне мовлення, забезпечувати його змістовність і логічність.

Відповідно до вимог шкільної програми ми акцентували увагу дітей на використанні займенників для зв'язку речень у тексті, пам'ятаючи, що в чинних підручниках не передбачено жодної вправи на формування таких умінь. Для того, щоб навчити учнів будувати зв'язний текст, ми пояснили їм, що текст складається з кількох речень, які мають спільну тему. Отже, коли ми будуємо свої висловлювання, то повинні навчитись об'єднувати речення одне з одним у тексті. При цьому бажано пам'ятати, що частини

висловлення взаємопов'язані між собою як за змістом, так і за стилістичними особливостями. Для забезпечення зв'язності тексту слід дбати не тільки про зв'язок речень в окремому абзаці, а й про зв'язок самих абзаців у структурі висловлювання. Також дітей потрібно поінформувати про наявність між частинами речень різних семантико-синтаксичних відношень – часових, єднальних, протиставних, наслідкових, причинних, умовних тощо. Саме зв'язок між реченнями й абзацами забезпечує смислову і структурну єдність висловлення. Лексичними засобами вираження логічної зв'язності тексту є сполучники, порядок слів, займенники, повтори слів, синоніми та інші елементи.

Для того, щоб переконати дітей у тому, що між реченнями зв'язного висловлення існує смисловий зв'язок, ми під час роботи над текстом разом з учнями ставимо запитання до кожного його речення. У такий спосіб діти наочно переконуються у наявності смислового і граматичного зв'язку між компонентами висловлення. Для цього пропонуємо дітям такі вправи:

1. Спостереження за мовними засобами зв'язку речень у тексті.

Мета – розвиток умінь знаходити мовні засоби зв'язку речень у тексті.

### *Лелеки*

*Весною на даху нашої хати поселились лелеки. Вони наносили сухого гілля, м'якої трави і вимостили собі розкішне гніздо.*

*Незабаром у птахів вивелося п'ятеро малят. Вони жадібно розкривали дзьобики і просили їсти. Батьки по черзі літали на болото і годували свої дітей. Вони майже ніколи не відпочивали.*

*Молоді лелеки швидко навчились літати. А восени лелека сім'я полетіла у вирій.*

Прочитайте текст. Які слова в тексті вживаються замість слова *лелеки* ?

2. Редагування з метою усунення невиправданих повторень.

Мета – розвиток умінь добирати потрібні за змістом займенники або синоніми для передачі зв'язків між реченнями тексту. Спочатку слід провести бесіду про необхідність використання вправ на редагування,

розгляд зразка. Учитель пояснює дітям, що у своїх виловлюваннях вони часто повторюють ті ж самі слова. Це збіднює мовлення. Сьогодні будемо вчитися точно висловлювати свою думку. Будемо виконувати вправу-редагування. Редагувати – це значить виправляти не до ладу вжите слово, речення. Прочитайте два тексти і порівняйте їх.

*1. Білочка живе у лісі. Білочка – дбайлива господиня. У білочки заготовлені на зиму горіхи, гриби.*

*2. Білочка живе у лісі. Вона дбайлива господиня. У неї на зиму заготовлені горіхи, гриби.*

На основі цього зразка вчитель пояснює, як саме відредаговано текст.

3. Редагування тексту записаного на дошці:

*Ведмежатко зупинилося на галявині. Ведмежатко злякано прислухається до шелесту дерев. Лячно ведмежаткові самому у лісі.*

Які слова повторюються у тексті? Як його можна відредагувати? (замість *ведмежатко* у другому реченні можна сказати *звірятко*, у третьому – *малому* ).

4. Спостереження за роллю синонімів у тексті.

Мета – розвиток умінь добирати потрібні синоніми для побудови тексту.

*Жив у лісі Їжачок-Лісовичок. Знайшов він собі хатинку у дуплі старої липи. Приніс сухого листя до своєї кімнатки, розіслав. Тепло стало і затишно лісовому господарю. Але сумно одному. Захотілося йому знайти товариша.*

*Пішов він до лісу. Зустрів сіру Мишку. Не хоче сіра Мишка іти в хатинку до Їжачка. І Ховрашок не хоче. Бо в них свої нірки.*

*Зустрів Лісовик Цвіркун. Сидить Цвіркун на сухій стеблині, тремтить від холоду.*

*– Йди до мене, Цвіркуне.*

*Пострибав Цвіркун у дім до Їжака – радий-радий...*

*Настала зима. Їжачок казку Цвіркунові розповідає, а Цвіркун пісню Їжакові співає.* (За В.О. Сухомлинським.)

Придумайте заголовок до казки. Чому ви так назвали твір? Чому вчить казка?

Які близькі за значенням слова вживає автор? З якою метою?

Учитель звертає увагу, що близькі за значенням слова (*Їжачок, лісовий господар, Лісовичок*) вживаються для того, щоб передати зв'язки між реченнями у тексті, уникнути повторень. Адже в кожному реченні мова йде про Їжачка: у першій частині розповідається, як лісовий господар обладнав свою хатку, у другій – як він шукав товариша, а в третій – як подружився з Цвіркуном. Спробуйте прочитати цей текст, вживаючи тільки слово *Їжачок* замість ужитих у казці *Лісовичок, лісовий господар, йому, він*. Як сприймається такий текст?

При складанні розповідей слід постійно звертати увагу на ті чи інші мовні закономірності зв'язного тексту, поступово розширюючи обсяг спостережень. Якщо у пунктах плану можливе повторення слова, що називає описуваний об'єкт, то у відповідях на ці запитання, які в сукупності повинні становити текст, багаторазово повторювати одне слово не можна.

Щоб уникнути у тексті не було повторів необхідно використовувати слова-займенники – вказівні, особові і присвійні займенники. У міру пізнання молодшими школярами тексту їх необхідно ознайомлювати з такими засобами зв'язку речень, як займенники третьої особи, вказівні займенники *ця, цей, це, ці*, присвійні – *його, її, їх*, єднальні сполучники *і*, також, причинно-наслідкові сполучники *тому що, через те що*, протиставні – *а, але*, прийменники *у, перед, між* та інші.

Про цю особливість зв'язних висловлювань слід згадати і при відтворенні деформованою тексту. Як правило, всі речення деформованого тексту беруться з одного абзацу. Тому відтворити треба абзац, враховуючи смислові і граматичні зв'язки між реченнями:

*Хлопчик не злякався і відчинив двері. (5)*

*Раптом він почув тривожне ревіння корів. (2)*

*Вранці Олег ішов ловити рибу. (1)*

*Сміливий юнак врятував худобу. (6)*

*Дах будівлі був охоплений полум'ям. (4)*

*Хлопчик побіг до корівника. (3)*

Послідовність розташування речень визначається послідовністю описуваних дій. Але при виконанні вправи необхідно звернути увагу і на особливості вживання слів: якщо у першому реченні вжито слово **Олег**, то другому – **він**, потім – **хлопець**, в останньому реченні **сміливий юнак**, і всі ці слова називають одну й ту ж особу. У третьому реченні є слово **корівник**, а в наступному замість нього вжито інше – **будівля**. Такі заміни підкреслюють тематичну цілісність тексту і в той же час роблять виклад більш милозвучним, виразнішим.

