

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)

« _____ » _____ 2024 р.

Реєстраційний № _____
« _____ » _____ 2024 р.

УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІННЯ ТЛУМАЧИТИ ПРЯМЕ І ПЕРЕНОСНЕ
ЗНАЧЕННЯ СЛОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 3 КЛАСУ
НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ КРИТИЧНО МИСЛИТИ

Кваліфікаційна робота
студентки групи ЗПОм-23
ступеня вищої освіти магістр
спеціальності 013 Початкова освіта
Лановенко Світлани Володимирівни

Керівник:
кандидат філологічних наук, доцент
Онищенко І. 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)

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Лановенко Світлана 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.



(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ І МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	12
1.1. Психолого-педагогічні особливості розвитку мислення і мовлення молодших школярів	12
1.2. Лінгводидактичні основи роботи над словом у початковій школі.....	19
1.3. Вимоги чинних шкільних програм до вивчення слова у 3 класі.....	26
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІННЯ ТЛУМАЧИТИ ПРЯМЕ І ПЕРЕНОСНЕ ЛЕКСИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СЛОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 3 КЛАСУ НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ КРИТИЧНО МИСЛИТИ	36
2.1. Аналіз досвіду роботи вчителів. Визначення початкового стану вміння тлумачити лексичне значення слова у 3 класі.....	36
2.2. Методика вдосконалення вміння тлумачити пряме і переносне значення слова як засіб формування наскрізного вміння критично мислити в учнів 3 класу.....	48
2.3. Результати дослідно-експериментального дослідження.....	71
Висновки до розділу 2.....	76
ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	82
ДОДАТКИ	91
Додаток А.....	91
Додаток Б.....	94
Додаток В.....	96
Додаток Г.....	100
Додаток Д.....	102

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства, інформаційних технологій, наповнення соціальних мереж інформацією на будь-який смак, засиллям фейкових повідомлень необхідність і нагальна потреба критично оцінювати побачене, прочитане і почуте набуває неабиякої актуальності. Особливо це стосується воєнного періоду, коли масова ворожа пропаганда і дезінформація переповнює всі можливі інформаційні ресурси. За таких умов «критичне мислення стає не просто інтелектуальним інструментом, але й важливим елементом особистої та суспільної безпеки» [28, с. 1]. Його роль у процесі становлення майбутнього громадянина України важко переоцінити. Із цього приводу слушно наголошує Н. Ларіонова: «Саме тому в моделі випускника школи як освітнього ідеалу ХХІ століття, представленій у Концепції реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», у першу чергу, виділена така характеристика як цілісна, всебічно розвинена особистість, здатна до критичного мислення» [54, с. 4].

Важливим фактором розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів є спеціальне формування їхніх розумових дій, що здійснюється на основі розвиненого мислення за допомогою мовних засобів. Мислення і мовлення – це два взаємопов'язані процеси, без яких неможливий розвиток розумової та комунікативної діяльності людини.

Сучасні дослідники визнають, що для розумового розвитку індивіда істотне значення має оволодіння ним системою знань, розумовими операціями та інтелектуальними вміннями. Однак, аналіз досвіду вчителів та власний досвід роботи свідчать про наявність суперечностей між необхідним рівнем мисленнєвих умінь та рівнем їх сформованості. Наші спостереження свідчать про те, що лише незначний відсоток учнів 3-4 класів достатньо володіє прийомами критичного мислення – порівняння, узагальнення, підведення під поняття, виведення наслідків і висновків та ін.

Як свідчать сучасні наукові дослідження, школярі повинні не тільки здобути певні теоретичні знання, оволодіти необхідними мовленнєвими і комунікативними вміннями, але й навчитися самостійно критично мислити, здобувати знання, уміти адаптуватися в соціумі і творчо працювати в колективі. І найважливішу роль у цьому процесі відіграє робота над словом. Тому вчитель початкової школи повинен у першу чергу забезпечити необхідний словниковий мінімум учнів, прищепити їм любов до слова, щоб вони могли знати значення кожного слова, доцільно й ефективно їх уживали і постійно поповнювали свій словниковий запас новими словами й термінами.

Формування мовної особистості молодшого школяра, як і власне опанування людиною мовою і мовленням, навичок критичного мислення неможливі без роботи над словом, адже наша мова – це мова слів. Немає такого предмета чи явища об'єктивної дійсності, які неможливо було назвати словом або сполученням слів. Ось чому словникова робота посідає важливе місце у загальній системі роботи з розвитку мовлення. Засвоєння молодшими школярами умінь мислити і виражати свої думки зв'язно, аргументовано, змістовно, виразно і ясно у першу чергу пов'язане із засвоєнням значення слова, його виражальних можливостей. І лінгвісти, і методисти називають цю одиницю багатofункціональною, ключовою, опорною у шкільному курсі української мови. Окремо зазначимо, що слово – найактивніша структурна одиниця, за допомогою якої реалізується найтонше і водночас найскладніше вираження думки. Саме на цьому у своїй у докторській дисертації й наголошує Н. Сіранчук, зазначаючи, що «доцільне використання слова сприяє реалізації комунікативної мети мовця» [66, с. 79]. Це означає, що для того, щоб спілкування було ефективним, стилістично вмотивованим, виразним і зрозумілим, слід дбати про «вироблення вмінь доцільного слововживання, використання лексичного багатства мови» [66, с. 79]. При цьому вона справедливо наголошує на тому ключовому факті, що «для учнів початкових класів винятково важливим є врахування лексичного значення слова, що забезпечує правильне використання його у словосполученні,

реченні, тексті» [66, с. 79]. Отже, копітка систематична робота вчителя над формуванням умінь школярів знати і визначати лексичне значення слова, правильно і точно вживати його під час продукування усних і письмових власних висловлювань є запорукою розвитку його мислення і комунікативної компетентності.

На необхідність розвитку критичного мислення молодших школярів вказує у стандарті освіти перша ключова компетентність: «вільне володіння державною мовою передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти...» [17, с. 2]. Серед вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти 3-4 класів, наголошується у стандарті, є необхідність формування вміння «критично сприймати інформацію для досягнення різних цілей; уточнення інформації і вираження власних поглядів з огляду на ситуацію спілкування» [17, с. 11]. Отже, формування і розвиток наскрізного вміння критично мислити, критично сприймати інформацію і критично висловлювати свої погляди неможливе без глибокого знання лексичної системи мови, знання тонкощів і відтінків кожного вживаного у мовленні слова.

Вивчення лексики «розвиває увагу учнів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови» [39, с. 135]. «Учитель покликаний використовувати, – за словами В. Сухомлинського, – всі можливості, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини» [73, с. 63.]. Тому завдання вчителя початкових класів, як зазначав К. Ушинський, полягає у тому, щоб «виправляти і поповнювати словниковий запас дитини відповідно до вимог її рідної мови...» [78, с. 456]. «Учитель покликаний, – за словами В. Сухомлинського, – використовувати всі можливості, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини» [74, с. 25].

Аналіз науково-методичних досліджень і наші спостереження свідчать про те, що однією із серйозних проблем сучасного школяра є цілковита безпорадність при необхідності сформулювати визначення, дати коротке й чітке тлумачення змісту поняття або слова, що називає конкретний предмет, дію або ознаку. Однак найскладнішою проблемою школяра в цій роботі є засвоєння принципів тлумачення змісту. Через це більшість учнів не володіють навичкою формулювання значення слова і тому починають свої тлумачення зі слів «це коли...».

Більше того, наші спостереження за мовленням випускників гімназій і коледжів свідчать про те, що вони не знають значень багатьох загальновідомих слів (*пуп'янок, левада, царина* тощо), неправильно вживають слова «реально і реалістично», «проблема і проблематика», «вщент і вщерт» і т. п. Причиною такого стану є те, що словникова робота у початковій школі проводиться несистематично, від випадку до випадку, непослідовно.

У зв'язку з цим академік М. Вашуленко, наголошуючи на важливості різнобічного вивчення слова у початковій школі, вказує на необхідність «розширення кола лексико-граматичних та суто лексичних ознак, які б допомогли сприйняти слово в єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами у словосполученні, реченні, мікротексті» [8, с. 158]. Крім того, зазначає він, «знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку» [8, с. 158].

Проблемі формування лексичної компетентності молодших школярів присвятили свої дослідження багато методистів. Так, публікації А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Коршун, К. Крутій, Л. Сугейко стосувалися збагачення словникового запасу школярів, у працях О. Біляєва, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Хорошковської розглядалися питання розвитку мовленнєвого компонента мовної особистості

учня, комунікативний аспект навчання мови досліджували З. Бакум, А. Богуш, Л. Варзацька, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк та ін.

Що ж стосується проблеми збагачення словникового запасу дітей молодшого шкільного віку, то сучасна лінгводидактика поповнилась такими дослідженнями: Т. Коршун обґрунтувала відбір необхідної лексики для учнів початкової школи, Л. Попова визначила перелік лексичних понять для учнів цієї вікової категорії, К. Пономарьова і Л. Соловець розробили технологію збагачення словника учнів початкових класів синонімами і фразеологізмами, Н. Лазаренко і Н. Чепелюк запропонували методику збагачення лексики школярів прикметниковими і дієслівними формами.

Однак, як свідчить аналіз літератури, залишається до кінця ще не розв'язаною важлива проблема в системі формування лексичної компетентності молодших школярів. Вона стосується удосконалення вмінь знати і вміти тлумачити лексичні значення слова, правильно і доцільно їх вживати, що сприятиме розвитку мовленнєвого розвитку учнів початкової школи та їх критичного мислення. Ці факти і є свідченням **актуальності** обраної теми нашого дослідження.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методичних основ технології вдосконалення в учнів 3 класу вміння тлумачити лексичні значення слова і на цій основі створити систему вправ і завдань, яка сприяла б розширенню їх словникового запасу і формуванню наскрізного вміння критично мислити.

Завдання дослідження:

- 1) вивчити й проаналізувати науково-теоретичну та методичну літературу з теми дослідження;
- 2) схарактеризувати основні психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади методики розвитку мовлення і мислення молодших школярів;
- 3) визначити вимоги чинних шкільних програм щодо організації і проведення словникової роботи на уроках мови і читання;

4) вивчити й узагальнити передовий досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми;

5) виявити основні етапи словникової роботи на уроках української мови у 3 класі і систематизувати методи і прийоми роботи над семантикою слова, його значеннєвими відтінками та стилістичним забарвленням.

Об'єктом дослідження є процес навчання елементів лексикології на уроках української мови у початковій школі.

Предмет дослідження – методика вдосконалення в учнів 3 класу вміння тлумачити лексичні значення слова як засіб формування наскрізного вміння критично мислити.

Під час проведення дослідження перевірялась така **гіпотеза**: рівень сформованості вміння тлумачити лексичне значення слова і стан розвитку критичного мислення учнів 3 класу, а відтак і вміння критично мислити істотно поліпшаться, якщо дотримуватися таких умов: а) під час розробки й апробації методів і прийомів роботи над семантикою слова враховувати вікові особливості третьокласників; б) роботу над визначенням семантичних відтінків слів здійснювати цілеспрямовано і систематично на кожному уроці; в) на основі поетапної системи вправ навчити учнів знаходити незрозумілі слова, з'ясовувати їх значення, семантичні відтінки та стилістичне забарвлення; г) тлумачення семантики слів з'ясовувати всіма доступними для даної вікової категорії дітей методами і прийомами, у тому числі і за допомогою словника.

У ході дослідження використовувались такі **наукові методи**:

– теоретичні: аналіз теоретичної та методичної літератури за темою дослідження; узагальнення досвіду вчителів початкових класів;

– емпіричні: бесіди з учителями та учнями, спостереження й аналіз уроків, спостереження за мовленнєвою діяльністю школярів, анкетування, аналіз оцінних висловлювань школярів, педагогічний експеримент, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Практичне значення роботи полягає у визначенні основних напрямів словникової роботи на уроках української мови, систематизації методів і прийомів поповнення й активізації словникового запасу, у створенні системи вправ і завдань, які сприяють усвідомленому володінню словом, його стилістичним потенціалом, а також удосконаленню їх мисленнєвого і мовленнєвого розвитку. Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями початкових класів для розвитку критичного мислення, вдосконалення та активізації мовленнєвої діяльності учнів під час навчання елементів лексикології у 3 класі.

Апробація роботи. Основні положення і результати дослідження доповідались на засіданнях проблемної групи (січень, травень 2024 р.), у доповідях на таких конференціях:

1) III Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Освіта XXI століття: аксіологічний вимір» (Нікополь, КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж «ДОР», 24 травня 2024 р.);

2) Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Наукові перспективи та методичні інновації в розвитку початкової освіти» (Вінниця, Вінницький державний педагогічний університеті імені Михайла Коцюбинського, 18 квітня 2024 р.).

За матеріалами дослідження опубліковано такі статті:

1. Лановенко С. В. Лінгводидактичні основи роботи над словом у початковій школі. *Освіта XXI століття: аксіологічний вимір: збірник матеріалів III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (м. Нікополь, 24 травня 2024 року). Нікополь: Навчально-методичний кабінет, 2024. С. 70-74.

2. Лановенко С. В. Формування вміння тлумачити пряме і переносне значення слова як засіб формування в учнів 3 класу наскрізного вміння критично мислити. *Наукові перспективи та методичні інновації в розвитку початкової освіти: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (Вінниця, 18 квітня 2024 р.). С. 351-355.

3. Лановенко С. В. Робота над словом на уроках української мови у початковій школі. *Актуальні питання теорії і практики початкового навчання*: збірник наукових праць студентів. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. № 17. С. 60-65.

4. Онищенко І. В., Лановенко С. В. Удосконалення вміння тлумачити пряме і переносне значення слова як засіб формування в учнів 3 класу наскрізного вміння критично мислити: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 101 с.

Базою дослідження слугували треті класи комунального закладу «Данилівська гімназія» Лозуватської сільської ради Криворізького району. Дослідження проводилося на основі двох третіх класів – контрольного (18 учнів) та експериментального (16 учнів) – упродовж 2024-2025 навчального року.

Структура роботи зумовлена логікою дослідження. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (87 найменувань) та 5 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ І МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Психолого-педагогічні особливості розвитку мислення і мовлення молодших школярів

Сучасний етап розвитку національної освіти відзначається зростаючою увагою до мовної освіти в країні, необхідністю формування особистості, яка свідомо ставиться до рідної мови, проявляє мовленнєву активність на всіх етапах її вивчення як засобу спілкування, пізнання та впливу, а також демонструє високу культуру спілкування в різних життєвих ситуаціях. Виконати це складне завдання неможливо без розвитку різних видів мислення та мовлення.

Сьогодні школа повинна підготувати людину мислячу, чуттєву, яка не тільки має знання, але і вміє творчо та ефективно використовувати їх у житті. Тому актуальною постає проблема пошуку нових форм, способів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток інтелектуальних і творчих мовних здібностей учнів. Однак аналіз традиційної практики навчання свідчить про те, що наразі в масовій практиці початкової школи недостатньо розвинена спеціальна цілеспрямована систематична робота над розвитком емоційно-чуттєвої, інтелектуальної сфер, творчості через розкриття особистих якостей здобувача початкової освіти. Таким чином, існує протиріччя між вимогами часу і традиційною практикою початкової школи.

У державних документах, що стосуються розвитку сучасної освіти, особлива увага зосереджується на практичній і творчій складових навчальної діяльності. У процесі розвитку інтелектуальної сфери та творчих здібностей молодших школярів відводиться неоціненна роль урокам гуманітарних дисциплін, за допомогою яких здобувач початкової освіти усвідомлено сприймає навколишній світ і формується як особистість, що

творчо мислить. І від того, наскільки повно молодші школярі оволодіють основами гуманітарних наук, залежать їх успіхи у вивченні мови і літератури в старших класах, у подальшому житті. Тому актуальність проблеми нашого дослідження визначається такими основними чинниками:

1) соціальним замовленням на творчу інтелектуальну особистість, здатну засвоювати глибокі знання, розуміти і аналізувати суспільні процеси, брати участь в перетворенні суспільного життя;

2) потребою в розробці цілісної педагогічної системи розвитку інтелектуальної сфери та творчих здібностей учнів на уроках гуманітарних дисциплін ;

3) необхідністю оновлення роботи з молодшими школярами щодо розвитку інтелектуальної сфери та творчих здібностей учнів на уроках гуманітарних дисциплін відповідно до вимог часу.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури ми встановили, що основним напрямом удосконалення процесу навчання і розвитку пізнавальної діяльності у школі є активізація навчальної діяльності учнів через формування у них двох взаємопов'язаних процесів – мислення і мовлення.