Роботу з деформованим текстом можна й ускладнити, домагаючись, щоб спосіб усунення лексичних повторів шукали самі учні (такий пошук доцільно здійснювати колективно). Наведемо приклад такого завдання: із поданих речень складіть зв'язну розповідь.

*1. Оксану люблять усі учні нашого класу. 2. Оксана багато читає. 3. Оксану обрали старостою класу. 4. Оксана часто читає або розповідає казки малюкам. 5. Оксана вчиться в одному класі зі мною. 6. Я дружу з Оксаною.*

Розставляючи речення в порядку висвітлення теми, дітям пропонується усунути повторення слова **Оксана**. Для цього можна використати слова *вона, моя подруга, ця дівчинка* та ін. Так діти практично ознайомлюються з лексичними засобами зв'язку речень у межах абзацу.

У роботі з деформованим текстом легко організувати і спостереження над розташуванням слів у реченні. Для цього доведеться замінити не тільки послідовність речень, але й послідовність слів у межах того чи іншого речення (найпростіше – застосувати прямий порядок слів у кожному реченні). Наприклад:

1. Зошит був зроблений з газет. 2. Сашко приніс до школи незвичайний зошит. 3. Мама дала Сашкові цей зошит.

Відтворюючи деформований уривок з тексту, доведеться не тільки поіншому розташувати речення (2–1–3), але й у третьому реченні змінити порядок слів: Цей зошит дала Сашкові мама. Адже тут найголовніше – вказати, звідки цей зошит, щоб повідомити, що на таких зошитах діти писали в роки війни.

Найбільш сприятливою нагодою для закріплення знань про займенник і його роль у тексті, засоби зв'язку є редагування – робота над виправленням учнівських творів або окремих фрагментів із них. Вправи на редагування мають на меті сформувати вміння удосконалювати власні висловлення, тексти, вчать помічати недоречно вжиті слова, граматичні форми чи синтаксичні конструкції, невідповідність висловлювання (тексту) темі та меті, непослідовність викладу у тексті тощо.

Для розвитку *комунікативних умінь*, зокрема, як навчитись доцільно вживати займенники у власному мовленні, ми пропонували дітям такі комунікативно-ситуативні рольові ігри, як, наприклад, «Урок фізкультури».

*Ситуація спілкування.* Уяви, що в спортивному залі на уроці фізкультури учні готуються до баскетбольного змагання. Учитель фізкультури щойно перейшов до нової школи і не знає імен учнів. Ти (вчитель), не називаючи імен, маєш звернутися до однокласників (членів команди), щоб розставити гравців у різних частинах класу (спортзалу). Використай можливі іменники в однині та множині.

*Адресат* – учні класу – члени баскетбольної команди.

*Адресант* – ти сам, учитель фізкультури.

*Мета спілкування* – звернутися до «гравців», вживаючи форми займенників у різних відмінках і числах.

*Тип мовлення* – розповідь (інструктаж).

*Форма мовлення* – усний монолог.

*Обсяг* – 6-8речень.

*Місце спілкування* – урок фізкультури в спортзалі.

*Опорний матеріал* – **я, ти, ми, він, вона, вони, цей, весь...**



Така робота над розвитком комунікативних умінь набуває творчого характеру не тільки тоді, коли мовне оформлення забезпечується добром відповідного лексико-граматичного матеріалу, а й визначається ситуацією, метою висловлювання, призначенням тексту. Тому вчителю потрібно намагатися наблизити спілкування учнів до природних умов комунікації, ознайомити їх з ситуацією, під час якої відбувається взаємодія зі співрозмовником чи співрозмовниками, навчити орієнтуватися в ній і враховувати під час комунікативного акту вплив усіх складових ситуації. Навчити цього у першу чергу допомагають вправи ситуативного характеру, які дозволяють, щоб кожне творче висловлювання учнів було адресоване конкретному адресатові, щоб у ньому враховувались всі нюанси конкретної мовленнєвої ситуації, щоб воно відповідало певній комунікативній меті. Наприклад, рекомендуючи учням написати твір «Весна в саду», учитель орієнтує їх таким чином:

1) уяви собі, що ти потрапив у казковий квітучий весняний сад. У тебе виникло неборне бажання передати всю гаму кольорів і почуттів своєму другові, який в даний час проживає в північній країні за кордоном і не може спостерігати за цим красивим і неповторним дійством;

2) адресат – твій ровесник, який давно не бачив цвітіння весняного саду;

3) мета – описати цвітіння весняного саду так, щоб передати всю красу, неповторність буяння зелені навесні, використовуючи особові займенники **Я** і **ТИ** у різних формах відмінків;

4) форма мовлення – письмовий монолог;

5) тип мовлення – розповідь з елементами опису;

6) стиль – художній.

Для того, щоб навчити учнів висловлювати власну думку на запропоновану вчителем тему, ми ознайомлювали їх з уже відомою лексикою, а також з тими лексичними одиницями, опрацювання яких збагатить активний словник, допоможе кожному виразити свої думки по-своєму, індивідуально, неповторно.

Контекст ситуації допомагає слухачеві сприймати інформацію повноцінно й адекватно до комунікативного задуму. Писемне ж мовлення, навпаки, продумане, чітко структуроване, логічно довершене. Основною умовою його адекватного сприйняття і розуміння адресатом є чітка логічна послідовність викладу.

Також слід зазначити, що компоненти мовленнєвої ситуації – це ситуативні змінні, від яких залежить ефективність спілкування. На цю важливу обставину вказує О. Мартинова: «Зміна значень будь-якого з цих компонентів призводить до зміни комунікативної ситуації, що у свою чергу призводить до варіювання засобів і поведінки учасників ситуації в цілому» [26, с. 125]. У зв'язку з цим принципово важливим для комплексного підходу до формування комунікативних навичок школярів є те, що зміна будь-якого компонента ситуації спілкування приводить до зміни структури і стратегії мовленнєвої дії, а відтак і до специфіки використання тих чи інших мовних засобів. Тому вчителю слід знати, що всі фактори комунікативної ситуації поділяються на лінгвістичні і екстралінгвістичні. Вони знаходяться у постійній взаємодії і взаємозалежності. Так, наприклад, орієнтація мовця на певного адресата проявляється у виборі ним відповідних мовних засобів. Зміна форми реалізації мовлення (усної на писемну або навпаки) теж суттєво відобразиться на використанні відповідних морфолого-синтаксичних засобів. З цією аксіомою учні ознайомляться вже у процесі подальшого навчання в основній та профільній школі. А в початковій школі вони повинні зрозуміти що усне і письмове висловлювання – це різнорідні утворення і кожне з них будується за своїми законами і правилами.