Розуміння сутності мисленнєво-мовленнєвих умінь і процесу їх формування ґрунтується на ідеях психологічної теорії мислення, теорії діяльності, рефлексивної теорії діяльності мозку, теорії розумового розвитку. З огляду на зміст цих теорій зазначимо, що основні операції мислення становлять взаємопов'язані операції аналізу й синтезу. Механізм мислення (пізнання) починає функціонувати в умовах взаємодії суб'єкта з реальним об'єктом його пізнання. Тож не дивно, що первинне мислення дитини пов'язане з її діями з різними предметами: звідси і назва такого мислення – предметне.

Прийомами пізнання людина оволодіває впродовж тривалого часу. Вони не даються людині при народженні. У процесі оволодіння цими прийомами людина набуває здатності до аналітико-синтетичної діяльності.

Спочатку у дитини (до 3 років) формується наочно-дійове мислення, з 6 років починає розвиватися наочно-образне мислення, що опирається на сприймання і уявлення предметів. У 3-4 класах у дітей зароджується абстрактно-логічне мислення, яке розвивається впродовж усіх наступних років життя людини. За час навчання дитини у школі удосконалюються всі названі вище види мислення. Ефективність його вдосконалення залежить від оволодіння прийомами інтелектуальної (пізнавальної) діяльності, тобто формування інтелектуальних умінь. Позитивний результат можливий лише за умови активної взаємодії учня з реальним об'єктом його навчального пізнання.

У центрі уваги в роботі над розвитком таких умінь ставиться завдання не отримати готовий матеріал, готову інформацію, а створити такі умови, щоб здобувач початкової освіти самостійно почав мислити – почав сам зіставляти, порівнювати, виділяти головне й робити узагальнені висновки.

О. Арделян називає загальнопізнавальні вміння одним із компонентів критичного мислення школярів [1]. Це свідчить про те, що критичне мислення являє собою досить складну, розгалужену систему відповідних умінь і навичок. Тому до його складу дослідники включають багато різноманітних умінь.

О. Митник дає таке визначення умінь мислити – «це уміння створювати новий педагогічний результат, новий педагогічний досвід» [42, с. 9]. До їх складу він відносить такі уміння:

- формулювати та висувати гіпотези, створювати обґрунтовані та логічно несуперечливі теорії, які пояснюють педагогічні явища;
- визначати поняття через найближчий рід та видову відмінність;
- послідовно розмірковувати, формуючи ланцюги міркувань, що ведуть до запланованого результату;
- будувати правильні умовиводи на основі фактів та окремих педагогічних понять;
- виявляти та формулювати педагогічні проблеми;

- працювати з психолого-педагогічною та методичною літературою, виділяючи основні конструктивні ідеї для розв'язання виявлених проблем; оформляти результати дослідження у вигляді дидактичних розробок;

- створювати різноманітні навчальні завдання з математики, української мови, логіки для учнів певної вікової групи, певні науково-методичні розробки;

- створювати тестові завдання, різнорівневі контрольні роботи для перевірки рівня навчальних досягнень з певної навчальної дисципліни [42, с. 9-10].

Мисленню властиві такі ознаки, як широта і глибина, самостійність і критичність, гнучкість і швидкість розуму. Усі вони, безумовно, досить важливі для здійснення ефективної розумової діяльності індивідуума. Але чи не найважливішою з цих ознак є критичність розуму, оскільки саме вона дає можливість «...об'єктивно оцінювати свої та чужі думки, ретельно доводити і всебічно перевіряти всі висунуті гіпотези» [6, с. 10]. У такий спосіб розвивається критичне мислення, яке, на наш погляд, фактично є першоджерелом пізнавального процесу і накопичення інтелектуального досвіду учня, забезпечуючи йому на основі аналізу, порівняння, абстрагування й узагальнення розуміння сутності виучуваних понять.

Процес протікання мислення однаковий для всіх людей, навіть якщо вони розмовляють різними мовами. Але реалізація «мислення у кожній мові своєрідна, вона може залежати від специфіки та внутрішніх ознак іншої мови... Кожна інша думка формується і розвивається безпосередньо у слові, а вірно обране слово вдосконалює, уточнює та конкретизує цю думку [52, с. 36]. Цей факт свідчить про нерозривність існування мислення без мови, а отже, і про залежність якості мислення від рівня оволодіння людиною словниковим запасом мови. Відомо, що молодший шкільний вік є продуктивним етапом як у становленні мовної особистості дитини, так і розвитку її логічного і критичного мислення.

У Законі України «Про освіту» критичне і системне мислення трактується як уміння, спільне для всіх ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [18]. Ми поділяємо точку одного із дослідників критичного мислення Н. Ларіонової, яка зазначає, що критичне мислення – це той вид мислення, в якому, як у фокусі, концентруються знання, інтелектуальні здібності, внутрішня мотивація, цінності, наполегливість та самоконтроль [54, с. 14]. Як бачимо, критичне мислення уособлює в собі цілу низку важливих і необхідних навчально-інтелектуальних дій, необхідних учневі для ефективного пізнання об'єктивної дійсності. Тому не випадково психологи справедливо називають **критичне мислення** «способом осмислення світу, що дозволяє нам глибше розуміти та аналізувати інформацію, яка нас оточує» [28, с. 2].

Цей спосіб сприйняття й осмислення реалій навколишнього світу передбачає можливість людини логічно мислити, сприймати дійсність у взаємозв'язках і взаємовідношеннях, аналізувати факти і думки, давати власну оцінку наведеним аргументам, доказам, прикладам. Найголовніша цінність критичного мислення полягає в тому, що воно «дозволяє нам не просто сприймати інформацію, але й критично оцінювати її, ставлячи під сумнів та перевіряючи на достовірність» [28, с. 2]. Іншими словами, «критичне мислення – це вміння об'єктивно оцінювати інформацію та формувати аргументовані судження» [28, с. 2].

Таким чином, здатність людини критично оцінювати об'єктивну дійсність є запорукою об'єктивної оцінки нею реалій і прийняття правильних рішень. Але, щоб навчитися критично мислити, дитині слід спочатку вміти правильно тлумачити й оцінювати поняття і факти, що стосуються виучуваних нею навчальних предметів. Умовою переходу до розумового аналізу, зазначає Т. Браїлко, «служать знання, набуті дітьми про предмет або явище в процесі навчання» [6, с. 15]. А для цього у них повинне бути розвинене належним чином мовлення, багатий словниковий запас.

Як стверджують методисти, праця над збагаченням й виразністю словника школярів є важливою умовою їх мовленнєвого розвитку, які формують вміння правильно, точно й образно використовувати лексику рідної мови під час створення власних висловлювань [39, с. 135]. Цим і пояснюється той факт, що Державний стандарт визначає, що змістом початкового навчання мови є слово, його лексичне значення, багатозначні слова, найуживаніші синоніми, антоніми, омоніми [17, с. 29]. За вимогами стандарту освітяни повинні вміти пояснювати пряме значення вживаних у мовленні слів і переносне (у найпростіших випадках), розрізняти у текстах синоніми, антоніми та найуживаніші омоніми [15, с. 29].

Серед психологічних чинників, на які спирається методика лексикології у навчальних закладах, науковці виділяють особливості мислення, пам'яті, сприймання, уваги, мотивації. Саме їх має враховувати учитель початкової школи [39, с. 139].

Під час праці над словом і його значенням особливо необхідно враховувати особливості різних видів пам'яті. Так, оперативна (короткочасна) пам'ять виконує дві основні функції:

- 1) утримування вже сказаного і загальний смисл висловлювання;
- 2) випереджає висловлювання, обираючи синтаксичну модель і слова для побудови речень. Саме роботою оперативної пам'яті забезпечується плавність, легкість, точність та інші характеристики мовлення. Після побудови окремого речення короткочасна пам'ять «забуває» використані слова і заново будує наступне речення.

Психологічними чинниками, що лежать в основі методики лексикології, є особливості мислення, сприймання, уваги й мотивації школярів. Ці чинники необхідно враховувати вчителю під час роботи над словом. Особливо важливим для нашого дослідження є положення психолінгвістики про те, що засвоєння нових слів забезпечується завдяки стійкій увазі учнів, використанню зорової та слухової наочності, тренуванням словесної пам'яті.

Через переважання у дітей конкретного мислення їм важко вдається зрозуміти і пояснити переносне значення слова. У зв'язку з цим Т. Мамаєва привертає увагу вчителів до проблеми розвитку мовного чуття у психології дитячого мовлення, вважаючи, що рух від зовнішньої семантики до внутрішньої, тобто від сприйняття прямого, основним чином предметного значення слова до його можливостей багатозначності і семантичної багатоплановості є одним із головних факторів розвитку мовлення дітей [35, с. 11].

Основною причиною невміння визначати у словах пряме і переносне значення, на думку Т. Мамаєвої, є переважання конкретного мислення у дітей цієї вікової категорії. За кожним словом дитина уявляє лише той конкретний предмет, з яким вона колись зустрічалася, а не групу предметів [35, с. 11]. Починаючи з 7-8-річного віку, у дітей починають розвиватися абстрактне мислення, формуватися операції мислення, проявляються тенденції до формування мовного чуття. Психологами і методистами доведено, що з цього часу у них завдяки спеціально організованій роботі сприйняття і розуміння лексичних значень слова стає доступним.

Окремо хочемо наголосити на позиції відомого дослідника дитячого мовлення А. Богущ, яка вважає суттєвим недоліком мовленнєвого розвитку дошкільників і молодших школярів «... несформованість лексичних засобів мови різного ступеня вираження, недостатність засвоєння смислової структури слова (лексичної семантики), що призводить як до неправильного використання слів у власному мовленні, так і до їх нерозуміння в цілому» [5, с. 33]. Для того, щоб діти оволоділи лексичною компетентністю, мали достатній словниковий запас, сформували відповідні мовленнєві і комунікативні вміння, «учні повинні оволодіти достатнім рівнем розвитку лексичної семантики» [5, с. 35].

Виходячи з усього сказаного, можемо зробити висновок про те, що успішного розвиток мислення і мовлення молодших школярів залежить від майстерного оволодіння словом, від багатства словникового запасу, знання

прямого і переносного значення слова, його семантичних відтінків. Урахування психолого-педагогічних факторів, які зумовлюють ефективний розвиток мислення і мовлення, стимулюють пізнавальну діяльність молодших школярів дозволить систематизувати та розробити експериментальну технологію розвитку критичного мислення і мовлення, визначити суто мовленнєві завдання розвитку мовлення учнів та створити комунікативно спрямовану методику формування мовної особистості завдяки розширенню, збагаченню й активізації словникового запасу молодших школярів.

1.2. Лінгводидактичні основи роботи над словом у початковій школі

Виразність, точність, ясність, багатство та інші ознаки нашого мовлення великою мірою залежать від словникового запасу особистості. Тому розвиток лексичних умінь школярів фактично є одним з найважливіших завдань початкової школи, оскільки робота над словом відіграє важливу роль у комунікативному зростанні мовної особистості. На цей важливий факт вказують автори посібника «Методика навчання української мови у початковій школі»: «Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови» [39, с. 135].

У зв'язку з цим, як зазначають автори зазначеного посібника, що робота для збагачення й увиразнення словника, формування умінь правильно, точно й образно використовувати лексику рідної мови під час створення власних висловлювань є важливою умовою мовленнєвого розвитку молодших школярів [39, с. 135]. Отже, без знання семантики слова, невміння визначати, тлумачити його лексичне значення неможливий

мовленнєвий розвиток учня, забезпечення ефективної його пізнавальної діяльності, розвиток критичного і логічного мислення.

Сучасна лінгвістична концепція методики засвоєння молодшими школярами лексики спрямована на розкриття учнями суті різноманітних лексичних явищ. У першу чергу вивчається лексичне й граматичне значення слова, слова як носії різних лексичних значень, уживання слів в різних сферах мовленнєвої діяльності, сполучуваність слів [39, с. 137].

Слово – це найосновніша, багатофункціональна структурно-семантична одиниця, що виражає лексичне значення. Наявність у словнику людини необхідної кількості слів дозволяє їй легко дібрати ту чи іншу необхідну лексему для більш точної, виразної й оригінальної оформленої думки [58, с. 48]. Тому повністю погоджуємось із думкою Н. Сіранчук, яка зазначає, що кількісним складом словникового запасу, його різноманітність, упорядкованість, активним станом розглядається сучасною методичною наукою, яка є передумовою успішного вдосконалення мовленнєвих умінь молодших школярів [58, с. 48].

Лінгводидактика розмежовує поняття «навчання лексики» і «словникова робота». Спільним для них є те, що вони доповнюють одне одного, оскільки в обох випадках мають на меті засвоєння учнями лексичного багатства мови й оволодіння словом як одиницею мовлення. Але навчання лексики пов'язане з вивченням основних понять лексикології, необхідних учням для побудови власних усних і писемних висловлювань, а словникова робота спирається на елементарні уявлення дітей про лексичні явища, отримані учнями під час вивчення розділу «Слово». Тому традиційні лексичні вправи на заміну одного слова іншим, що виконуються під час вивчення лексики, належать до мовних вправ, оскільки вони виконуються ізольовано від тексту. Якщо ж таке завдання стосується заміни лексичних одиниць у зв'язному висловлюванні, то воно з мовної вправи перетворюється у мовленнєву. Саме такий підхід до словникової роботи на основі тексту, на наш погляд, повинен проводитись на уроках мови і читання, де є великі

можливості для спостереження і засвоєння особливостей сполучуваності слів, їх точного і доцільного вживання у мовленні для максимального забезпечення виразності.

Сучасні методисти (Т. Мамаєва, Н. Назаренко, Н. Сіранчук та ін.) під словниковою роботою розуміють систему навчально-виховної роботи над словом, яка охоплюється засвоєнням здобувачами освіти нових слів, відтінків і значень, емоційно-експресивного забарвлення слів, сфер їх вживання, їх багатозначності і переносних значень, засвоєння синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо [65, с. 5]. Таким чином, сучасне розуміння словникової роботи більш глибоке і більш змістовне.

Організація і проведення словникової роботи у початковій школі не повинна зводитися лише до збагачення, уточнення й активізації лексичного складу школярів. Вона має передбачати розвиток мислення і мовлення дітей, підвищення їх мовленнєвої і комунікативної компетентності. Тому під час організації словникової роботи вчитель повинен звертати увагу учнів на всі нюанси семантики слова, його додаткові відтінки, яких воно може набувати залежно від контексту. Таку роботу слід виконувати під час опрацювання будь-якого тексту, акцентуючи увагу дітей на виражальних властивостях тієї чи іншої лексеми, аргументуючи, чому автор для вираження думки вживає саме це, а не інше слово.

Особливу увагу у цьому процесі М. Вашуленко звертає на «знання учнями лексичного значення слова і на вміння його визначати, адже це відіграє важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, сприяє їхньому мовленнєвому розвитку» [8, с. 158]. Лінгвістами, психологами і лінгводидактами встановлено, що ефективно збагачення і поповнення лексичного запасу дітей дошкільного і молодшого шкільного віку пов'язане у першу чергу з аналізом значення слова. Дитина не запам'ятає нове слово, якщо не буде знати, що воно називає.

Отже, *значення слова* – це основна його властивість, яка виражає співвідносність його звучання з предметами чи явищами об'єктивної

дійсності. Іншими словами, значення слова – це його зв'язок між звучанням і явищем дійсності, це його реальний зміст. Цей зв'язок виник і закріпився у свідомості носіїв певної мови. Звичайно, упродовж тривалого часу його значення може змінюватися, переосмислюватися, набувати інших додаткових значень чи відтінків. У зв'язку з цим розрізняють слова з прямим і переносним лексичним значенням.

Пряме лексичне значення – це основне, первинне значення слова, з яким воно появилось у мові і яке безпосередньо вказує на співвідношення слова з явищами об'єктивної дійсності. Наприклад, *вирій* – теплі краї, куди відлітають птахи; *великий* – значний за розміром чи кількістю (*великий будинок, велика зграя*).

Переносне лексичне значення – це вторинне значення слова, якого набуває слово внаслідок його переосмислення, тобто перенесення назви на інший предмет чи явище на основі схожості між ними. Наприклад: *великі діти* – це не ознака їх за розміром чи кількістю, а вказівка на іншу ознаку (*дорослі*); *велика злива (сильна)*; *великий поет (видатний)*.

Нарешті, ще один важливий аргумент, як зв'язне мовлення здобувачів освіти повинно ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідних лексичних засобів та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створюваного тексту [39, с. 158-159]. Великі можливості для цього зосереджені у текстах художньої літератури. Тому учитель, готуючись до уроку, повинен добирати художні тексти з лексикою відповідного змісту і спрямування.

Учені-методисти пов'язують словникову роботу з розвитком розумових здібностей дитини. У зв'язку з цим видається очевидним, що словникова робота в школі не може обмежуватися виключно вправами. Словникова робота – це систематична, добре організована, педагогічно доцільно побудована робота, пов'язана з усіма розділами курсу рідної мови. Завдяки їй забезпечується взаємозв'язок синтетичної діяльності з аналітичною.

Одним з пріоритетніших завдань розвитку мовлення в початковій школі є впорядкування словникової роботи, виділення основних її напрямів та їх обґрунтування, управляти процесами збагачення словника здобувачів освіти. На необхідність розширення, збагачення й активізації словникового запасу дітей молодшого шкільного віку вказували ще К. Ушинський, В. Сухомлинський, а на сучасному етапі ця проблема досліджувалась С. Дорошенком, В. Науменко, Н. Сіранчук, О. Хорошковською та іншими методистами. Так, Н. Сіранчук вважає, що робота над засвоєнням лексики у початковій школі повинна бути спрямована на збагачення активного словника здобувачів освіти, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих слів [67, с. 158].

Тому під час уточнення і розширення словникового запасу учнів початкової школи В. Науменко рекомендує проводити таку роботу, як лексичний аналіз мови художнього твору, який вивчається на уроці: визначення незнайомих слів і висловів, уточненням відтінків значень окремих слів і висловів, виявленням слів, ужитих у переносному значенні, добір синонімів, з'ясуванням їх смислових відтінків, добір антонімів, аналізом зображувальних засобів мови художнього тексту; з'ясування значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета чи дії, позначених новим для дитини словом, демонстрація малюнка, ілюстрації, слайдів із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини, введення нового слова у контексті; виконання завдань на добір слів з певним значенням: дібрати потрібні за смислом речення іменники з поданого синонімічного ряду; дібрати прикметники для опису предметів, для характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, до товариша; введення поданих слів у речення чи тексти: складання речень за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами тощо [48, с. 13]. Такий підхід, на думку В. Науменко, сприятиме зростанню уваги школярів до прямих і переносних

значень слова, його смислових відтінків, що є важливою передумовою успішної роботи над збагаченням і активізацією словникового запасу школярів [48, с. 13].

Окремо хочемо наголосити на сукупності методів і прийомів тлумачення семантики слів, запропонованої Н. Сіранчук (див. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Методи і прийоми тлумачення значення слів за Н. Сіранчук

Як бачимо, вона цілком логічно виділяє два методи тлумачення слів – демонстраційний і семантичний. Причому перше місце цілком логічно вона відводить демонстраційному методу, оскільки для дітей 7-8 років найбільш доступними є поняття про конкретні предмети і вся їх «аналітична робота базується на безпосередньому сприйнятті предмета», бо «зв'язок аналізу з наочною ситуацією у них ще досить міцний» [6, с. 15].

Демонстраційний метод, за її переконанням, повинен реалізуватися не тільки за допомогою прийому використання наочності, а й за допомогою контексту, адже саме контекст з його сукупністю мовних засобів, загальною спільною темою, ситуація спілкування допомагають чітко зрозуміти смисл виловлювання, значення вжитих у ньому невідомих слів.

Другий метод (семантичний) має найбільш розгалужену систему прийомів тлумачення значення слів: це і логічна характеристика семантики слова, описове тлумачення і семантико-системний аналіз за допомогою

встановлення системних відношень у групах лексики (завдяки добору синонімів чи антонімів).

Наступний прийом (структурно-семантичний) передбачає визначення лексичного значення слова через встановлення його походження (етимології) або внаслідок словотвірного аналізу через виявлення семантики твірного слова і його зв'язку з похідним (наприклад: *казка – казкар*).

На нашу думку, така система методів і прийомів в сучасній лінгводидактиці є найбільш повною, послідовною і ефективною. Тому під час організації дослідного навчання на формувальному етапі ми будемо вибудовувати експериментальну методику нашого дослідження на основі цієї класифікації.

О. Савченко вважає, що збагачення словникового запасу школярів «застосовується як спеціальний метод з метою стимулювання, приведення в діяльність інтелектуальних, моральних та фізичних можливостей учнів для досягнення поставленої мети» [56, с. 23]. Учні повинні уміти аналізувати і синтезувати твори, виокремлювати найістотніше, робити відповідні висновки й узагальнення, розвивати свої мовленнєві і комунікативні здібності. І основою для цього є словникова робота.

Завдання вчителя під час проведення словникової роботи полягає в тому, щоб школярі адекватно зрозуміли почуте чи прочитане слово в тексті, зрозуміли його з усіма семантичними відтінками і стилістичним забарвленням, а потім засвоїли і закріпили його під час виконання різноманітних мовленнєвих і комунікативних вправ, щоб потім уміти самостійно вживати його в потрібній життєвій чи навчальній комунікативній ситуації.

Організоване під керівництвом досвідченого вчителя спостереження над семантикою багатозначних слів сприятиме не тільки розширенню словникового запасу школярів, а й забезпечить його активізацію у власному мовленні. Оволодінню учнями лексичним багатством мови сприяє засвоєння ними синонімічних й антонімічних засобів. Це дозволяє дітям точно й

адекватно сприйняти і зрозуміти слово, помітити в ньому не тільки основне значення, а й його додаткові смислові відтінки.

Отже, ефективність словникової роботи залежить від того, чи систематично і послідовно вчителі розширюють і збагачують словниковий запас школярів. Причому ця робота повинна проводитися не лише на уроках мови і літературного читання, а й також на уроках інших шкільних предметів. На думку методистів, глибока, змістовна словникова робота є засобом усвідомлення теми і головної думки тексту, виховання в учнів культури сприймання тексту, розвитку їх комунікативно-мовленнєвих умінь, а також логічного і критичного мислення.

1.3. Вимоги чинних шкільних програм до вивчення слова у 3 класі

Головне завдання сучасної початкової школи – навчити здобувача початкової освіти використовувати слово для здійснення якісного спілкування. З цією метою до шкільних програм включені основні аспекти формування і розширення словникового запасу під час опанування всіх навчальних предметів, особливо на уроках рідної мови та читання. На те, яку роль відіграє вивчення лексики у школі, звертають увагу автори підручника «Методика навчання української мови у початковій школі», наголошуючи на тому, що лексичні знання і вміння «розвивають увагу учнів до значення й уживання слів у власному мовленні...», а для цього вони «практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слів, багатозначністю, омонімією, синонімією й антонімією в розділі «Слово» [38, с. 135].

Таким чином, вся словникова робота в школі повинна бути спрямована на збагачення активного і пасивного словника учнів, на розвиток зв'язного мовлення і вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих і нових слів. Аналіз чинних шкільних програм дозволить нам з'ясувати, чи відповідають вони цим вимогам.

У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко, метою мовно-літературної освітньої галузі визначено такі складові освіти: «формування мотивації вивчення української мови; розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності; формування комунікативної та інших ключових компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; розвиток логічного, **критичного** [виділено нами. – С.Л.] та образного **мислення**» [75, с. 6]. Досягнення цієї мети можлива завдяки реалізації таких основних завдань:

- «формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення, уяви, пізнавальних здібностей, логічного, критичного та образного мислення школярів...» [75, с. 6].

Як бачимо, у цій програмі тісно пов'язані вимоги з розвитку інтересу до слова з розвитком зв'язного мовлення і критичного та інших видів мислення молодших школярів.

Змістова лінія цієї програми «Досліджуємо мовні явища» «передбачає дослідження учнями мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування у школярів умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя» [75, с. 6].

Аналіз цієї змістової лінії показав, що зміст навчання програми передбачає формування таких навчальних дій здобувачів освіти у 3 класі:

- «спостереження за лексичним значенням слова;
- вживання у власному мовленні слів різних лексичних груп (слова в прямому і переносному значеннях, синоніми, антоніми, багатозначні слова» [75, с. 9].

Очікуваними результатами навчання третьокласників на цьому етапі є те, що здобувач освіти «пояснює пряме і переносне значення слів; добирає до

поданого слова 1-2 найуживаніші синоніми, антонім; користується навчальними словниками синонімів, антонімів; розпізнає найуживаніші багатозначні слова і пояснює їх різні значення; доречно використовує у власних висловленнях слова в прямому і переносному значеннях, синоніми, антоніми, багатозначні слова» [75, с. 9]. Таким чином, програма орієнтує нас на те, що учні 3 класу повинні вміти пояснювати пряме і переносне значення слова, пояснювати всі наявні значення багатозначного слова і доречно їх використовувати у власному мовленні.

В освітній програмі, розробленій під керівництвом Р. Шияна, зазначається, що змістова лінія «Досліджуємо мовлення» «забезпечує дослідження мовних закономірностей і формування на цій основі свідомих мовленнєвих умінь (орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних, словотвірних)» [75, с. 6].

Очікувані результати навчання за вимогами цієї програми такі: учень (учениця) «аналізує значення слів з урахуванням контексту, будови слова, перевіряє власне розуміння значення слова за словниками; використовує у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування» [75, с. 13].

Якщо порівняти їх з вимогами програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, то можемо сказати, що робота над семантикою слова тут зводиться лише до самотійного аналізу учнем розуміння значення слова, перевірки його за словником і вміння використовувати у власному мовленні. Оскільки у програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко, більш широке бачення проблеми формування вміння тлумачити пряме і переносне значення слова, то для експериментальної роботи нашого дослідження ми обираємо цю програму і шкільні підручники, підготовлені на її основі.

Відповідно до мети і завдань нашого дослідження ми проаналізували рівень дидактичного забезпечення у чинних шкільних підручниках вимог освітньої програми О. Савченко [7; 19]. Так, у підручнику М. Захарійчук [19] у розділі «Слово. Значення слова» передбачено невелику кількість вправ на

засвоєння вмінь визначати лексичне значення та його кількість у словах (3 вправи), на формування вміння диференціювати однозначні і багатозначні слова (3 вправи), визначати пряме і переносне значення (6 вправ). На початку розділу дається не зовсім, на наш погляд, коректне тлумачення лексичного значення (див. рис. 1.2):

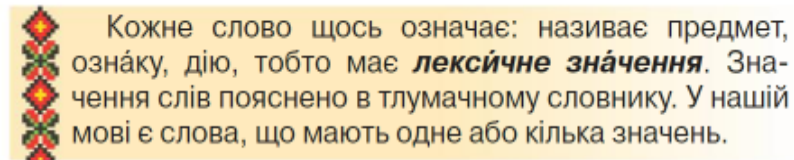


Рис. 1.2. Приклад правила про лексичне значення слова (М. Захарійчук)

Вираз «кожне слово щось називає» не зовсім коректне, оскільки службові частини мови (а вони теж слова!) нічого не називають. Молодші школярі, які навчаються за підручником М. Вашуленка, уже у 2 класі мають елементарне уявлення про службові слова. Це слова, до яких не можна поставити запитання. Тому, на нашу думку, це правило повинно було б мати таку редакцію: «Слово, до якого можна поставити запитання, має лексичне значення. Воно може називати предмет, його ознаку, кількість, дію тощо».

Аналіз розміщених у підручнику [19] лексичних вправ свідчить про те, що їх, як ми вже зазначали, невелика кількість, а з іншого боку, вони відзначаються складністю для дітей цієї вікової категорії, а також наявністю деяких помилок, неточностей. Так, у вправі 40 (див. рис. 1.3) подається тлумачення двох значень слова «обрій». Однак у цьому слові є ще переносне значення «обрій – коло знань, ідей інтересів» (*широкий обрій знань*).

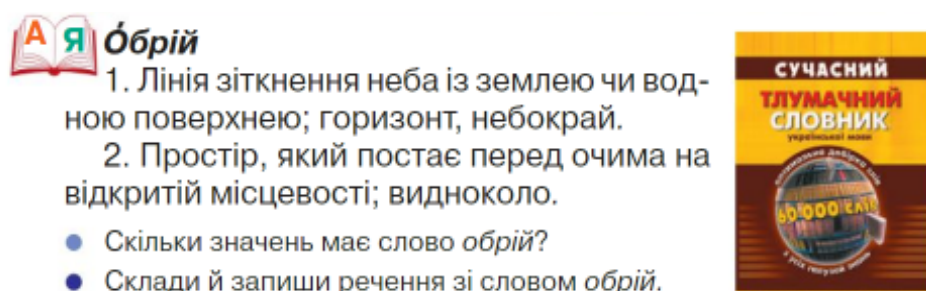


Рис. 1.3. Приклад тлумачення слова «обрій» (М. Захарчук)

Наведемо ще приклад вправ 42 і 43 (див. рис. 1.4).

42. Прочитай вірш.

Глянь: відвозять коники
Літечко від нас.
Дзвонять в лузі **дзвоники**:
— Вже до школи час! —
Зупиню я коників,
Вийду на **росу**,
І найкращих дзвоників
В школу принесу.

А. Камінчук



● Скільки значень має кожне з виділених слів? Прочитай.



Росá — краплі води, що осідають на поверхні ґрунту, рослин та інших предметів.

Дзвóник — трав'яниста або напівкущова рослина з квітками різного кольору, що формою подібні до маленьких дзвоників.

Дзвóник — прилад для подавання звукових сигналів.



43. Склади два речення зі словом *дзвоники* з різними значеннями. Запиши.

Рис. 1.4. Приклад тлумачення слова «дзвоник» (М. Захарчук)

У вправі 42 автор пропонує встановити, скільки значень має кожне виділене слово. Нижче наводиться тлумачення слів «роса» (одне значення) і «дзвоник» (два значення). Виходячи з наведених тлумачень, учні повинні дійти висновку про те, що слово «роса» однозначне, хоч тлумачний словник подає його як багатозначне: роса – 1) краплі води на рослинах, 2) пора доби, коли осідають краплі, 3) краплі будь-якої рідини, які покривають щось. Нижче подається два тлумачення слова «дзвоник». Прочитавши їх, діти будуть стверджувати, що це слово багатозначне, бо має два значення. Цю хибну думку підтверджує завдання вправи 43: «Склади два речення зі словом *дзвоники* з різними значеннями». Помилка полягає в тому, що перед нами не одне слово з різними значеннями, а омоніми, які при однаковому звуковому вираженні мають абсолютно різні значення.

Отже, це два різні (хоч і з однаковим звуковим вираженням) слова, кожне з яких має лише одне лексичне значення. Наявність зазначених недоліків у рекомендованих вправах переконує нас у неабиякій складності тлумачення значення слів та їх семантичних відтінків. Тому, добираючи

лексичний матеріал, треба обов'язково звіряти його за чинними тлумачними словниками.

Одним із найважчих завдань для дітей молодшого шкільного віку є визначення у слові прямого і переносного значення. Із розміщеного у підручнику правила дітям нічого не зрозуміло, як розмежовувати ці два лексичні значення (див. рис. 1.5).

Допомога Слова вживають у **прямому** та **переносному значенні**. У сполученні слів *плаче дитина* слово *плаче* вжито в **прямому значенні**. У сполученні слів *плаче верба* слово *плаче* вжито в **переносному значенні**.

49. Розгляньте таблицю.