Для того, щоб діти зрозуміли роль і місце в комунікативній взаємодії мовців такого важливого фактора як ситуація спілкування, ми пропонували їм проаналізувати різні ситуації та їх складові в усному мовленні, простежити за тим, як зміна компонентів ситуації впливатиме на зміну змісту і структури висловлювання і, відповідно, на добір тих чи інших мовних засобів. Для цього використовували такі завдання:

I. Уявіть подані ситуації. Чи однакова їх структура: учасники спілкування, тема, мета й умови спілкування? Охарактеризуйте ситуацію спілкування за такими варіантами:

1. *Ситуація*: ваш однокласник декілька днів не відвідував школу через хворобу. Ви вирішили його відвідати вдома. *Учасники спілкування*: адресант – троє учнів 3 класу, *адресат* – ваш хворий однокласник Артем; *мета спілкування* – дізнатися про стан здоров'я Артема, показати, що його друзі про нього піклуються; використовуйте при цьому особові займенники у різних відмінках і формах числа; умови спілкування: *час* – після уроків, *місце спілкування* – вдома в однокласника.

Обговоривши цю ситуацію спілкування, можна рекомендувати учням розглянути інші варіанти ситуації і простежити, чи накладе це відбиток на мовленнєву поведінку співрозмовників. Наприклад, адресатом виступає не тільки Артем, а і його мати (або бабуся чи лікар); мета спілкування – підняти настрій хворому однокласникові, простежити за вживанням займенників з метою уникнення повторень одних і тих же слів; місце спілкування – одномісна палата чи палата, в якій перебувають ще троє пацієнтів тощо.

2. Ситуація: ви з однокласником прийшли до аптеки за ліками для бабусі. Адресат – новий аптекар, з яким ви вперше спілкуєтесь. *Ситуація*: ви забули назву ліків, але пам'ятаєте, на якій полиці вони знаходяться. *Мета спілкування* – переконати працівника аптеки, щоб він дозволив вам показати йому потрібні для бабусі ліки; сердечно йому подякувати за розуміння ситуації (інший варіант – попросити пробачення, з розумінням поставитися до вимог правил відвідування аптеки і прийти наступного разу). Використовуйте при цьому слова і вирази мовленнєвого етикету, форми шанобливого звертання з особовими займенниками.

3. Ситуація: уяви, що тобі довелось побувати на футбольному матчі в Києві за участю збірної України. Ти хочеш поділитися своїми враженнями і емоціями, які вирували на стадіоні, з такими адресатами: а) твій

однокурсник, який захоплюється футболом і дивився трансляцію цього матчу по телебаченню; б) твій сусід, який байдуже ставиться до подібних матчів; в) бабуся, яка зовсім не розуміється на футболі. Зверни увагу на вживання займенників, якими можна замінити повторювані слова.

4. Ситуація: тебе і твого сусіда по парті просить учитель після уроків терміново виконати важливе доручення. Мета спілкування – переконати вчителя в тому, що: а) ти, на жаль, не зможеш виконати його доручення через необхідність відвідування спортивної секції; б) що з цим завданням краще справиться інший учень класу; в) що твій однокласник не підходить для виконання такого доручення. Простеж, чи правильно ти вживаєш займенникові слова (відмінок, число, особа).

Організуючи роботу з розвитку комунікативних умінь, слід нагадати учням, що схарактеризувати ситуацію спілкування – це значить дати відповідь на цілу низку запитань: хто говорить чи пише? (адресант мовлення), до кого спрямоване мовлення? (адресат мовлення), про що йде мова? (тема й основна думка висловлювання), з якою метою? (комунікативна мета висловлювання), де і коли відбувається спілкування? (умови спілкування – місце й час).

Наші спостереження свідчать, що такі завдання корисно практикувати в міні-групах. Тому важливою і необхідною формою роботи під час проведення дослідного навчання була співпраця у парах та міні-групах, під час якої учні змушені в ході спільної діяльності, спілкуючись, домовлятися про розподіл ролей та особливості виконання завдання.

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

Ефективність дослідного навчання перевірялась за допомогою третього етапу педагогічного експерименту – контрольного зрізу. Його метою було виявити рівень сформованості мовленнєвих умінь учнів експериментального класу (ЕК) під час вивчення теми «Займенник»

порівняно з учнями контрольного класу (КК), які навчались за традиційною методикою. З цією метою учням обох класів необхідно було виконати аналогічну до констатувального експерименту низку завдань, які були спрямовані на те, щоб встановити набутий за час проведення дослідного навчання рівень сформованості їх досліджуваних умінь наприкінці експерименту. Параметри, за якими визначався рівень їх мовного і мовленнєвого і комунікативного розвитку, були такими самими, як і на початку педагогічного експерименту.

Аналіз відповідей учнів обох класів на питання анкети, в яких перевірялось засвоєння ними мовних теоретичних знань і усвідомлення сутності понять «частина мови» і «займенник», свідчить про те, що в учнів КК не сформувалось розуміння про поділ слів на певні класи за наявними в них лексико-граматичними специфічними особливостями. Вони так і не змогли сформулювати відповідь на питання, що таке частина мови. Учні ж ЕК продемонстрували більш чітке уявлення про цю основну одиницю морфології, вказали на те, що частина мови – це сукупність слів з однаковим загальним значенням (назва предмета, ознака предмета), що кожен клас слів має свої особливості словозміни і свої граматичні категорії. Правда, їм бракувало знань в оволодінні мовознавчою термінологією, однак вони засвідчили правильне розуміння цього поняття.

Учні КК дали не зовсім чітке визначення займенника: вони вказали на те, що займенники називають предмети та їх ознаки, не зазначили, що слова цієї частини мови позбавлені власного лексичного значення, і не могли навести жодного прикладу про те, які частини мови можуть замінювати займенники в тексті. Більшість учнів ЕК у своїх відповідях вказали на те, що займенник не називає, а вказує на предмети, їх ознаки чи кількість, навели приклади заміни займенником іменників (*учень – він, школа – вона*), однак про заміну прикметників і числівників вони вказали. Під час дослідного навчання ми на цьому акцентували їх увагу, але через те, що програмою передбачено ознайомлення четвертокласників лише з особовими

займенниками і всі вправи були спрямовані на цю категорію слів, учні не запам'ятали цю властивість.