Пряме значення	Переносне значення
шепоче бабуся	сніг, листя
чорна тканина	думка, робота
срібна ложка	роса, дорога
солодкі цукерки	сни, мрії
дерев'яний стіл	ручка, хода

До слів, ужитих у прямому значенні, першої колонки, доберіть слова з другої колонки в переносному значенні за поданим зразком.

Рис. 1.5. Приклад пояснення прямого і переносного значення у слові

Як бачимо, у поясненні під рубрикою «Допомога» тільки констатується факт про наявність у слові прямого і переносного значення і наводяться два приклади, які не допоможуть учням зрозуміти суть лексичного явища. На наш погляд, завдання вправи 49 малоефективне, оскільки його суть зводиться лише до механічного поєднання перших слів у колонці зліва зі словами у другій колонці (*шепоче бабуся* – *шепоче* сніг). Але про головне (чому ці слова набувають іншого значення, вживаються у переносному значенні?) у завданні не запитується. До того ж в останньому рядочку пропонується поєднати слово «дерев'яний» зі словами «ручка» і «хода» для утворення словосполучень із переносним значенням. Але *дерев'яна ручка* – це пряме значення! Інша справа, якби було *дерев'яна рука*. Непосильним, на нашу думку, для третьокласників є завдання вправи 62 (див рис 1.6). Учням буде важко дібрати слова, щоб утворилось переносне значення (*серезжки на березі,*

скляний погляд, залізний характер), оскільки у них недостатній як життєвий досвід, так і бідний словниковий запас та не розвинене образне мислення.

 62. Розгляньте таблицю та обговоріть її зміст.

Пряме значення	Переносне значення
сережки у вусі	
скляні двері	
залізні деталі	



 Заповни в зошиті другу колонку таблиці.

Рис. 1.6. Приклад вправи з підручника М. Захарійчук

Аналіз підручника, підготовлений колективом авторів під керівництвом М. Вашуленка, показав, що в ньому представлена теж невелика кількість запропонованих лексичних вправ на визначення однозначних та багатозначних слів (5 вправ), слів з прямим та переносним значенням (3 вправи). У такому випадку ці завдання лише побіжно ознайомлюють учнів з лексичними явищами і не забезпечують активного і систематичного поповнення словникового запасу школярів, у тому числі і завдяки щоденній копійчкій роботі над семантикою слова. У підручнику теж є завдання, які для учнів 3 класу будуть надто складними. Так, у вправі 5 (рис. 1.7) пропонується визначити слова, що мають кілька значень і довести, що це так. Але учням не пропонується сформулювати усі значення багатозначного слова або ввести його в контекст, щоб можна було зрозуміти наявність у нього іншої семантики. До того ж діти через відсутність життєвого досвіду і комунікативної практики не зможуть виконати таке завдання. Наприклад, слово *зошит* можна було б вважати однозначним (зшиті аркуші паперу в обкладинці), якби словник не запропонував ще й інше значення цього слова – «окремий випуск періодичного видання, що виходить частинами» [9, с. 383].

 5 Запиши слова. Підкресли ті, що мають кілька значень. Доведи, що це так.

Язик, новорічний, вінок, січень, понеділок, зірка, клас, зошит, машина.

Рис. 1.7 . Приклад вправи з підручника М. Вашуленка

Заслуговують на увагу вправи на визначення прямого і переносного значення. Для того, щоб учні могли легко виконати подані завдання, автори підручника пропонують дітям за аналогією до прикладів у підручнику навести свої приклади (див. рис. 1.8.).

 **3** Запишіть сполучення слів, у яких слова вжито у прямому і переносному значеннях. Поясніть значення слів.

Пряме значення	Переносне значення
Танцює дитина — танцює листя. Залізне здоров'я — залізни двері. Чистий рушник — чиста совість.	Наведіть свої приклади.

 ● Складіть і запишіть речення з кожним сполученням слів.

НАВЧАЮСЯ ДОРЕЧНО ВЖИВАТИ СЛОВА В МОВЛЕННІ

 **4** Утворіть і запишіть ті сполучення слів, у яких слова вжито в переносному значенні.

Сумує (верба, дитина), залізний (цвях, характер), глибока (криниця, думка), важкий (приклад, мішок), солодкий (цукор, сон), дивиться (людина, сонце), прийшла (мама, осінь).

  Пограйтесь у гру «Вилучте «зайве» сполучення слів».

нахмурений дуб радісне сонечко красивий хлопець сердитий вітер	яблуневий сад дерев'яний стіл лагідний промінь голубе небо	гострий спис золотий дощ сумний ліс теплі слова
-------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

 **5** Вибери одну із груп сполучень слів, склади і запиши речення з кожним із них.

Рис. 1.8 . Приклади вправ з підручника М. Вашуленка

Продуктивним і доцільним, на наш погляд, є також завдання б, в якому пропонується виписати із підручника з читання три речення, у яких слова вживалися б у переносному значенні.

На основі проведеного аналізу чинних підручників, укладених на основі освітньої програми під керівництвом О. Савченко, можемо констатувати, що їх дидактичний матеріал відповідає вимогам програми. У ньому міститься короткий аналіз виучуваних лексичних понять, однак деякі з них трактуються досить примітивно, без аналізу їх ключових ознак. Запропоновані в підручниках лексичні вправи характеризуються відсутністю системного підходу до розвитку в учнів 3 класу вмінь визначати лексичні

значення слів за допомогою запропонованих у сучасній лінгводидактиці різних методів і прийомів. Крім того, кількість таких вправ у підручниках досить мала і вони не позбавлені істотних недоліків, що, безумовно, не сприятиме ефективній роботі над значенням слова і збагаченням словникового запасу третьокласників, розвитку їх критичного мислення.

Висновки до розділу 1

1. Аналіз і усвідомлення основних положень науково-методичної літератури за темою дослідження засвідчив неабиякий інтерес учених, вчителів-практиків як до проблеми розширення, збагачення, уточнення й активізації словникового запасу молодших школярів, так і до з'ясування складових, що визначають формування і розвиток мовної особистості взагалі, активізації процесів мислення і пізнавальної діяльності. Особливо важливим у цьому процесі, на думку методистів, є засвоєння учнями лексичного значення слова і вміння його самостійно визначати. Саме цей аспект лексичної роботи у початковій школі відіграє важливу роль у поповненні словникового запасу школярів, без чого неможливі ні ефективне логічне, критичне, образне мислення, ні комунікативно спрямоване оволодіння мовою як засобом пізнання, спілкування і впливу.

2. Для успішної організації словникової роботи, для майстерного оволодіння словом, розвитку вмінь критично мислити, а відтак і для розвитку успішної пізнавальної діяльності здобувачу початкової освіти слід спочатку навчитись вміти правильно тлумачити й оцінювати поняття і факти, що стосуються виучуваних нею навчальних предметів. А для цього у них повинне бути розвинене належним чином мовлення, багатий словниковий запас, усвідомлене знання семантики слів і вміння доречно їх уживати мовленні.

3. Учені-методисти пов'язують словникову роботу з розвитком розумових здібностей здобувача початкової освіти. У зв'язку з цим видається

очевидним, що словникова робота в школі не може обмежуватися виключно вправами. Словникова робота – це систематична, добре організована, педагогічно доцільно побудована робота, пов'язана з усіма розділами курсу рідної мови. Завдяки їй забезпечується взаємозв'язок синтетичної діяльності з аналітичною. Однак ця робота не повинна зводитися лише до збагачення, уточнення й активізації лексичного складу школярів. Вона має передбачати розвиток критичного, логічного мислення і мовлення дітей, підвищення їх мовленнєвої і комунікативної компетентності.

4. У шкільній програмі наголошується, що головна увага має приділятися практичним аспектам: роботі над значенням слова і кількісному нарощенню словникового запасу учнів, розвитку вміння користуватись мовними засобами відповідно до норм літературної мови. Однак, на наш погляд, сьогодні у початковій школі бракує такого окремого напрямку роботи вчителя, пов'язаного з виявленням незнайомих слів і висловів, уточненням значень окремих слів та їх семантичних відтінків, а також слів з переносним значенням.

5. Під час аналізу чинних шкільних підручників нами встановлено, що запропоновані в них лексичні вправи характеризуються відсутністю системного підходу до розвитку в учнів 3 класу вмінь визначати лексичні значення слів за допомогою відомих у сучасній лінгводидактиці методів і прийомів. Крім того, кількість таких вправ у підручниках досить мала і вони не позбавлені істотних недоліків, що, безумовно, не сприяє організації ефективної роботи над значенням слова і збагаченням словникового запасу третьокласників та розвитку їх критичного мислення. Це свідчить про необхідність глибшого теоретичного і практичного вивчення досліджуваної проблеми, удосконалення методики збагачення, розширення, уточнення й активізації словникового запасу молодших школярів у руслі реалізації наскрізного вміння критично мислити.

РОЗДІЛ 2

УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІННЯ ТЛУМАЧИТИ ПРЯМЕ І ПЕРЕНОСНЕ ЛЕКСИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СЛОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 3 КЛАСУ НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ КРИТИЧНО МИСЛИТИ

2.1. Аналіз досвіду роботи вчителів. Визначення початкового стану вміння тлумачити лексичне значення слова у 3 класі

Аналіз науково-методичної літератури за темою дослідження свідчить про неабиякий інтерес психологів, педагогів, методистів до проблеми збагачення словникового запасу здобувачів освіти та її актуальність для практики сучасної школи. Адже, як зазначають автори навчально-методичного посібника «Методика навчання української мови в початковій школі» (К., 2010), «мета лексичної роботи у початковій школі полягає в реалізації таких завдань: а) накопичення в пам'яті здобувачів освіти значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їх значення та експресивного забарвлення; б) формування вмінь активно використовувати власний словниковий запас» [39, с. 321].

Успішність роботи над семантикою слова та його виражальними можливостями залежить від багатьох чинників, зокрема не тільки від кількісного словникового складу, а й від різноманітності, упорядкованості, усвідомленості семантико-стилістичного потенціалу слова для більш точного, виразного й оригінального оформлення думки. Але одним з найголовніших факторів, як зазначає більшість опитуваних учителів, є методично правильно організована систематична робота вчителя над словом. При цьому вся робота має проводитись не стихійно, хаотично чи не скеровано, а навпаки, у процесі розвитку мовлення здобувача початкової освіти повинно враховуватися все розмаїття чинників, які характеризують і визначають специфіку виявлення незнайомих слів, пояснення їх значень шляхом використання різноманітних найбільш ефективних способів,

уточнення відтінків їх значень та стилістичного забарвлення, доцільне введення слів у власне мовлення. Тому повноцінний розвиток мовленні і мислення учнів може забезпечити тільки добре спланована і чітко реалізована система роботи над значенням і виражальними можливостями слова.

Перевірку реалізації такого підходу у шкільній практиці необхідно було виявити під час проведення нашого експериментального дослідження. В його основу покладено педагогічний експеримент, метою якого було вивчення передового педагогічного досвіду роботи вчителів, визначення вихідного рівня сформованості лексичних умінь молодших школярів, а також розробка й обґрунтування експериментальної методики навчання молодших школярів уміння тлумачити лексичне значення слова на уроках української мови та перевірка її ефективності. Реалізація мети педагогічного експерименту передбачала три етапи:

– *констатувальний* зріз, за допомогою якого було вивчено й узагальнено досвід роботи вчителів з досліджуваної проблеми, а також виявлено початковий рівень сформованості в учнів 3 класу лексичних умінь;

– *формувальний* етап експерименту передбачав розширення теоретичних знань учнів про слово, його значення, способи тлумачення семантики слова, а також розробку системи вправ для проведення словникової роботи, добір та систематизацію методів і прийомів засвоєння семантики слова і вміння його визначати і правильно вживати в усному і писемному мовленні, у тому числі і під час побудови власних висловлювань критичного характеру;

– *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 рівень сформованості у третьокласників лексичних умінь в умовах традиційного

шкільного навчання. Базою проведення всіх етапів педагогічного експерименту був комунальний заклад «Данилівська гімназія» Лозуватської сільської ради Криворізького району. Дослідження проводилось на основі двох третіх класів – контрольного (18 учнів) та експериментального (16 учнів) – упродовж 2024-2025 навчального року.

Реалізація мети констатувального зрізу потребувала розв'язання таких його завдань:

1) вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів щодо набуття знань учнями 3 класу про слово, його лексичне значення, випадки багатозначності слова, про його пряме і переносне значення, про синонімічні, антонімічні та омонімічні відношення у словах;

2) розробка питань анкети для вчителів та учнів, яка допомогла б з'ясувати рівень ефективності традиційної організації лексичної роботи щодо способів і методів семантизації слова у початковій школі;

3) розробка завдань діагностичного характеру для встановлення вихідного рівня сформованості в учнів 3 класу лексичних умінь, зокрема умінь тлумачити пряме і переносне лексичне значення слова;

4) кількісний і якісний аналіз результатів констатувального зрізу.

Виходячи із мети і завдань нашого дослідження, ми вивчили й узагальнили досвід роботи вчителів початкових класів Данилівської гімназії. Проведені з ними бесіди свідчать про те, що вони розуміють необхідність засвоєння дітьми нових слів, їх семантики. Як правило, на кожному уроці діти ознайомлюються із значеннями кількох слів. За підрахунками дослідників, «в середньому щоденно словник учня поповнюється 5-7 словами» [39, с. 321-322].

Багато уваги приділяє в роботі над словом учитель вищої категорії Галаган Ніна Федорівна. В її методичному доробку велика кількість лексичних вправ, які спрямовані на збагачення й активізацію словникового запасу молодших школярів. Чільне місце у цій роботі відводиться тлумаченню слова за допомогою малюнка (*напороть, рубанок, долото, поні,*

квартирка, айстра...)). Цей ілюстративний засіб вона використовує тоді, коли потрібно пригадати і використати у мовленні те чи інше слово. У такий спосіб учні мають додаткову можливість активізувати у власному мовленні засвоєні раніше слова. Важливо також, що учням часто пропонується дібрати до визначеного вчителем предмета слова, що виражають його найбільш влучні, виразні, істотні ознаки, які характеризують зображений на малюнку предмет (*мухомор червоний, наче помідор; сніжинки як білі мухи; ліс мов казкова країна; сонечко як дбайлива мати; краплинки наче діаманти...*). Ніна Федорівна чітко усвідомлює необхідність забезпечення відповідної емоційної підготовки учнів до засвоєння нового навчального матеріалу чи до роботи над словами художнього тексту. Розпочинаючи урок «Осінь щедра, осінь золотава...», вона проводить таку бесіду зі школярами:

*- Прочитайте вголос назву нової теми. Чи сподобалася вона вам? Що означає слово **щедра**? Як ви гадаєте, чому після назви теми стоять три крапки? Правильно, бо можна ще і ще називати ознаки осені. Які ж саме?*

Корисним і ефективним прийомом у роботі цього вчителя є завдання на добір слів певної тематики (за ілюстрацією: «Вулиця», «Універмаг», «Вокзал», «Сад восени», «Прогулянка до лісу» тощо). Доцільно проводити таку роботу у вигляді гри «Хто назве найбільше слів?» Після гри слова записують до «Маленької скарбнички» (див. додаток А). Виконання таких завдань збагачує словниковий запас, розширює їх знання, бо нові слова пояснюються вчителем, а потім активізуються учнями під час складання усної розповіді. Досвідчений педагог проводить таку роботу, добираючи доступне для молодших школярів коло лексем та способи їх тлумачення.

Інший учитель – Соловйова Оксана Володимирівна – це творчий, досвідчений, багатий досвідом педагог. Її уроки вирізняються логічно продуманою структурою, чіткою постановкою навчальних завдань. На уроках панує атмосфера співробітництва, творчості. Роботу в класі вона організовує таким чином, щоб кожен здобувач початкової освіти міг вільно спілкуватись, вміти висловлювати власні думки і слухати товаришів,

спостерігати, робити висновки і узагальнення. Роботу над словом та його семантикою педагог розглядає як основоположний, провідний принцип, що пронизує і об'єднує всі види мовленнєвої і мисленнєвої діяльності учнів.

О. Соловйова з перших днів навчання формує та збагачує словник, навчає дітей уважно і чуйно ставитись до слова, яскраво, образно і точно висловлювати свої думки, тлумачити значення незрозумілих слів. Для роботи на уроках складає віршовані завдання за мотивами відомих казок і застосовує їх як ігрові вправи. Учні отримують не тільки знання, а й відчують естетичну насолоду, прагнення спілкуватися, учитися мислити, малювати словесні картини, висловлювати свої думки на папері. Педагог широко використовує диференційований підхід до учнів, застосовує багато вправ творчого характеру, що виховують самостійність у доборі та вживанні того чи іншого слова.

Ярова Юлія Іванівна у роботі з дітьми над словом і його семантикою особливу увагу звертає на уроках літературного читання. З цією метою вона використовує завдання, спрямовані на формування вміння слухати і говорити, вправи на усвідомлення змісту прочитаного, завдання, що сприяють формуванню швидкої реакції на нове чи незрозуміле для учнів слово. Учитель дотримується переважно контекстуального тлумачення слова, адже тільки у тексті, на її переконання, можливо найточніше збагнути значення слова, його відтінок чи стилістичне забарвлення. Працюючи над текстом твору, Юлія Іванівна щоразу запитує учнів «Чому автор у цьому випадку використав саме це, а не інше слово? Про що це свідчить? Як, на вашу думку, автор ставиться до вчинку героя? З чого це видно?». Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти авторський задум і авторську позицію у творі, а з іншого боку, сприяє ефективній роботі над словами художнього тексту, їх значенням і виражальними можливостями.

Старший учитель Галаган Ніна Федорівна важливим аспектом збагачення словникового запасу своїх учнів вважає самостійну роботу. Для її ефективної організації вона ділить клас на творчі групи по 3-5 осіб. Вона

вважає, що школярі мають самостійно вести пошук не тільки незнайомих слів, а й встановлювати семантику відомих уже для них лексем. Лариса Вадимівна переконана, що діти можуть правильно й активно вживати те чи інше слово, але при цьому не вміють пояснити, що воно називає. Важливим засобом збагачення словникового запасу, на її думку, є пізнавальні завдання, вікторини, дидактичні ігри, конкурси тощо. Крім того, вона вважає, що збагаченню словникового запасу учнів сприяє використання нетрадиційних уроків, які дозволяють пізнавати світ через активні форми (фантазію, самостійний пошук, гру тощо). Активні методи, зокрема гра, значно розширює творчі можливості вчителя й учнів. А це сприяє ефективному проведенню уроків, глибшому засвоєнню програмного матеріалу, розширенню й активізації словникового запасу школярів.

Для організації дослідного навчання нам необхідно було визначити рівень підготовки вчителів до роботи над збагаченням лексичного запасу школярів. Для цього було проведено анкетування. Анкетою було передбачено такі запитання:

1. Чи забезпечує якісну словникову роботу, у тому числі і для формування вмінь визначати лексичне значення слова, на уроках рідної мови матеріал чинного підручника?
2. Чи практикуєте ви на уроках словесності роботу учнів з тлумачними словниками? Як ви оцінюєте її важливість?
3. Як і з якою метою ви практикуєте на уроках словесності завдання для розкриття семантики слова?
4. Які, на вашу думку, методи і прийоми дозволяють учням точніше і повніше зрозуміти лексичне значення слова?
5. Якими дидактичними матеріалами, на вашу думку, слід було б включити до змісту підручника?
6. Які жанри художньої літератури найкраще підходять для уроків мови?

Опрацьвані результати анкетного опитування дало змогу зробити такі висновки:

1. Завдань, спрямованих на з'ясування лексичного значення слів, у підручниках недостатньо, але всі вчителі позитивно ставляться до їх використання. Це дуже важливо на уроках мови і читання, оскільки такі завдання збагачують мовлення учнів, їхній словниковий запас.

2. Майже всі вчителі позитивно ставляться до роботи зі словником на уроках мови і читання. Окремі вчителі наголосили, що для цього краще виділяти певні уроки.

3. У своїй практиці вчителі використовують такі завдання: тлумачення лексичного значення слова, використаного у тексті (за зразком чи без нього); визначення лексичного і граматичного значень слова; впізнавання слова за його тлумаченням; відшукування в тексті слова з певним лексичним і граматичним значенням; введення в контекст слова з указаним значенням; відшукування значення (значень) слова в тлумачному словнику. Використовують їх з метою поглиблення лексичних знань учнів.

4. Розширенню знань дітей про слово на уроках мови і читання найбільше сприяють бесіди, зустрічі, розповіді, змістом яких виступає лексичний компонент.

5. У підручнику лексичного матеріалу недостатня кількість. Тому потрібно його доповнити різними вправами, завданнями, іграми, загадками тощо.

6. Використання різних жанрів художньої літератури позитивно впливає на розвиток молодих школярів, оскільки служить ефективному поповненню словникового запасу учнів новими словами, дозволяє в контексті художнього висловлювання з'ясувати семантичний відтінок чи стилістичне забарвлення слова, його доцільність у передачі авторського задуму. Крім того, робота над художнім текстом заставляє учнів думати, зіставляти, аналізувати вжиті слова, поповнюючи їх словниковий запас як

новим словами, так і потенційними можливостями того чи іншого слова у точному і ясному вираженні власної думки.

Аналіз відповідей вчителів на запитання анкети показав наявність і великих труднощів, з якими вони стикалися під час проведення робіт над збагаченням словникового запасу здобувачів освіти початкових класів. Так, більшість опитаних засвідчили, що під час семантизації слова вони обмежуються поданими у підручниках тлумаченнями значень невідомих слів. Наші спостереження дають підстави стверджувати, що у більшості випадків учителі лише запитують, а не переконуються під час проведення уроків, чи є в тексті слова, незрозумілі дітям.

Як правило, вчителі практично зачитують учням тлумачення тих слів, що подаються в кінці тексту. Зауважимо, що іноді такі тлумачення не повністю дозволяють учневі зрозуміти семантику слова, оскільки його тлумачення, як правило, подається за словником і є складним для розуміння здобувача початкової освіти. Нарешті, пояснення на уроці значення нових слів відбувається переважно за допомогою 1-2 способів семантизації, а з'ясування смислових відтінків слова взагалі не практикується. Таким чином, проведене анкетування свідчить, з одного боку, розуміння вчителів необхідності проведення ефективної словникової роботи на уроках мови і читання, а з другого, результати опитування свідчать про низький і малоефективний стан роботи над формуванням лексичних умінь у 3 класі, оскільки поповнення словника школярів відбувається несистематично, стихійно.

Отже, на основі викладеного можемо констатувати, що більшість учителів (це показало наше анкетування та узагальнення досвіду роботи) приділяють значну увагу роботі над словом – збагаченню, розширенню та активізації лексичного запасу школярів. Разом з тим ми виявили деякі слабкі місця в такій роботі. У першу чергу, це стосується епізодичності, непослідовності і ситуативності роботи над лексичним значенням слова (прямим і переносним), відсутності дидактичного і методичного

забезпечення процесу збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів. Крім того, майже всі вчителі вказали на відсутність тематичного словника, який допоміг би їм ефективно проводити словникову роботу з учнями.

Абсолютна більшість респондентів вказала на те, що вони рідко на уроках практикують з учнями завдання самостійно тлумачити значення та семантичні відтінки як відомих, так і невідомих слів. Учителі, як правило, на уроках традиційно використовують 1-2 способи семантизації слова, що не повною мірою сприяє усвідомленню дітьми його семантики, а відтак і активного слововживання у власній мовленнєвій діяльності. Нарешті, наші відвідування уроків учителів, бесіди з ними і власні спостереження свідчать про те, що вони не пов'язують лексичну роботу над словом з можливістю його ефективного і доречного використання під час побудови власних висловлювань критичного характеру (тлумачення якогось поняття, терміна, формулювання правила тощо).

Наступним завданням констатувального експерименту було одержання первісних даних про рівень сформованості у третьокласників лексичних умінь в умовах традиційного шкільного навчання. Для цього учням двох 3-їх класів ми запропонували завдання на з'ясування семантики відомих для них слів, що належать до різних груп лексики (загальноживані слова, власне українські та запозичені, багатозначні слова та омоніми). Також школярі повинні були виявити у поданому тексті нові слова, дати тлумачення виділеного слова, виявити в тексті багатозначні слова, пряме і переносне їх значення і скласти з ними речення. Для експерименту було дібрано 12 слів: *господар, папороть, барометр, злагода, драбина, тулуб, горизонт, сигнал, місяць, шибка, відлига, лікувати*. Усі ці слова взяті із чинного підручника для учнів 3 класу.

Результати початкового діагностичного зрізу показали, що жоден з учнів обох класів не впорався із завданнями повністю. Так, більшість учнів правильно визначили семантику українського за походженням слова

«господар» (78%) та запозиченого слова «барометр» (48%). Лексичні значення інших слів діти знають, правильно складають з ними речення і словосполучення, однак пояснити їх значення не можуть. Наприклад, слово вони «злагода» трактують так: «це коли всі разом щось роблять», «лікувати» – «це коли хтось хворіє», стосовно слова «папороть» вказують лише на приналежність до назви рослини (48%), однак як вона виглядає і які її особливості, не з'ясовують. Омонім «місяць» 74% учнів тлумачать, як «світило на небі», а 33% – ще й як «місяць року». Багатозначне слово «сигнал» школярі змогли пояснити лише в контексті: «дати сигнал», «посилати сигнал», «якийсь сигнал». Слова «тулуб, депутат, шибка, відлига» та ін. учні взагалі не змогли пояснити або пояснювали неправильно. Нам вдалося встановити, що третьокласникам легше ввести невідомі слова в контекст, побудувавши з ними речення, ніж дати тлумачення відомого навіть їм слова. Однією з причин такого стану справ, на наш погляд, є відсутність навичок у дітей пояснювати семантику слова через родові поняття: *сигнал – це знак, депутат – це представник, підмет – це член речення, частина мови – це клас слів...* . Тому під час організації дослідного навчання необхідно звернути увагу на формування в учнів навички групувати, класифікувати слова за загальним їх значенням чи за відповідними поняттями. Це дуже важливо для формування наскрізного вміння критично мислити, зокрема під час формулювання визначень певних понять, термінів, правил.

Проведений нами констатувальний експеримент допоміг виявити причини низького рівня вмінь семантизації слів в учнів 3-ого класу. Насамперед це стосується тих випадків, коли здобувач початкової освіти знає слово, вміло ним користується, але значення його пояснити не може. Третьюокласники не знають як і не вміють під час побудови визначень давати тлумачення слову через позначення його родової назви. Нарешті, найважче дається дітям визначення слів, ужитих у переносному значенні, і особливо вміння визначати його додаткове, образне значення. Відсутність сформованості таких лексичних знань й умінь негативно позначається на

якості їх усних і письмових висловлювань, умінні чітко висловлювати власну думку, критично мислити, робити певні узагальнення та висновки.

Виконання завдань діагностичного зрізу оцінювалось за 100-бальною шкалою. За кожну правильну відповідь можна було набрати від 1 до 20 балів. Максимально набрані бали ми розподілили за чотирма рівнями. На основі набраних під час виконання діагностичних зрізів балів ми виділили чотири рівні сформованості творчих умінь учнів 3 класу за такою їх кількістю: високий рівень – 80-100 балів, достатній – 61-79 балів, середній – 30-60 балів і низький рівень – 1-29 балів. Для більшої об'єктивності нашого дослідження ми обрали у ролі експериментального клас, в якому показники досліджуваних умінь були дещо нижчими, хоч в цілому отримані дані діагностичного зрізу в обох класах істотно не відрізнялися (див. табл. 2.1). Результати констатувального експерименту представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати констатувального зрізу щодо виявлення вихідного рівня сформованості умінь тлумачити лексичне значення слова (учні /%)

№ п/п	Основні показники	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
		16	18	16	18	16	18	16	18
1.	Уміння тлумачити слова, вжиті у прямому значенні	4 25	3 17	6 38	6 33	5 28	7 39	1 6	2 11
2.	Уміння тлумачити значення слова з переносним значенням	6 38	7 39	8 50	8 44	2 12	3 17	-	-
3.	Уміння доцільно вживати слова і будувати критичні висловлювання	7 43	6 34	6 38	8 44	3 19	4 22	-	-
4.	Середні показники (%)	35,3	30	43	40,3	19,7	26	2	3,7

Аналіз отриманих даних свідчить, що з усіх запропонованих нами завдань найкраще учні можуть визначити значення нових слів, ужитих у прямому значенні (6% і 10% дітей за показниками високого рівня та 28% і 39% середнього рівня), показники середнього рівня становлять відповідно 38% і 33%. Уміння тлумачити значення слів з переносним значенням на початковому рівні продемонстрували 38% і 39% третьокласників, на

середньому – 50% і 44%, на достатньому – 12% і 15%, а на високому не було виявлено жодного учня. Найважчим для школярів було завдання на демонстрацію вміння доцільно вживати слова для побудови критичних висловлювань. У більшості учнів було зафіксовано початковий (43% і 34%) та середній (38% і 44%) рівні, і тільки 19% і 22% потрапили до достатнього рівня. Це свідчить про те, що третьокласникам важко дається не тільки тлумачення семантики однозначного слова чи первісного, основного значення в багатозначному слові, а ще більше учні не в змозі використати свій лексичний запас для побудови критичних висловлювань – для формулювання визначення якогось правила, тлумачення терміна чи поняття.

Якщо порівняти середні показники сформованості лексичних умінь учнів 3 класу, то за нашими результатами вони такі: на початку третього року навчання у школярів переважають показники середнього (43% і 40,3%), початкового (35,3 і 30%) рівнів; показники достатнього та високого рівнів досить низькі – відповідно 19,7% та 26% і 2% та 3,7%, що свідчить про необхідність проведення спеціального дослідного навчання відповідно до мети і завдань педагогічного експерименту. Такий стан справ пояснюється, очевидно, тим, що, вчителі не акцентують належну увагу учнів на вжитому в тексті нового, невідомого для них слова або слова, ужитого в іншому (переносному) значенні, не пояснюють його значення доступними для учнів способами і прийомами, не підводять його тлумачення під видове поняття, не враховують його виражальних можливостей.

Отже, існує, з одного боку, практична необхідність у забезпеченні в учнів мотивації до дій, пов'язаних з необхідністю з'ясування лексичного значення слова, формування практичної потреби поповнювати власний лексичний запас, а з іншого, необхідно вдосконалити методику тлумачення нових слів відповідно до вікових та пізнавальних можливостей третьокласників. Якісний аналіз усного і писемного мовлення учнів 3 класу дав можливість виявити обмеженість у їхньому словниковому запасі, наявність лексичних повторів іменників, дієслів, прикметників та

одноманітність синтаксичних конструкцій. Дослідження виявило, що під час пояснення незрозумілих слів здобувачі освіти вдаються найчастіше до описового способу. Щодо інших прийомів пояснення молодші школярі вдаються набагато менше. Це пояснюється тим, що учні в основному не знають, як ще можна розтлумачити нове слово. Ще однією з причин є пояснення невідомих слів тільки через описовий спосіб тому, що здобувачі освіти не можуть правильно дібрати слово для пояснення. Усе це підтвердило необхідність проведення формувального експерименту в експериментальному класі.

2.2. Методика вдосконалення вміння тлумачити пряме і переносне значення слова як засіб формування наскрізного вміння критично мислити в учнів 3 класу

Проведений нами констатувальний зріз дозволив виявити з одного боку, суттєві недоліки в організації роботи з формування лексичної компетентності молодших школярів на основі традиційного підходу до організації словникової роботи, а з другого боку, як результат – нереалізовані можливості використання на уроках словесності сучасних методів і прийомів семантизації слова і необхідність у створенні системи лексичних вправ, спрямованих на розширення, збагачення й активізацію словникового запасу молодших школярів. Це спонукало нас до проведення наступного етапу педагогічного експерименту – *формувального*.

Метою формувального етапу експерименту було розширення теоретичних знань учнів про слово, його значення, способи тлумачення семантики слова, а також розробка системи вправ для проведення словникової роботи, добір та систематизація методів і прийомів засвоєння лексичного значення слова і вміння його визначати на уроках української мови у 3 класі.