Контрольний зріз також дозволив встановити той факт, що учні ЕК краще засвоїли мовленнєві вміння, пов'язані із словозміною займенників, з визначенням їх різних граматичних значень у тексті (відмінок, число, особа, рід). Діти КК припускалися помилок у словозміні особових займенників, неправильно визначали особу, початкову форму, допускали помилки під час виконання завдань, коли потрібно було поставити займенник у формі потрібного відмінка. Це є свідченням того, що традиційна методика навчання мови не забезпечує ефективного набуття учнями мовленнєвих умінь і навичок.

Відповідаючи на інші питання анкети, учні КК практично не змінили своє розуміння поняття «спілкування», вони не знають, з яких структурних елементів воно складається і за яких умов може відбуватися. Для того, щоб спілкування було реалізоване, на їх думку, достатньо тільки адресата і адресанта. Учні ЕК більш глибоко продемонстрували розуміння поняття «спілкування», вони назвали ще й інші досить важливі складові цього процесу – мету і завдання спілкування, специфіку та особливості адресата, його наявність чи відсутність, форму реалізації мовлення (усну чи писемну) тощо. Важливо, що учні ЕК, на відміну від своїх ровесників з КК, значно розширили розуміння мети спілкування. При цьому вони вказали, що метою взаємодії зі співрозмовником може бути висловлення свого ставлення до чогось чи до когось, його оцінка, необхідність переконати когось в чомусь, застерегти, надати допомогу тощо. Отже, під спілкуванням діти ЕК стали розуміти комунікативний процес не тільки як лінгвістичне явище, а й як мотиви, потреби, викликані природними ситуаціями, соціальними умовами. Отже, процес мовлення для них став не тільки актом говоріння, а більшою мірою пов'язаний з життєвими ситуаціями. Це є свідченням того, що завдяки реалізації запропонованої нами дослідної методики у дітей ЕК стала розвиватися комунікативна спрямованість їх мовленнєвої діяльності.

Практично всі учні цього класу зазначили, що зміст їх висловлювання залежить від мети спілкування. Діти КК не продемонстрували розуміння важливості цього головного чинника у побудові висловлювання і досягнення його ефективності залежно від поставленої мети спілкування. Відповіді учнів КК на запитання «З ким мені доводиться спілкуватися?» свідчать про те, що вони не розмежують різні типи адресатів (дорослий чи дитина, офіційна особа чи неофіційна, носій якоїсь соціальної ролі) і тому їх спілкування з ними буде однаковим. Учні ЕК, навпаки, зазначили, що зміст і форма спілкування залежатиме від того, хто є їх співрозмовником – окрема людина (вчитель, батько, однокласник) чи група людей (однокласники на уроці, батьки на класних зборах тощо). Таким чином, учні цього класу розуміють, що мовець повинен обов'язково під час спілкування враховувати адресата мовлення, його тип, адже основна мета словесної взаємодії – це вплив на співрозмовника. А для цього необхідно знати його специфіку, особливості, щоб зуміти вступити з ним в контакт і досягти поставленої комунікативної мети.

Результати анкетування показали, що в учнів КК не змінилось розуміння поняття «ситуація спілкування», вони не знають, якою вона може бути і від чого залежить. Як і під час констатувального, так і під час контрольного зрізу вони навели приклади типових, стандартних ситуацій (спілкування з другом, подругою, мамою, бабусею, учителем тощо). Тобто для них спілкування з адресатом – це не комунікативний процес, а просто можливість контакту з різними людьми безвідносно до мотивів словесної взаємодії. Учні ЕК, навпаки, вказали, що ситуація великою мірою пов'язана з комунікативною метою, завданнями спілкування, наявністю чи відсутністю адресата, його соціальної ролі, віку, статусу, нарешті, незалежно від форми реалізації мовлення – усної чи писемної. Вони зрозуміли, що ці та інші чинники суттєво впливають на зміст і форму висловлювання і тому їх потрібно враховувати під час реалізації свого комунікативного наміру.

На відміну від учнів КК, які не зрозуміли, як може змінюватися зміст і форма висловлювання на одну і ту ж тему залежно від специфіки адресата (наприклад, дорослий чи ровесник), діти з ЕК вказали, що розмова з дідусем і молодшим братом про необхідність пройти обстеження у стоматолога відрізнятиметься, бо у цих адресатів різний рівень життєвого досвіду, освіченості, переконаності тощо. Важливо також, що учні ЕК, характеризуючи мовленнєві ситуації, назвали такі її складові: а) з ким? (з друзями, однокласниками, батьками, рідним, знайомими тощо; б) де? (у школі, у дворі, вдома); в) з якою метою? (повідомити, розпитати, допомогти, застерегти...).

Для того, щоб з'ясувати рівень сформованості мовленнєво-комунікативних умінь учнів ЕК, ми рекомендували їм та їх ровесникам з КК побудувати висловлювання, враховуючи такі умови спілкування:

1. Ситуація спілкування. Уяви, що в 4 класі проводився конкурс на кращі знання з теми «Займенник». Тебе однокласники обрали відстоювати честь класу. Підготуй короткий виступ «Займенники у нашому житті» і виступи з ним на конкурсі.

2. Адресат: твої однокласники – журі конкурсу.

3. Адресант: ти сам у ролі учня 4 класу.

4. Мета: побудувати коротку розповідь про займенник як особливу частину мови, про його роль і виражальні можливості в тексті.

5. Стил ь - науковий.

6. Форма – усний монолог.

Аналіз висловлювань учнів КК показав, що вони досить часто порушують послідовність своїх думок, не використовують для зв'язку речень у тексті займенники, тому логіка їх викладу в усному мовленні часто порушується. Слід зазначити, що семантичні і граматичні особливості займенника учні обох класів засвоїли добре. Однак істотним недоліком сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь четвертокласників є те, що більшість учнів КК не вміють враховувати такий важливий фактор, як



особливості адресата. У більшості випадків вони будували свої виступи, не враховуючи того, що перед ними члени журі, які будуть оцінювати їх виступи на конкурсі. Усіх слухачів діти сприймали як своїх однокласників. Тобто у них відсутні навички виконувати і розігравати відповідні соціальні ролі. Учні ЕК з цією роллю справились набагато краще. Вони намагались якомога вигідніше представити свої повідомлення про займенник, наводили цікаві приклади, апелювали до аудиторії, залучаючи її до дискусії. Учні цього класу практично у всіх своїх виступах зуміли досягти мети свого повідомлення, знали, як його розпочати і як закінчити. В учнів КК, на жаль, часто траплялись випадки, коли вони не знали, про що їм далі говорити. Вони часто збивались, порушували логіку викладу, невміло використовували у своїх виступах займенники, припускалися лексичних повторів.

Аналіз написаного учнями твору «Випадок у лісі» свідчить про те, що учні КК досить часто припускаються помилок щодо забезпечення логічної послідовності викладу інформації, не вміють використовувати займенники у ролі засобів забезпечення логіко-граматичних зв'язків між окремими реченнями, часто допускають лексичні повтори іменників та займенників. Отже, у дітей КК відсутні практичні вміння і навички ефективного і доречного використання займенників під час продукування свого мовлення. Крім того, аналіз їх письмових робіт дає можливість зробити висновок про те, що учні цього класу не орієнтуються в умовах та ситуації писемного спілкування, не враховують специфіку відсутності адресата мовлення, що висуває до мовця особливі вимоги щодо забезпечення точності, ясності і чіткої логічної послідовності викладу повідомлення. Іншу картину довелось спостерігати в учнів ЕК. Більшість з них уміло використовували у своїх творах займенники у ролі заміників слів, уникаючи таким чином необґрунтованих лексичних повторів, дбали про чітку логічну послідовність викладу, використовуючи при цьому відповідні займенники та інші частини мови забезпечення логіко-граматичних зв'язків між компонентами зв'язного

тексту. Урахування цих чинників суттєво впливало на зміст і форму висловлювання, його ефективність, доречність, точність і ясність.

На основі аналізу відповідей на запитання анкети та практичних завдань ми визначили рівні сформованості комунікативних умінь учнів ЕК за час проведення з ними дослідного навчання та учнів КК, які навчались за традиційною методикою. Оцінювання відповідей і практичних завдань, розподіл учнів за рівнями здійснювались за тією ж методикою, що й під час проведення констатувального зрізу. Результати контрольного зрізу дозволили визначити рівень сформованості мовних знань мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок учнів ЕК та КК за час проведення дослідно-експериментального навчання (див. таблицю 2.2) .

Таблиця 2.2

**Результати контрольного зрізу щодо виявлення остаточного рівня сформованості досліджуваних умінь в учнів 4 кл. (к-сть учнів / %)**

№ з/п	Зміст навчальних знань та вмінь	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)	ЕК(23)	КК(24)
1.	Мовні знання	1	4	3	7	10	8	9	5
		5	17	13	29	43	33	39	21
2.	Мовленнєві вміння	1	5	4	6	10	8	8	5
		5	21	17	25	43	33	35	21
3.	Комунікативні вміння	4	7	5	9	9	6	5	2
		17	29	22	38	39	25	22	8
3.	Середні показники (у %)	9	22,3	17,3	30,7	41,7	30,3	32	16,7

Дані таблиці свідчать про те, що рівень сформованості усіх досліджуваних умінь і навичок в учнів ЕК за час їх навчання за експериментальною методикою набагато вищий, ніж в учнів КК. Про це свідчать як показники кожного окремого їх виду, так і середні показники сформованості мовних знань і практичних умінь в цілому. Так, за середніми показниками високого рівня досягли 32% учнів ЕК і 16,7 % КК. Достатній рівень продемонстрували 41,7% учнів ЕК, цей показник у КК становить

лише 30,3%. Показники середнього і низького рівнів в ЕК суттєво зменшились і становлять відповідно 17,3% і 9% проти 30,7% і 22,3% в КК.

Показники високого рівня у кожному із видів досліджуваних знань й умінь свідчать про суттєву перевагу в учнів ЕК. Так, мовні знання за високим рівнем продемонстрували 39% учнів ЕК проти 21% в КК з різницею у 18%, показники мовленнєвих і комунікативних умінь за високим рівнем в ЕК становили 35% і 22% проти 21% і 8% в КК. Суттєве зменшення показників початкового рівня в ЕК порівняно з КК теж свідчить про ефективність дослідного навчання. Так, низький рівень мовних знань продемонстрували в ЕК 5% учнів проти 17% у КК. Мовленнєві і комунікативні вміння в ЕК за початковим рівнем становлять відповідно 5% і 17% проти 21% і 29 в КК.

Якщо порівняти експериментальні дані констатувального і контрольного зрізів, то матимемо можливість виявити наявність чи відсутність динаміки у процесі формування досліджуваних знань, умінь і навичок в учнів обох впродовж проведення експериментальної роботи (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Порівняльний аналіз середніх показників  
результатів констатувального та контрольного зрізів (у %)**

№ з/п	Середні показники	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1.	Констатувальний зріз	27,6	25	32	33,3	26	26,3	14,4	15,4
2.	Контрольний зріз	9	22,3	17,3	30,7	41,7	30,3	32	16,7
3.	Різниця середніх показників	<b>-18,6</b>	<b>-2,7</b>	<b>-14,7</b>	<b>-2,6</b>	<b>+15,7</b>	<b>+4</b>	<b>+17,6</b>	<b>+1,3</b>

Як бачимо з таблиці 2.3, суттєвий приріст показників достатнього і високого рівня спостерігається в учнів ЕК (+15,7% і +17,6% проти +4% та +1,3% у КК). Показники початкового і середнього рівнів суттєво

зменшились і становлять відповідно -18,6% та -14,7%. В учнів КК зменшення цих показників теж зафіксовано, але воно складає менше 3% (-2,7% та -2,6%). Таким чином, ми бачимо позитивну динаміку зростання досліджуваних умінь в учнів ЕК, в яких показники високого і достатнього рівня зросли майже на 16% і 18%, а середнього і початкового рівнів зменшились майже 15% і 19%.

Дані контрольного експерименту свідчать, що запропонована методика засвоєння мовних і комунікативно-мовленнєвих умінь під час вивчення теми «Займенник» забезпечила не тільки лексико-граматичні вміння учнів ЕК, а й ефективний розвиток умінь доречно використовувати займенники під час продукування їх власного усного і писемного мовлення. Таким чином, отримані результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про те, що мету нашого дослідження досягнуто й підтверджено правомірність положень гіпотези про те, що рівень розвитку мовлення і процес формування в учнів 4 класу навичок використовувати виражальні можливості займенника значно покращаться, якщо проводити спеціальну систематичну роботу над формуванням теоретичних знань та практичних мовленнєво-комунікативних умінь під час опрацювання теми «Займенник». Такий підхід сприяв розвитку творчої мовної особистості молодшого школяра, виробленню навичок комунікативно виправдано послуговуватися лексико-граматичними виражальними засобами займенникових слів відповідно до мети і завдань спілкування.