На цьому етапі враховувалися підсумки констатувального зрізу, добирались найбільш дієві та ефективні методи і прийоми тлумачення лексичного значення слова, формувались вміння точно і доречно вживати слова під час продукування власних висловлювань. На основі аналізу результатів письмових відповідей і творчих робіт здобувачів освіти, вправи і завдання підбиралися так, щоб їх виконання мали системи дій, які формують міцні мовленнєві вміння і навички визначати семантику нових і засвоєних раніше слів, користуватися лексико-стилістичним багатством мови відповідно до конкретних навчально-виховних завдань. У ході педагогічного експерименту методична система будувалася так, щоб за мінімальний час учні могли усвідомити і ввести до активного словника якомога більше нових лексем.

Для досягнення мети формувального експерименту було розроблено експериментальну методику, яка включала в себе два основних етапи:

1) на основі розробленої системи вправ ознайомити учнів експериментального класу з семантичними властивостями слова (його семантика, відтінки у значенні, наявність кількох значень слова і їх тлумачення), ознайомити їх із способами тлумачення слів, сформувати у них уміння розрізняти пряме і переносне значення, добирати синоніми до даного слова, визначати їх семантичний відтінок та стилістичне забарвлення, знаходити синоніми у тексті та спостерігати за їх семантичними відтінками, за влучністю, точністю і доречністю їх уживання;

2) накопичити словниковий запас молодших школярів новими словами, синонімами, антонімами та омонімами, доступними для їхнього розуміння і засвоєння та найбільш частотними щодо вживання, навчити учнів свідомо, точно і творчо використовувати словниковий ресурс мови у власному мовленні під час побудови критичних висловлювань.

Систему лексичних завдань, рекомендовану в дослідженні, побудовано на основі типології відомих у лінгводидактиці лексичних вправ:

1) виключно лексичні завдання на знаходження, добір, групування, складання таблиць лексичних явищ, визначення їх значень у тексті та лексичний розбір;

2) вправи відповідно до дидактичних завдань: власне лексичні, семантичні, лексико-стилістичні, лексико-граматичні та лексико-орфографічні.

Під час добору мовного матеріалу для досліджуваної системи завдань були враховані практичні цінності слова, його стійкість у мові, можливість утворення на його основі нових слів, лексичну сполучуваність, частоту вживання слова в мовленні, граматичну приналежність, виховне значення слова. В основу нашого експерименту покладене припущення, що використання розробленої нами системи вправ, пов'язаних з роботою над лексичним значенням слова, позитивно вплине на мовленнєвий розвиток молодших школярів.

Організовуючи дослідне навчання, ми виходили з того, що провідним принципом вивчення української мови у початковій школі є всебічний мовний, мовленнєвий і комунікативний розвиток учнів, підвищення культури їхнього мислення і спілкування. Сформувати повноцінно ці уміння молодших школярів неможливо без постійної уваги до збагачення і вдосконалення їхнього словника. Винятково продуктивною і необхідною для збагачення словника дітей є робота над засвоєнням учнями семантики слова.

Під час роботи над семантикою слова ми використовували такі *способи*:

I. Логічні способи:

а) тлумачення слова завдяки встановленню видо-родових співвідношень (*зілля – це трава, золото – метал, ніч – частина доби*);

б) описове тлумачення (*зонд – прилад у вигляді палички, трубки для дослідження організму чи глибоких шарів ґрунту; повітряна куля з приладом для метеорологічних спостережень*);

в) перелічувальне тлумачення однорідних об'єктів (*фрукти* – яблука, груші, сливи, абрикоси, персики...).

II. Лінгвістичні способи:

а) пояснення слова за допомогою синонімів: *вина* – це те саме, що *провина*, *злочин*; *коректний* – чемний; *гrecний* – вихований; *іспит* – екзамен;

б) пояснення слова за допомогою антонімів: *лукавий* – протилежне до *добродушний*, *відвертий*; *невгамовний* – протилежне до *пасивний*, *малорухливий*, *спокійний*; *невіглас* – протилежне до *освічений*, *багатознаючий*;

в) пояснення слова за допомогою словотворення: *невмирущий* – який не вмирає; *високоповажний* – який достойний високої, всебічної поваги;

г) пояснення слова за допомогою встановлення його походження (етимології): *лава* (укр.) – дошка на стояках, на яку сідають; *лава* (італ.) – розплавлена маса вулкана.

III. Контекстуальні способи:

а) встановлення відтінку лексичного значення слова або його семантики взагалі завдяки сполучуваності лексеми: *в'юнкий* – в'юнка стежка; *вправний* – вправний майстер; *відстоювати* – відстоювати свої погляди;

б) тлумачення слова за словником: «Відтинок – відрізок простору або часу. *Відтинок шляху*».

IV. Комбіновані способи:

а) з'ясування прямого лексичного значення із стилістичною ремаркою: *грядущий* – який настане, прийде; майбутній (*грядущий* – урочисте слово);

б) видо-родове тлумачення з елементами синонімічного пояснення: *витязь* – хоробрий воїн, богатир; *відрадний* – який дає задоволення, радість, втіху; *приємний*, *втішний*;

в) описове тлумачення з елементами морфемного або словотворчого аналізу: *вірогідний* – який не викликає сумніву, правдивий, *гідний довір'я*;

г) описове тлумачення з елементами синонімічного, антонімічного пояснення: *зичити* – висловлювати побажання, *бажати*; *ігнорувати* –

навмисно не помічати, не брати до уваги, *нехтувати* (протилежне до *враховувати, рахуватися з чимось чи кимось*).

Розглянемо деякі з названих способів тлумачення слова детальніше.

1. Показ малюнка, ілюстрації, фотографії або демонстрація самого предмета. Для пояснення лексичного значення іменників і прикметників рекомендуємо використовувати предметні малюнки, а для пояснення дієслів – сюжетні, де зображено дію (див. додаток Б).

2. Добір синонімів: *поліпшення – покращання, реформувати – змінювати*. На цьому етапі акцентуємо увагу учнів на семантичних і стилістичних особливостях синонімічного ряду: слова можуть відрізнятися відтінком у лексичному значенні або стилістичним забарвленням. Щоб учні якомога точніше усвідомили значення слів-синонімів, вони мають збагнути різні елементи їх змісту, емоційне забарвлення. З цією метою можна використати вправи:

А. Розташувати синоніми за зростанням розмірів.

а) *дрібний, маленький, мікроскопічний*.

б) *гігантський, великий, велетенський*.

(*Мікроскопічний, дрібний, маленький. Великий, велетенський, гігантський*).

Б. Записати синоніми в порядку зростання швидкості руху.

а) *нестись, бігти, летіти, мчатися (бігти, мчатися, нестись, летіти)*;

б) *іти, повзти, плентатись (повзти, плентатись, іти)*.

В. Замінити одним словом вислови.

Рухатись пішки, іти чітко в ногу, іти дуже повільно, іти накульгуючи.

(*Іти, крокувати, плентатись, шкутильгати*).

Г. Пояснити значення синонімів.

Говорити, гомоніти, патякати, шепотіти.

(*Висловлювати думки; притишено, приглушено говорити; говорити не думаючи; говорити пошепки*).

3. Пояснення лексичного значення за допомогою контексту:

Микола набрав сухої трави і розпалив багаття. В полі ватри горять, вартовії не сплять...

4. Перелік об'єктів, що називаються словом: **Цитрусові** – це лимони, апельсини, мандарини. **Транспорт** – це автомобілі, тролейбуси, автобуси, трамваї. **Частини мови** – це іменники, прикметники, дієслова...

5. Логічне визначення через характерні риси: **Пролісок** – перша весняна квітка. **Зелений** – колір свіжої трави, листя. **Земляк** – уродженець однієї з кимсь місцевості, країни.

6. Описовий спосіб визначення: **Бульдозерист** – людина, що працює на бульдозері.

7. Заперечні визначення: **Суша** – частина землі, не вкрита водою.

8. Пояснення шляхом підбору антонімів: **Здоровий** – протилежне «хворий».

9. Пояснення лексичного значення шляхом перекладу іншомовного слова:

Телефон: теле – далеко, фон – звук; орфографія: орфо – правильний, графо – пишу;

10. Порівняння слів абстрактного значення з певним конкретним прикладом: **Героїзм** – захисники Азовсталі, аеропорт в Гостомелі, прикордонники о. Зміїний, розгром під Чорнобаївкою.

11. Пояснення значення слова за тлумачним словником: **Вада** – негативна риса, особливість кого- або чого-небудь; фізичний недолік внаслідок захворювання або ушкодження; недолік, брак.

Для того, щоб діти могли усвідомити внутрішній зміст слова, вони повинні ознайомитись з такими теоретичними відомостями з лексикології, як лексичне значення, однозначні і багатозначні слова, пряме і переносне значення слова, семантичні особливості синонімів, омонімів і паронімів, а також уміти простежувати зв'язок новоутвореного слова із твірним, щоб могли зрозуміти його семантику. Оскільки в чинних підручниках немає визначення лексичного значення, а натомість зазначено, що кожне слова має

якесь лексичне значення (див. рис. 1.2), то ми акцентували увагу третьокласників на тому, що лексичне значення мають лише ті слова, які щось називають (предмет, ознак, дію тощо), вони співвідносяться з фактами об'єктивної дійсності, і тому до них можемо поставити запитання: *Я (хто?) вийду (що зроблю?) сама (яка?) проти бурі (чого?)*. У ході бесіди з'ясуємо, що у цьому реченні ми не поставили запитання лише до слова «проти». Отже, лексичні значення у цьому реченні мають усі слова, крім *проти*. Але це теж слово, оскільки воно складається із звуків, а на письмі передається буквами. А виконує воно службову роль, бо допомагає змінити слово «буря», уточнити його значення у реченні. Порівняйте: *проти бурі, з бурею, від бурі, до бурі*. Таким чином, слова *проти, від, до*, з самостійно лексичного значення не виражають, а лише служать для зв'язку іменників (рідше інших частин мови) у реченні. Тому їх називають *прийменниками*. До службових також відносяться *сполучники* (поєднують слова у реченні або частини складного речення (*батьки і діти; Вчив, але не вивчив.*), а також *частки* (вони надають слову чи реченню додаткового відтінку). Порівняйте: читати – *тільки прочитати, розмовляти – не розмовляти, годину – майже годину*. Як бачимо такі слова самі по собі нічого не називають, до них не можемо поставити запитання, а через те, що вони служать для вираження лексичного та інших значень у реченні, їх називають *службовими*.

На основі дослідження й узагальнення досвіду вчителів початкових класів щодо формування в учнів уміння визначати лексичне значення слова рекомендуємо проводити лексичну роботу у такій послідовності:

1. Визначити у тексті нове слово, записати його на дошці, позначивши у ньому місце наголосу.

2. Розкрити його значення, якщо воно називає предмет, демонстраційним методом: демонстрація наочних предметів (див. додаток Б) або розкриття семантики слова в контексті чи залежно від ситуації спілкування). Наприклад: *Двори стоять у хуртовині айстр*. Діти знають значення слова *хуртовина* (сильна снігова метелиця), але у словосполученні

«хуртовина айстр») вони не можуть уявити цю картину наочно. Учителеві необхідно пояснити, що це слово вжито у переносному значенні, де замість сніжинок все подвір'я заповнили сотні різнобарвних айстр. Їх барвистий калейдоскоп автор вірша Ліна Костенко зуміла образно передати за допомогою цього слова.

3. Розкрити значення слова за допомогою прийомів семантичного методу:

а) добір синонімів чи антонімів: **атеїст** – безбожник, невіруючий; антонім – віруюча людина; **базіка** – говорун, балакун, торохтій; антонім – мовчун; **нелегальний** – таємний, потайний, прихований; антонім – дозволений, узаконений. При цьому варто використовувати слова-синоніми, які вже відомі школярам;

б) логічна характеристика семантики слова або опис предмета, який позначає слово: **мішанина** – суміш, поєднання чогось різнорідного (наприклад, пшениці і вівса), різна кормова суміш (порізаних стебел кукурудзи і соняшнику); **резерв** – запас чого-небудь, який зберігається в разі потреби;

в) структурно-семантична характеристика слова:

– походження слова (етимологія): з якої мови походить, яке значення мало колись, що називає тепер: айстра – від грецького слова «астер», що означає «зірка». Цю квітку так назвав один грецький ботанік, побачивши її вперше. Учитель може скористатися «Етимологічним словником учня початкових класів» [77];

– словотворчий аналіз невідомого слова: більшість новоутворених слів виникають у мові завдяки зміни своєї структури, коли до твірного слова додається певний словотворчий засіб (найчастіше префікс або суфікс), і похідне слово, зберігаючи основне лексичне значення, набуває іншого семантичного відтінку: мішанина – від «змішувати», подорожник – від «дорога», обтічний – від «обтікати».

4. Пояснити лексичне значення слова можна через дослівний переклад його іншомовного відповідника: *гігієна* (від грецького *higieinos* – здоровий) – галузь медицини, що забезпечує збереження здоров'я; *орфоенія* (від грецького *orthos* – правильний, *eros* – мовлення) – розділ мовознавства, що вивчає правильну вимову слів).

5. Усвідомленню семантики слова часто допомагає з'ясування його ключових ознак або компонентів, які його утворюють: *новела* – коротке оповідання про незвичайні події з оригінальною, несподіваною кінцівкою; *натюрморт* – твори із зображенням предметів побуту, квітів, фруктів, овочів, дичини, риби тощо.

6. Зрозуміти смисл слова допомагає правильно дібраний контекст. Особливо цим прийомом варто послуговуватися під час тлумачення семантики фразеологізмів, оскільки їх компоненти, як правило, уживаються у переносному значенні, а дітям важко усвідомити пояснення вчителя чи тлумачення у словнику. Доречно дібраний контекст допоможе учням зрозуміти суть вислову: *камінь на серці лежить* – Після вчорашнього обстрілу у мене камінь на серці лежить (дуже важкий, гнітючий настрій); *земля горить під ногами* – В окупантів щодня буде горіти земля під ногами (критичне, безвихідне становище); *хоч в око встрель* – Надворі було хоч в око встрель (дуже темно, нічого не видно).

Важливе місце серед лексичних завдань ми відводили *словниково-логічним вправам*. Вони допомагали систематизувати теоретичні знання учнів, виявити істотні ознаки подібності і відмінності граматичних значень слова. Упродовж дослідного навчання тематика словникових груп розширювалася, включалися нові слова, проводилася робота над лексичним і граматичним значенням слова. Такі вправи часто виконувались письмово, ускладнювалися певними фонетичними, орфографічними та граматичними завданнями.

Особливо корисний даний вид роботи у 3 класі, тому що в школярів цього віку нерідко відсутнє чітке уявлення про зміст слова чи поняття, їх

мовлення буває одноманітним, у ньому переважають слова з конкретним значенням, побутові назви і мало слів з абстрактним значенням, слів-термінів.

Чимало дітей молодшого шкільного віку нечітко розуміє смислову різницю між словами, які означають родові і видові поняття, не вміє дібрати правильної узагальнюючої назви або дати визначення предмета. Тому наша експериментальна методика передбачала застосування цих вправ на широкому лексичному матеріалі з достатнім повторенням певних логічних прийомів їх виконання, що сприяло формуванню в дітей послідовного доказового мислення і слугувало необхідною передумовою формування навичок узагальнення. Виконуючи такі вправи, діти вчилися встановлювати лексичне значення слова, знаходити подібність і відмінність, класифікувати й узагальнювати слова. Для того, щоб застосування таких вправ було ефективним, учитель повинен перед тим, як проводити їх, практично показати прийоми зіставлення і протиставлення, правильної побудови визначень, членування понять тощо.