## **Висновки до розділу 2**

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи за темою дослідження проаналізовано і вивчено педагогічний досвід вчителів початкових класів. Встановлено, що класоводи намагаються забезпечити вивчення морфології в практичному аспекті. Однак наші спостереження за навчальним процесом свідчать про те, що для учнів залишається недостатньо

реалізована комунікативна спрямованість уроків мови, її роль у широкій соціальній сфері. Бесіди з учителями, спостереження на уроках переконали нас у тому, що вчителі-практики основну увагу під час вивчення частин мови в основному зосереджують на засвоєнні учнями їх граматичних категорій, особливостей словозміни, уживання певних словоформ у тексті.

Проведене нами анкетування вчителів показало, що на уроках вивчення частин мови вони надають перевагу формуванню мовленнєвих умінь. Однак ніхто з учителів не використовує комунікативні завдання відповідно до змісту навчального матеріалу та вікових особливостей учнів, не залучають під час уроків дітей до активної комунікативно-пізнавальної діяльності.

Констатувальний зріз засвідчив низький рівень теоретичних знань учнів 4 класу як про частини мови (у тому числі і про займенник), так і про відсутність у них належно сформованих мовленнєвих та комунікативних умінь. Усе це привело до необхідності розробки і реалізації в навчальний процес комплексу лексико-граматичних та комунікативних вправ і завдань під час вивчення займенника.

Встановлено, що ефективність процесу формування у четвертокласників теоретичних знань та практичних мовленнєвих і комунікативних умінь забезпечувалася відповідними умовами: послідовністю спеціально дібраних вправ, їх наступністю і перспективністю, різноманітністю завдань, а також намаганням об'єднати різноманітні види вправ загальною метою дослідження – формуванню навичок використовувати виражальні можливості займенника у власній комунікативній діяльності.

Доведено, що використання запропонованих нами вправ під час вивчення теми «Займенник» дозволило підвищити рівень теоретичної мовної та практичної комунікативної компетентності учнів 4 класу. Такі завдання і ситуації спілкування (проаналізовані в текстах і створювані на уроках) допомогли їм краще орієнтуватись у різних навчальних та життєвих ситуаціях, сприяли наближенню їх до умов реальної комунікації в соціумі.

З'ясовано, що запропонована технологія засвоєння теоретичних знань, набуття мовленнєвих та комунікативних умінь під час засвоєння теми «Займенник» внесла в навчальний процес ряд позитивних моментів: завдяки раціональному добору мовного матеріалу, методів і форм організації навчання підвищився інтерес до вивчення рідної мови, більш свідомим став підхід до використання у процесі спілкування мовних засобів, оформлення власних думок за допомогою активного доречного вживання займенників у власних висловлюваннях. Мовлення учнів стало більш зрозуміли, ясним, точним і виразним завдяки сформованості практичних умінь і навичок ефективного і доречного використання займенників під час продукування своїх усних і письмових висловлень.

## ВИСНОВКИ

Теоретичне узагальнення проблеми розвитку мовлення учнів, аналіз шкільної програми показали, що важливим підґрунтям розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку є засвоєння ними самостійних і службових частин мови на теоретично-практичному рівні, на що націлює комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення шкільного курсу рідної мови. Однак аналіз чинних підручників свідчить про їх низькі дидактичні можливості щодо засвоєння теоретичних знань і формування мовленнєвих та комунікативних умінь школярів під час вивчення ними частин мови. Важливу роль у цьому відношенні відіграє робота над засвоєнням лексико-граматичної специфіки займенника та його виражальних можливостей в усному й писемному мовленні, оскільки за кількістю слововживань у мовленнєвій практиці він посідає третє місце серед усіх інших частин мови.

Узагальнення педагогічного досвіду вчителів початкових класів з окресленої проблеми свідчить, що класоводи намагаються забезпечити вивчення морфології в практичному аспекті. Однак наші спостереження переконують у тому, що для учнів залишається недостатньо реалізована комунікативна спрямованість уроків мови, її роль у широкій соціальній сфері. Більше того, системна робота, спрямована на вироблення в школярів практичних умінь і навичок уживати у власному мовленні необхідні займенники для заміни лексичних повторів, розширюючи у такий спосіб виражальні засоби мови, додаючи мовленню ознак підкресленої логічності та послідовності, на жаль, у практиці сучасної школи не відзначається ефективністю.

Проведений нами констатувальний експеримент засвідчив низький рівень теоретичних знань учнів 4 класу як про частини мови (у тому числі і про займенник), так і про відсутність у них належно сформованих мовленнєвих та комунікативних умінь. Виявлено, що в учнів обох 4-их класів переважають середній (32% і 33,3%), низький (27,6% і 25%) та достатній

(26% і 26,3%) рівні сформованості мовних знань та комунікативно-мовленнєвих умінь. Високий рівень продемонстрували всього 14,4% та 15,4% школярів. Встановлено, що причиною такого стану є недостатній рівень теоретичних знань і практичних умінь учнів, пов'язаних з розумінням специфіки лексичного значення, граматичних ознак і стилістичних можливостей використання займенника як засобу вираження чіткої логічної послідовності мовлення. Крім того, в учнів 4 класу відсутні належним чином сформовані комунікативні та мовленнєві вміння. Усе це зумовило необхідність розробки і реалізації в навчальний процес комплексу лексико-граматичних та комунікативних вправ і завдань, спрямованих на розвиток мовлення в учнів на уроках рідної мови на завершальному етапі навчання в початковій школі під час вивчення теми «Займенник».

Виходячи з мети і завдань дослідження, ми поклали в основу нашої методики такі орієнтири: 1) проводити чітко сплановану, дієву систему роботи щодо ефективного засвоєння учнями 4 класу мовних знань і вмінь з теми «Займенник»; 2) паралельно проводити спеціальну систематичну роботу над формуванням мовленнєвих і комунікативних умінь під час опрацювання морфологічного матеріалу для забезпечення розвитку творчої мовної особистості, здатної вільно, комунікативно виправдано послуговуватися лексико-граматичними засобами в усному і писемному мовленні відповідно до комунікативної мети, завдань та умов спілкування. Відповідно до цих орієнтирів ми розробили систему лексико-граматичних, мовленнєвих та комунікативних вправ і завдань, які у своїй сукупності та послідовності забезпечили б планомірний і поступовий розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь і тим самим сприяли розвитку мовної особистості молодшого школяра на прикінцевому етапі його навчання у початковій школі.

Результати дослідного навчання засвідчили, що лінгвістичні знання та практичні мовленнєві і комунікативні вміння, сформовані на основі комунікативно-діяльнісного і функціонального підходів при вивченні



займенника, стали набагато розвиненішим, ніж на початку дослідження. Нами виявлено більш суттєву позитивну динаміку у засвоєнні учнями ЕК теоретичних знань та у розвитку їх мовленнєвих і комунікативних умінь за час проведення дослідного навчання. Контрольний експеримент засвідчив суттєвий приріст показників достатнього і високого рівня в учнів ЕК (+15,7% і +17,6% проти +4% та +1,3% у КК). Показники початкового і середнього рівнів, навпаки, суттєво зменшились і становили в ЕК відповідно -18,6% та -14,7%, у той час як у КК вони становили менше 3% (-2,7% та -2,6%). Усе це свідчить про позитивну динаміку зростання досліджуваних умінь в учнів ЕК, в яких показники високого і достатнього рівня зросли майже на 16% і 18%, а середнього і початкового рівнів зменшились майже 15% і 19%. Таким чином, можемо стверджувати, що цілеспрямоване і систематичне використання запропонованої в дослідженні системи лексико-граматичних, мовленнєвих та комунікативних вправ і завдань, пов'язаних з поглибленим засвоєнням теоретичних знань і практичних умінь використовувати займенники у власному мовленні, здатне забезпечити формування навичок в учнів 4 класу використовувати виражальні можливості займенника і сприяти становленню їх мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей відповідно до вимог часу. Отже, маємо всі підстави стверджувати про те, що мету дослідження досягнуто, робочу гіпотезу підтверджено.

Проведене нами дослідження не є остаточним і може бути продовженим. Перспективу у подальшому розв'язанні зазначеної проблеми вбачаємо у забезпеченні учнів 4 класу теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками, що стосуються засвоєння ними семантики, морфологічних особливостей та виражальних можливостей інших частин мови, зокрема, дієслова та прислівника.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 1998. №4. С. 31–36.
2. Бих І. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання. *Магістр*. 2005. Вип. 1. С. 95–98.
3. Вашуленко М.С., Васильківська Н.А., Дубовик С.Г. Українська мова та читання: підручник для 4 класу. Київ: Освіта, 2021. Ч.І. 168 с.
4. Вашуленко М. Комплексний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. №1. С.16-20.
5. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
6. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. №7. С. 12-16.
7. Ворожейкіна О. Вчимося монологічному мовленню. *Українська мова та література*. 2006. № 13. С. 3-5.
8. Гац Н.А. Засоби зв'язності тексту у початковому навчанні рідної мови. *Початкова школа*. 1996. №1. С. 23–29.
9. Гац Н.А. Ознайомлення молодших школярів із засобами зв'язності тексту. *Наукові записки ТДПУ*. Серія: Українська лінгводидактика. – Тернопіль, 1997. Вип.1. С. 32–35.
10. Гац Н.А. Формування у молодших школярів умінь використовувати засоби зв'язності тексту. *Наукові записки ТДПУ*. Серія: Педагогіка і психологія. Тернопіль, 1997. Вип.1. С. 138–140.
11. Гнаткович Т. Мовленнєва діяльність учнів: психолінгвістичний аспект. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2013. № 8–9. С. 154–158. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk\\_2013\\_8-9\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_8-9_45).
12. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. №4. С. 40-42.

13. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*. 2006. №5. С.2-5.
14. Зиммельдінова А.С. Розвиток зв'язного мовлення як об'єкт теоретичного аналізу: матеріали міжнар. науково-практ. конф. «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності на основі змісту освіти і сучасних педагогічних технологій». Дрогобич, 2004. С.15-20.
15. Калмикова Л., Харченко Н. Психолінгвістичні й лінгвометодичні підходи до змісту формування у першокласників мовленнєвих умінь і навичок міркувати. *Початкова школа*. 2003. №5. С.5-7.
16. Канадзеї К. Прикметник: [методичні рекомендації]. *Початкова школа*. 1987. №11. С. 66–74.
17. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М. Методика викладання української мови: навчальний посіб. для студ. педінститутів, гуманіт. університетів, педагогіч. Коледжів. Тернопіль: Астон, 2008. 287с.
18. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості; за ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989.516 с.
19. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*. 2013. № 15. С. 38-48.
20. Кучерук О.І. Технології мовленнєвого розвитку школярів. *Дивослово*. 2008. №10. С. 52.
21. Лещенко Г. Комунікативно-діяльнісний підхід до проведення уроків розвитку зв'язного мовлення. *Початкова школа*. 2003. №2. С.6-12.
22. Лещенко Г., Іванова Л. Комунікативні завдання на уроках української мови. 4 клас. Київ: Шкільний світ, 2009. 127с.
23. Лещенко Г., Іванова Л. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19073-komunikativni-movlennyevo-situativni-zavdannya-u-si>
24. Лобчук О. Напрями роботи з розвитку умінь мовленнєвої діяльності у

- молодших школярів. *Початкова школа*. 2017. №1. С.9-14.
25. 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.
26. Мартинова О.М. Особливості моделювання комунікативної ситуації засобами англомовної прози. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 51. Філологічні науки. 2010. С.125-127.
27. Матусевич Л.М. Комунікативна мета як інваріантна ознака мовленнєвого жанру дозволу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2017. №31. Т1. С.60-65.
28. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилїстика української мови: підручник. Київ: Вища школа, 2003. 462с.
29. Машина С. Формування комунікативної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2017. №9. С.15-18.
30. Методика навчання української мови в початковій школі [навчально-метод. посіб. для студ. ВНЗ; за наук. ред. М.С. Вашуленка]. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364с.
31. Митник О., Стрижак А. Система завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь як складової соціальної успішності молодших школярів. *Початкова школа*. 2019. №9. С.23-36.
32. Назаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками. *Початкова школа*. – 1999. – №1. – С. 14–17.
33. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL:  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>
34. Пентиліук М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах/ колектив авторів за ред.: М.І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2009. 400с.

35. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2006. №1. С.15-20.
36. Петрик О. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів. *Початкова школа*. 2019. №6. С.39-43.
37. Петрук О.М. Аспекти комплексної методики вивчення граматичного матеріалу та формування мовленнєвих умінь на функціональній основі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі: зб. наук. праць*. Рівне, 2003. С. 324-327.
38. Петрук О.М. До проблеми навчання української мови на функціонально-комунікативних засадах. *Нова педагогічна думка*. 2003. №3. С. 70-71.
39. Пономарьова К.І., Гайова Л.А. Українська мова: підручник для 4 класу. Київ: Оріон, 2021. Ч.І. 162 с.
40. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3-4 класів на уроках розвитку мовлення. *Початкова школа*. 2007. №10. С.11-15.
41. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. №1. С.52-54.
42. Рудинська Т. Взаємопов'язане навчання мови і мовлення. *Початкова школа*. 2002. №11. С.24-26.
43. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищих навч. закл. – 2-ге вид. Київ: Грамота, 2013. 504 с.
44. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. №3. С.10-15.
45. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161-167.
46. Савченко О. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок. *Початкова школа*. №10. 2014. С.6-10.
47. Склярчук С.П., Пруняк В.В. Формування в учнів початкових класів уміння