Ще одним важливим видом словникової роботи є семантичне групування слів, тобто об'єднання їх у певні розряди. Особливо потрібні для учнів вправи на класифікацію, суть яких полягає в доборі до родових понять видових, а до видових понять – родових. З часом тематика цих завдань ускладнювалася, а обсяг зростав. Найчастіше ми використовували такі завдання:

1. Назви предмет: хто це? що це?
2. Назви ознаки предмета (за кольором, розмірами, матеріалом, формою, приналежністю тощо).
3. Яку дію може виконувати предмет: *(хто?)...щебече, ... цвірінькає, ... каркає (соловей, горобець, ворона); (що) ... тече, віє, припікає (вода, вітер, сонце).*
4. Назви ознаки предмета (який він?): *... червоне, круглий, гіркий (яблуко, м'яч, хрін).*

5. До якої поняттєвої групи відносяться предмети: *кит, акула, окунь, карась – риби; тюльпан, нарцис, троянда, айстра – квіти; іменник, прикметник, дієслово – частини мови; корінь, префікс, суфікс, закінчення – частини слова* тощо.

6. Добери до назв однорідних предметів слова, яке означає родове поняття: *ластівка, горобець, сорока, синиця – це... (птахи).*

7. Добери до слова з видовим (широким) поняттям назви предметів, які воно охоплює: *меблі – шафа, стілець, крісло ...; посуд – склянка, тарілка, блюдо...; шкільне приладдя – портфель, пенал, олівці, фарби, лінійка...*

8. З яких частин може складатися: **комп'ютер**: *монітор, клавіатура, мишка, принтер, сканер...*; **автомобіль**: *кузов, двигун, колеса, кермо...*

9. Побудуй просте логічне визначення (тлумачення): *айстра – це квітка; дуб –листяне дерево; ялинка – хвойне дерево; прикметник – частина мови; корінь, суфікс, префікс, закінчення – частини слова; підмет і присудок – члени речення.*

На початку формувального експерименту словниково-логічні вправи ми проводили спочатку на предметах, які учні об'єднували за різними фізичними ознаками (колір, величина, форма, матеріал), потім ця робота базувалась на абстрактному матеріалі за уявленими ознаками (явища природи, риси характеру тощо), а згодом і за граматичними ознаками слів. Відповідно до цього будувалися й словниково-логічні вправи. Наведемо їх приклади у порядку зростання складності завдань.

Вправа 1. Характеристика предметів за різними ознаками (розміром, формою, матеріалом, кольором, смаком тощо). Виконуючи такі завдання, діти спочатку просто перераховують однорідні ознаки, згодом дають розгорнутий опис предмета, який вони безпосередньо сприймають. І нарешті, порівнюють ознаки двох подібних між собою предметів із третім, який від них відрізняється. У таких випадках учні називають багато нових ознак, які їм не впадали в очі при нарізному сприйманні предметів. Наприклад, згрупуйте слова за певними ознаками: *сливи, агрус, яблуни, картопля,*

малина, клен, груші, буряк, смородина, черешні, пшениця, вишні, жито, морква, тополя, горіх, помідори, дуб, рис.

Вправа 2. Перерахування предметів з наступним їх узагальненням. Тематику цих вправ нарощуємо в такому порядку:

Учнівські речі: *зошит, книжка, пенал, олівець...* Іграшки: *м'яч, лялька, автомат, лото...* Домашні меблі: *диван, буфет, крісло, комод...* Класні меблі: *стіл, дошка, парта, шафа...* Посуд: *чашка, склянка, миска, тарілка...* Їжа, напої: *суп, борщ, каша, кисіль, компот...* Одяг: *пальто, плаття, костюм, кофта...* Взуття: *валянки, черевики, туфлі, сандалі...* Свійські тварини: *кінь, корова, вівця, віл...* Дикі тварини: *тигр, ведмідь, вовк, лисиця...* Овочі: *помідор, картопля, огірок, морква...* Фрукти: *яблуко, груша, слива, апельсин...* Ягоди: *малина, виноград, калина, порічка...* Деревя: *береза, дуб, ялина, сосна, яблуня...* Квіти: *айстра, троянда, ромашка, тюльпан...* Свійські птахи: *індик, гуска, качка, півень...* Дикі птахи: *дятел, ластівка, снігур, орел...* Риби: *акула, судак, щука, короп, форель...* Інструменти: *молоток, пила, ключ, зубило, кліщі...* Засоби пересування: *літак, автомобіль, трамвай, поїзд...* Спеціалісти: *вчитель, лікар, слюсар, інженер...* Явища природи: *грим, дощ, злива, завірюха...*

Узагальнення предметів, особливо на перших порах навчання, слід проводити, спираючись на наочність. Спершу ми виявляли, чи всі предмети відомі дітям, чи правильно вони їх називають. Щоб дібрати узагальнюючу назву, учні повинні усвідомити, що є основним, істотним у кожному предметі і які з цих істотних ознак спільні для цілої групи предметів. Щоб перевірити, як діти усвідомили ці поняття, можна запропонувати таке завдання: назвати серед кількох якийсь «зайвий» малюнок або підкреслити «зайве» слово, пояснити, чому цей малюнок або слово «зайве» для всієї групи.

Вправа 3. Добір родових понять до вказаного видового. Це завдання може мати кілька варіантів:

а) доповнити речення: *Береза – це... Лев – це... Корова – тварина, а береза – ... Чашка – посуд, а диван – ...*

б) доповнити групу однорідних предметів: *Чашка, ..., ... – це чайний посуд. Картопля, ..., ... – це овочі. М'яч, ..., ... – це спортивний інвентар;*

в) до слів *дятел, м'ячик, айстра, диван* (їх записуємо в стовпчик) дібрати узагальнюючі визначення з-поміж слів *квітка, іграшка, меблі, птах;*

г) за поданим зразком (*ромашка – квітка – рослина*) дібрати визначення для таких предметів: *вовк, картопля, сосна.*

Вправа 4. Ділення або членування поняття. Для цього вчитель ставить запитання, наприклад: *Яких ви знаєте птахів? Які речі належать до домашніх меблів? З яких частин складається тіло людини? Які частини має кожне дерево, кущ? Чим схожі класні й домашні меблі?*

Вправа 5. Добір видових понять до вказаного родового: *Знаряддя праці – ... Засоби пересування – ... Інструменти –... Фрукти –... Овочі –... Кущі –... Дерева –... Навчальні заклади –*

Вправа 6. Класифікація предметів або явищ за вказаною ознакою (розмір, смак, колір, матеріал, час, дія). Для цього вчитель дає завдання, наприклад, поділити предмети на дві групи за їхнім кольором: *помідор, огірок, вишня, капуста, малина, горох;* розподілити предмети за їхнім розміром: *яблуко, диня, лимон, апельсин, капуста, кавун.*

Вправа 7. Розпізнавання предметів за назвами ознак. Завдання мають такий вигляд: *Що це? – білий, холодний, пухкий, сріблястий... Хто це? – руда, хитра, живе у лісі...*

Вправа 8. Визначення часової послідовності. Пропонуємо прочитати уважно речення і розставити їх відповідно до того, як відбувається дія, враховуючи лексичне значення вжитих слів. (*Підсохла земля. Незабаром почнеться весняна сівба. Почав танути сніг. День і ніч працюють у полі трактористи*).

Вправа 9. Складання елементарних тлумачень відомих дітям предметів і понять. Тут необхідно, щоб вчитель сам продемонстрував приклад такого

визначення, а потім запропонував дітям дати самостійно тлумачення якогось однорідного поняття. Наприклад, учитель дає зразок: *Китиця – скупчення плодів або квітів на одній гілці, суцвіття*. Учні повинні за аналогією дати тлумачення слів *ялина, калина, тополя, дуб, липа*. Такі вправи надзвичайно корисні, оскільки вони сприяють легшому переходу до тлумачення не тільки аналогічних понять, а й абстрактних слів.

Для закріплення вміння тлумачити значення слова корисними можуть бути такі вправи:

Вправа 1. Визначте лексичні значення слів способами, які вам відомі.

Вівчар, полонина, отара, година, гідропарк, екзамен, вахта, вежа, кінотеатр, корпус, тимчасовий, магазин.

Вправа 2. Прочитайте пояснення до слова *земля*. Простежте, які значення можуть виражатися одним словом. Як такі слова називаються? Складіть речення з кожним із поданих значень слова *земля*.

1. Суша на відміну від водного простору; ґрунт, верхній шар кори планети; розсипчаста темно-бура речовина; чия-небудь територія; країна, держава; планета сонячної системи.

Вправа 3. Прочитайте речення. Знайдіть слова, які повторюються у кожному з речень і вживається в іншому значенні. Поясніть усі їх значення.

1. Крила у орла сягають 2 метрів. Літак блиснув срібним крилами. Крила вітряка невтомно боролись з поривами вітру. Весна на своїх крила принесла нам тепло.

2. Світить місяць, світить ясний... Місяць – супутник Землі. Цілий місяць Ігор через хворобу не відвідував школу.

Вправа 4. Складіть кілька словосполучень або речень із словом *іти*, щоб вони виражали такі значення.

1. Рухатися, переступати ногами. 2. Рух, поява поїзда. 3. Наближення чогось. 4. Відправлятися куди-небудь. 5. Рухатися в певному напрямку для досягнення мети. 6. Випадання опадів. 7. Відправлятися куди-небудь (у відпустку).

Вправа 5. Дослідження-аналіз: прочитайте виразно речення, випишіть слова, ужиті в переносному значенні, з'ясуйте їхнє значення. Складіть з ними речення, де слова вживалися у прямому значенні. При потребі зверніться до словника.

I. Плаче захмарене небо, в роздумах клени сумні. Сміється сонце з небозводу, кудись хмарки на конях мчать. А там, де сонце торкнулось верхечків дерев, листя спалахнуло золото-зеленим вогнем.

II. Соняшники високо попіднімали свої жовті голови, мов становилися навшипиньки, щоб погрітися на сонці, котре дугою світу збігало через гору і осідало золотим піском аж ген за ставом на лугах. За конюшиною білою повинню стояли гречки, над ними в удовиній самоті сумувала груша-дичка. Відскрипіла возами осінь, на санях від'їхала зима, і вербовим човником прибилась до бродів весна.

Оскільки дітям молодшого шкільного віку важко дається розуміння семантики слів, ужитих і переносному значенні, то під час дослідного навчання ми додатково розповіли їм про основні випадки перенесення назви з одного предмета на інший. Найчастіше це буває, коли перенесення ґрунтується на подібності певних ознак (метафора):

а) за схожістю кольору: *чорний портфель – чорна робота, жовта диня – жовта преса;*

б) за формою: *круглий м'яч – круглий стіл, пряма дорога – пряма відповідь;*

в) за місцем розташування: *голова людини – голова поїзда; ніс тварини – ніс літака;*

г) за схожістю дії, поведінки: *крадеться кошеня – крадеться втома; зажурилась мати – зажурилась береза, прийшла сестра – прийшла весна;*

д) за якісною ознакою: *тепла рука – теплий погляд, залізний гараж – залізний характер, м'який диван – м'яке світло.*

Інший вид переносного значення слова (метонімія) пов'язаний з перенесенням назви з одного предмета на інший за суміжністю, тобто коли вони межують між собою. Перенеситися можуть:

а) назва приміщення на назву людей у ньому: *нова школа – школа святкує; наш клас (кімната для навчання) – клас вибухнув сміхом;*

б) ім'я автора на його твір: *Шевченко написав – читати Шевченка; пісні Івасюка – слухати Івасюка;*

в) назва предмета на те, що в ньому знаходиться: *з'їв тарілку борщу (замість борщ у тарілці), випив склянку води (замість воду зі склянки).*

Проаналізувавши тексти різних стилів, діти дійшли до висновку про те, що переносні значення слів найчастіше вживаються у художньому та розмовному стилях. У художніх текстах вони служать для надання висловленням образності, емоційності, створення ліричної тональності оповіді. Наприклад:

«Ліс ще дримає... а з синім небом вже щось діється: воно то зблідне, наче від жаху, то спанне сяйвом, немов од радощів. Небо міниться, небо грає усякими барвами, блідим сяйвом торкає вершечки чорного лісу... Стрепенувся врешті ліс і собі заграв... Зашепотіли збуджені листочки, оповідаючи сни свої, заметушилась у травиці комахня, розітнулося в гущину голосне щибетання й полинуло високо — туди, де небо міниться, де небо грає всякими барвами...» (М. Коцюбинський, Ранок у лісі).

Пропонуємо дітям уважно прочитати текст, визначити і пояснити у ньому слова, ужиті в переносному значенні, а також утворити словосполучення, де б вони вживались у прямому значенні (*дримає дідусь – дримає ліс*). Учні будують свої міркування так: ліс – це нежива істота, тому вона не може спати, дримати, прокидатися, а людина, тварина чи пташка може. Проводячи такі паралелі між живою і неживою природою, діти усвідомлюють специфіку слів з переносним значенням. Після цього їм можна пропонувати більш складні завдання. Наприклад:

1. До поданих слів чи словосполучень доберіть такі слова, які б надали їм переносного значення.

Зразок: *сміється клоун – сміється сонце.*

Крокує боєць - ..., іде дівчинка - ..., співає учень - ..., виріс дуб - ..., горить вогонь - ..., сідає бабуся - ..., хвилюється мама - ..., м'яка іграшка - ..., гострий ніж - ..., гримить посуд - ..., смішна комедія - ..., порожній чайник - ..., твердий кремій - ..., зелений папуга - ..., плаче бабуся - ..., лісне джерело - ..., довести до дому - ..., глухий звук - ..., вихор вітру -

2. Доберіть і вставте пропущені слова так, щоб надати висловлюванню переносного значення.

1. Вода швидко ... простори. 2. ... вітер, ... буря. 3. Сонце ... у садочок й ... нам. 4. Нарешті в класі ... гамір. 5. Над степом ... місяць. 6. Вітер ... нам на крилах запах весни. 7. Почувся ... вітру. 8. Мертва тиша ... в лісі. 9. Колоски пшениці ... проти сонця. 10. Нарешті ... вечір, сонце за горою.

Вчитель повинен пам'ятати, що слова, значення яких були з'ясовані, не відразу мають ставати надбанням учнівського словника. Для того, щоб їх значення діти засвоїли, слід провести різні тренувальні вправи, знайти тлумачення за словником, дібрати до слів їх тлумачення, що подані як матеріал для довідок, і навпаки; розкрити значення багатозначних слів; дібрати синоніми, антоніми, омоніми і пояснити значеннєві відмінності між ними та ін.

У словниковій роботі значне місце мають займати вправи з синонімами, оскільки більшість з них різняться семантичним відтінком і тому повинні вживатися у мовленні відповідно до їх значення. Під час організації дослідного навчання ми рекомендували учням контрольного класу вправи на:

1. Відшукування синонімічних груп у тексті.
2. Добір слів, близьких за значенням.
3. Пояснення семантичних відтінків синонімів.

4. Аналіз синонімічних слів зі стилістичним та емоційним забарвленням.

5. Добір і вписування в речення синонімів, доданих у кінці вправи.

6. Складання речень з поданими синонімами.

7. Заміну невдалих, невідповідних для певного тексту слів або тих, що повторюються.

Під час опанування третьокласниками теоретичного матеріалу про синоніми ми акцентували їх увагу на те, що такі слова хоч і мають загальне спільне лексичне значення, усе ж у більшості випадків вони різняться між собою семантичними відтінками (*дорога, шосе, магістраль, автострада*) або стилістичним забарвленням (*іти – крокувати, прямувати*). Тому під час побудови власних висловлювань треба знати лексичне значення кожного слова, щоб правильно і доречно його вжити. Наприклад, наводимо синонімічний ряд до слова «холодний» – *холодний, студений, зимний, крижаний, льодовитий, морозний, задубілий*. З'ясовуємо загальне спільне лексичне значення слів усього ряду – який має низьку температуру. Потім встановлюємо, що *холодний* і *крижаний* чи *льодовитий* різняться між собою ступенем охолодження, тому виражаючи свою думку слід добирати те слово, яке найбільшою мірою відповідає реальній дійсності. Таким чином діти переконуються в тому, що слова синонімічного ряду відрізняються між собою відтінками у лексичному значенні і тому мають різні можливості вживання у мовленні.

На цій позиції щодо семантики синонімів ми робили особливий акцент, бо правило підручника орієнтує школярів лише на одну особливість синонімів – це близькі за значенням слова, які пишуться по-різному. Але про наявність у них інших семантичних відтінків не згадується, і тому діти переконані в тому, що слово можна замінити будь-яким іншим із синонімічного ряду, адже вони близькі або й зовсім однакові за значенням. Однаковими можуть бути лише абсолютні синоніми (*екзамен – іспит, буква*

– літера), але навіть і вони різняться тим, що тяжіють до того чи іншого функціонального стилю.