- самостійно складати власні висловлювання в різних комунікативних ситуаціях (змістова лінія «взаємодіємо усно»). *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Кривий Ріг, 21 листопада 2019 р.]/ МОНУ, КДПУ. Кривий Ріг: КДПУ. С. 104-111.*
48. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2017. № 9. С. 14-29.
49. Трофіменко В. Робота над розвитком мовлення – важлива складова комунікативної компетентності/ В. Трофіменко// Початкова школа. – 2019. – №7. – С.28-30.
50. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь/ В.А. Трунова// Початкова школа. – 1995. – №2. – С. 14-18.
51. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування мовленнєвих умінь/ В.А. Трунова// Початкова школа. – 1988. – №7. – С. 12-15.
52. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи / за ред. О. Я. Савченко: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
53. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>
54. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь *Початкова школа*. 1995. №2. С.23-26.
55. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь. *Початкова школа*. 1990. №7. С. 27-28.
56. Турко О., Кравчук Т. Мовленнєва діяльність учнів початкової школи в контексті сучасних освітніх реформ. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24(2). С. 371–377. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2018\\_24\(2\)\\_\\_66](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2018_24(2)__66) .

57. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 291–302. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2018\\_1-2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2018_1-2_24).
58. Цєпова І.В., Харченко О.Я. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів аудіювання, говоріння. Харків: Ранок, 2008. 176с.
59. Цоброва І.А., Уголько К.О. Психолінгвістичні особливості розвитку вмінь монологічного мовлення. *Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2003. С.59-63.
60. Яремчук Н. Говоріння як наукове поняття [мовленнєва діяльність учнів]. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 1. С. 10–15.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Анкета для вчителів початкових класів «Можливості поєднання вивчення мовного матеріалу з розвитком комунікативних умінь школярів»**

1. Вивчення яких розділів дозволяє найбільше поєднання опанування мовного матеріалу з розвитком комунікативних умінь?
2. Чи є організація комунікативної діяльності на уроках рідної мови, на Вашу думку, важливою складовою становлення мовної особистості молодших школярів?
3. Чи відповідає рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку ваших учнів сучасним вимогам?
4. Які комунікативні вміння Ви розвиваєте на уроках української мови?
5. Які методи і прийоми використовуєте для вдосконалення розвитку комунікативної діяльності своїх учнів?
6. Під час вивчення яких тем, на Ваш погляд, краще вдається сформувати комунікативні вміння?
7. Чи виникали у Вас труднощі з організацією роботи щодо формування комунікативних умінь школярів?
8. Чи достатньо методичної літератури з щодо формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку?

*Респонденти повинні були обрати одну із чотирьох запропонованих відповідей: «так», «ні», «маю з цим труднощі», «своя відповідь».*



## Додаток Б

### Питання і завдання анкети для учнів 4 класу для констатувального експерименту

1. Що таке частина мови?
2. Яку частину мови називають займенником?
3. Які частини мови можуть замінювати займенники в тексті?
4. Постав займенники і відповідному відмінку: *відпочивали з (вони), запитали у (ми), зустрілися з (я), завітали до (вона), порадили за (я), зустрів (вона).*
5. Що таке спілкування і якою може бути його мета? Чи залежить зміст твого висловлювання від мети спілкування?
6. З ким тобі доводиться спілкуватися? Чи зміниться зміст мого спілкування, якщо я буду розмовляти з різними адресатами на одну і ту ж тему?
7. Чи однаково ти будеш вести розмову з дорослою людиною й однолітком?
8. Наведи кілька прикладів спілкування в різних ситуаціях.
9. Охарактеризуй дві мовленнєві ситуації твого сьогоденного спілкування за схемою: а) з ким? б) де? в) для чого?
10. Чи відрізнятиметься твоя розмова про необхідність пройти обстеження у стоматолога: а) з молодшим братом; б) з дідусем. Якщо відрізнятиметься, то чим?
11. Побудуй висловлювання, враховуючи такі умови спілкування:
  1. *Ситуація спілкування. До класу прибув новий учень Артем з іншої школи. Учителька попросила тебе з'ясувати, що він знає про займенник.*
  2. *Адресат: твій новий однокласник, який щойно потрапив на урок української мови.*
  3. *Адресант: ти сам у ролі вчителя початкових класів.*
  4. *Мета: створити систему запитань, щоб виявити рівень знань однокласника про займенник.*
  5. *Стиль - науковий.*
  6. *Форма – усний діалог.*
12. Напиши твір на тему «Добрий вчинок» («Випадок у лісі»), доречно використовуючи необхідні займенники.

## Додаток В

### Приклади відредагованих учнями текстів

#### *Друзі завжди допоможуть*

*Василько довго хворів. У нього було запалення легенів. Товариші зустріли свого **однокласника** у школі радо. Розповіли **другові** всі новини. На уроці **хлопчик** переконався, що **йому** бракує знань. **Він** не міг розв'язати задачу «на зустрічний рух». Учителька підійшла до **нього** і сказала, що і товариші йому допоможуть. На серці у Василька стало легко і радісно.*

#### *Сміливий вчинок*

*В один із сонячних днів Федір повертався зі школи додому. У **нього** був радісний настрій. Дорога пролягала через старенький місток. Підходячи до мосту, **хлопчик** почув веселі голоси школярів і жалібне поскрипування дощок. Діти, сидячи на поручнях, розгойдували його та верещали від задоволення.*

*І раптом сталося непередбачене. Маленька Світланка, змахнувши рученятами, впала з поручнів у річку і зникла під водою. Не роздумуючи й хвилини, Федір кинувся за нею. Нестерпно довго тягнувся час. І лише тоді, коли **сміливець** вийшов на берег, тримаючи на руках дівчинку, діти полегшено зітхнули. Всі побігли до рятувника і переляканої, але живої Світланки. Вони ще довго потім обговорювали вчинок свого **однокласника**.*

#### *Гіркий урок*

*В автобусі Оксанка знайшла зручне місце й безтурботно поринула у свої мрії. На зупинці в автобус увійшла літня жінка з важкими сумками. Та **дівчинка** вдала, ніби не помічає її.*

*Увечері **Оксанка** з матір'ю та батьком подзвонила до нових сусідів, які справляли новосілля. Двері відчинилися. На порозі стояла та сама жінка, яку **вона** образила своєю нечемністю, а на столі – частування з тих важких сумок.*

*Оксана ладна була провалитися крізь землю. Мати вихваляла перед сусідкою свою **доньку**. І кожне мамине слово, як насмішка, стьобало **дівчинку**. А сусідка спокійно дивилася їй просто в очі. Той погляд надовго запам'ятався невихованій **дівчинці**.*