На першому етапі роботи з синонімами запропонували добирати такі вправи, які б допомагали здобувачам освіти зрозуміти відтінки у значеннях слів одного синонімічного ряду (див. додаток В). Якщо серед синонімів є слова, нові для школярів, їх обов'язково слід пояснити до виконання завдань.

Згодом варто пропонувати учням вправи на добір семантично доречного і стилістично виправданого слова із кількох варіантів синонімічного ряду. Наприклад:

1. Замініть виділені слова синонімами із дужок. Простежте, чи зміниться зміст речення. Яке слово більш доречне для вираження думки?

Розквашена (розмочена) вчорашнім дощем *рілля* (земля, ґрунт) *присмоктувалася* (прилипала, приставала, приклеювалася до **чобіт** (черевиків, взуття), наливала їх **свинцем** (залізом, металом). Тож коли *вийшов* (опинився, вибрів) на змочений осінньою **сльотою** (негодою, мрякою, непогодою) берег **дрімливої** (сонної, нерухомої, спокійної) річки, то наче від **пунт** (оков, кайданів) **позбавився** (звільнився, позбувся).

2. На місці крапок вставте синоніми з власного лексичного запасу. Порівняйте відредагований вами варіант речень із змістом речень, в яких пропущено слова.

1. ..., ..., мов стрілки, здійсмаються в ..., ... небо чотири ... тополі, балакають з вітром, вітаються з сонцем, без вітру шепочуться поміж собою, а ..., ... ночі ..., ... море з ними тихо розмовляє (Дніпрова Чайка). 2. І тільки тепер, зіткнувшись з ..., ... життям, він зрозумів, що має відповідати за долю людей, які довірили йому своє ..., ... життя (М. Стельмах).

Важливим прийомом у роботі над семантикою слова та активізацією лексичного запасу школярів є загадки. Як і інші твори мистецтва, вони впливають на почуття здобувача початкової освіти, змушують її хвилюватися. А те, що хвилює, завжди добре запам'ятовується. Іноді всього

декілька слів учителя, які несуть цікаву інформацію і подані таємничо, інтригують дитину і тим самим виводять її із стану байдужості, створюють позитивний емоційний настрій у класі. Саме за допомогою загадок здобувач початкової освіти пізнає світ, вчиться розпізнавати предмети за їх ознаками. Загадки можна успішно використати на уроках читання, рідної мови, природознавства і ознайомлення з навколишнім середовищем:

Хто ж то жолуді збирає,

У дупло мерщій ховає?

Потихесеньку – потрішки

В шпарки запаха горішки.

Хвостик – прапор мить у мить –

То згасає, то вогнить. (Білочка) (Див. додаток Г).

Доведено, що учні початкових класів не можуть довго зосереджувати увагу на якомусь одному завданні, тому для урізноманітнення процесу навчання пропонуємо вчителям використовувати на уроках рідної мови і читання *ігри*. Наведемо кілька прикладів розвивальних ігор для роботи над лексичним значенням слова:

1. Гра «Скажи, чому ми так називаємо слова».

Учитель зачитує слова, назва яких відповідає змістові, і запитує дітей, чому ці слова саме так називаються. Наприклад: чому *літак* називається літаком, а *жнива* – жнивами? Гра примушує дітей замислюватися над змістом слів, міркувати. Для гри можна використати такі слова:

Літак, рукавичка, зошит, тракторист, комбайнер, робітник, їдальня, пральня, книгарня, годинник, лісник, садівник, зелень, бігун, брід, варення, взуття, школяр, в'юн.

2. Гра «Хто більше назве».

Учитель називає слово-поняття, а учні повинні назвати якомога більше слів, що входять до нього. Наприклад: **побутова техніка** – *телевізор, магнітофон, праска, пральна машина, холодильник, чайник; меблі - ...*,

фрукти - ..., овочі - ..., професії - ..., свійські тварини - ..., дикі тварини -, звуки - ..., частини мови -

3. Гра «Як назвати одним словом?»

Учитель наводить приклади однорідних за семантикою слів, а учні підводять під них слово-поняття (*зима, осінь, літо, весна – пори року*).

Особливо велике значення для збагачення словникового запасу учнів мають вправи на *словотворення*. У результаті такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення нових слів. Наприклад, рекомендуємо дітям слова з однаковим коренем: *весна, весняний, веснянка, весніє*. Діти добре обізнані зі значенням слова «весна», і тому їм можна легко пояснити, що «весняний» - той, що стосується весни, «веснянка» - пісня, яка виконується навесні, «весніє» - дія, внаслідок якої приходить весна. Ще наведемо один приклад: у реченні «Мати остовпіла від несподіванки» дітям незрозуміле слово «остовпіла». Якщо виділити у ньому корінь *стовп*, то можна легко здогадатись, яку дію воно називає – стала мов стовп, закам'яніла. До речі, аналогічно можна пояснити і лексичне значення слова «закам'яніла».

У 3 класі на уроках української мови учні згідно з вимогами програми мають засвоїти список слів, значення і написання яких їм слід запам'ятати. Для того, аби полегшити запам'ятовування цих слів, ми розподілили їх разом з учнями у тематичні групи. На першому етапі здобувачі освіти ознайомлювалися з новими словами, з'ясовували лексичне значення кожного слова. Для слів з предметним значенням пропонували наочне пояснення з використанням самого предмета або малюнка з його зображенням (*айстра, зозуля, жайворонок, фартух*). Зміст абстрактних понять розкривали шляхом стисло-словесного тлумачення. До виучуваного слова пропонували дітям дібрати спільнокореневі слова, синоніми чи антоніми, а також пригадати прислів'я, фразеологізми з цими словами, скласти з ними речення.

Як бачимо, робота над семантизацією слова охоплює велику кількість методів і прийомів, які можна ефективно використати як під час вивчення елементів лексикології та частин мови на уроках української мови, так і під час ознайомлення з будь-яким текстом на уроках читання. Уміло спланована словникова робота є одним з найефективніших засобів збагачення, уточнення, активізації і розвитку різних видів мислення школярів, підвищення їхньої грамотності та пізнавальної діяльності.

Наприкінці дослідного навчання на основі отриманих лексичних знань й умінь учнів експериментального класу ми запропонували їм низку завдань на побудову критичних міркувань стосовно тих мовознавчих тем, які вони засвоїли у 3 класі. Причому ми не просто просили їх дати розгорнуту, повну відповідь на поставлене запитання чи визначення якогось терміну або поняття, а побудувати зв'язне монологічне висловлювання залежно від певної комунікативної ситуації. Такий підхід, на нашу думку, буде сприяти не тільки більш точному вираженню думки, а й сприятиме формуванню вміння спілкуватися з іншими адресатами і різних комунікативних ситуаціях, відстоювати власну позицію, добирати необхідні аргументи і приклади для доведення істинності свого міркування, що у кінцевому результаті забезпечить формування і розвиток наскрізного вміння критично мислити. Наведемо кілька прикладів таких ситуативних завдань.

1. *Ситуація спілкування.* Уяви, що твій однокласник (однокласниця) тривалий час хворіли і пропустили уроки, на яких вивчалася тема «Прикметник». Ти прийшов його (її) провідати. Тобі необхідно пояснити, що таке прикметник, його граматичні ознаки і чим він відрізняється від іменника.

Адресат – твій однокласник (однокласниця).

Адресант – ти сам, учень 3 класу.

Мета мовлення – сформулювати визначення прикметника, назвати залежні у нього від іменника значення роду, числа і відмінка, навести приклади для ілюстрації.

Форма – усний монолог.

Тип – розповідь.

2. *Ситуація спілкування.* Уяви, що ви працюєте в парі. Вам потрібно довести, чи змінюється іменник за родами. Твій співбесідник стверджує, що іменники змінюються за родами, числами і відмінками. Ти впевнений, що іменники за родами не змінюються.

Адресат – твій однокласник (однокласниця).

Адресант – ти сам, учень 3 класу.

Мета мовлення – сформулювати тезу, навести докази, проілюструвати їх на прикладах, зробити висновок про те, що іменники за родами не змінюються.

Форма – усний монолог.

Тип – міркування.

3. *Ситуація спілкування.* Уяви, що твоя молодша сестра виконує домашнє завдання, в якому треба визначити споріднені і неспоріднені слова. Для неї всі слова з однаковим коренем споріднені.

Адресат – твоя молодша сестра, учениця 2 класу.

Адресант – ти сам, учень 3 класу.

Мета мовлення – пояснити сестричці, які однокореневі слова є спорідненими, а які – лише формами одного і того ж слова; дати визначення споріднених слів.

Форма – усний монолог з елементами діалогу.

Тип – розповідь з елементами міркування.

Такі комунікативні завдання, як показали наші спостереження, дозволяють школярам під час розігрування подібних ситуацій учитися правильно, послідовно, переконливо і аргументовано висловлювати власні думки, давати свої визначення того чи іншого поняття або мовного явища. Усе це сприяє формуванню вміння критично і логічно мислити.

2.3. Результати дослідно-експериментального дослідження

Організація і проведення формувального етапу педагогічного експерименту дозволили нам оцінити і перевірити ефективність і доцільність запропонованої нами методики роботи над тлумаченням слова і розвитком уміння критично мислити. Відповідно до мети і завдань *контрольного експерименту* ми мали можливість зіставити результати контрольного та констатувального зрізів, щоб виявити, наскільки ефективнішим було дослідне навчання в експериментальному класі порівняно з результатами, отриманими в контрольному класі, учні якого навчались за традиційною методикою.

Експериментальна методика нашого дослідження була апробована в експериментальному класі, де вчитель на уроках рідної мови та читання практично на кожному уроці додатково виконував з учнями спеціально дібрані вправи для проведення словникової роботи, яка була спрямована на засвоєння учнями 3 класу семантики слова і вміння його визначати відповідно до вимог чинної програми та їх вікових особливостей і можливостей.

Під час проведення формувального експерименту значна увага учнів експериментального класу приділялася систематичній і цілеспрямованій роботі над семантикою слова. При цьому ми постійно намагалися звертати увагу на семантичні і стилістичні відтінки нових і вже засвоєних слів, на їх виражальні можливості у зв'язному тексті. Після роботи над семантикою слова ми пропонували дітям виконувати словниково-логічні вправи, які сприяли розвитку логічного і критичного мислення, формуванню вмінь послідовно, відносно повно, точно, переконливо, ясно, чітко і зрозуміло висловлювати власну думку.

Для виявлення ефективності дослідного навчання здобувачам освіти контрольного та експериментального класів було запропоновано з'ясувати

лексичне значення вже знайомих слів з різних аспектів лексики, багатозначних слів та омонімів, а також вони повинні були знайти у тексті нові слова, дати тлумачення виділеного слова, виявити багатозначні слова з прямим і переносним значенням і скласти з ними речення. Для експерименту 12 слів з констатувального зрізу було замінено іншими: *вабити, галявина, узлісся, юрта, любисток, забіяка, кучугура, голова, полон, дмухати, море, затінок*. Усі ці слова взяті із чинного підручника української мови для учнів 3 класу. Для того, щоб виявити рівень сформованості критичного мислення третьокласників, ми передбачили завдання на тлумачення ними правил, визначень певних лінгвістичних термінів. При цьому ми аналізували не тільки хід мислення школярів, а й уміння повно, логічно, аргументовано виражати свої критичні думки, уживати правильно, доречно відповідні лексичні засоби.

Аналіз відповідей учнів контрольного та експериментального класів на прикінцевому етапі дослідження показав, що у знаннях і вміннях учнів обох класів відбулися позитивні зміни. Хоча якісні характеристики відповідей учнів обох класів на початку дослідного навчання не мали істотної різниці (див. табл. 2.1), однак порівняльні дані контрольного експерименту дають підстави для висновку як про якісні і кількісні зміни у мовному та мисленневому розвитку учнів обох класів, так і про особливо позитивний вплив дослідно-експериментальної роботи на формування уміння тлумачити лексичне значення слова відповідно до вимог чинної програми в учнів експериментального класу.

Кількісне співвідношення учнів за рівнями сформованості досліджуваних умінь і навичок наприкінці експериментальної роботи подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати контрольного зрізу щодо виявлення рівня сформованості умінь тлумачити лексичне значення слова (учні /%)

№ п/п	Основні показники	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
		16	18	16	18	16	18	16	18
1.	Уміння тлумачити слова, вжиті у прямому значенні	1 6	3 17	4 25	7 39	6 38	6 33	5 31	2 11
2.	Уміння тлумачити значення слова з переносним значенням	2 12	6 33	4 25	8 44	6 38	3 17	4 25	1 6
3.	Уміння доцільно вживати слова і будувати критичні висловлювання	3 19	6 33	4 24	8 44	6 38	4 23	3 19	0 0
4.	Середні показники (%)	12,3	27,7	24,7	42,3	38	24,3	25	5,7

Якщо зіставити середні результати констатувального і контрольного зрізів в обох класах (див. табл. 2.1 і 2.2), то можемо помітити динаміку розвитку досліджуваних умінь, яких набули третьокласники в результаті застосування спеціальної методики в експериментальному класі. Аналіз даних свідчить, що з усіх запропонованих нами завдань, як і під час проведення констатувального зрізу, найкраще учні можуть тлумачити слова ужиті у прямому значенні. Це продемонстрували 31% дітей експериментального класу за показниками високого рівня та 38% середнього рівня (у контрольному класі – відповідно тільки 11% і 33% учнів). Сформованість цього ж уміння за показниками початкового і середнього рівнів в експериментальному класі становила відповідно 6% та 25% і у 17% та 39% в контрольному класі.

Як бачимо, показники сформованості вміння тлумачити значення слова з прямим значенням достатнього і високого рівнів набагато вищі в експериментальному класі, а за показниками початкового і середнього рівнів вони суттєво зменшились проти відповідних даних учнів контрольного класу. Як і під час констатувального експерименту, учні обох класів засвідчили наявність труднощів виявляти і пояснювати семантику

багатозначного слова, зокрема переносне значення. Очевидно, це пов'язано з недостатністю розвитку мовного чуття та їх віковими особливостями. Однак у експериментальному класі рівень сформованості цих умінь за час дослідного навчання став суттєво відрізнятись від даних, отриманих в контрольному класі. Так, високий і достатній рівні було виявлено у 25% та 38% учнів експериментального класу проти 6% і 17% у контрольному класі (різниця складає 19% і 21%). За показниками початкового і середнього рівнів простежується помітне зниження відсотка учнів експериментального класу (12% і 25%) на фоні відповідних показників контрольного класу (33% і 44%).

Що ж стосується сформованості вміння доцільно вживати слова і будувати критичні висловлювання, то тут маємо теж суттєве переважання показників високого і достатнього рівнів в учнів експериментального класу (19% і 38%) над такими ж показниками у контрольному класі (0% і 23%). Таким чином, в експериментальному класі простежується тенденція до збільшення показників сформованості досліджуваних умінь за достатнім і високим рівнем і суттєве зменшення показників початкового і середнього рівнів. Якщо учні експериментального класу продемонстрували вміння давати пояснення тих чи інших термінів через приналежність поняття до видової ознаки (*суфікс – це частина слова..., дієслово – це частина мови..., підмет – це головний член речення...*) і називали при цьому їх характерні ознаки, то учні контрольного класу не могли чітко пояснити суть таких понять. Вони вдавалися до досить примітивних міркувань типу «іменник – це коли слово щось називає..., коли слово відповідає на запитання хто? що?», «підмет – це головне слово», «рід – це коли слово відповідає на запитання який, яка? яке?»).

Якщо порівняти результати констатувального і контрольного зрізів, то зможемо виявити рівень ефективності запропонованої в дослідженні методики (див. таблицю 2.3.).

Таблиця 2.3

**Порівняння рівнів сформованості вмінь тлумачити лексичне значення
слова в учнів 3 класу до і після експериментального навчання
(середні показники у %)**

№ п/п	Середні показники сформованості вмінь	Рівні							
		Початковий		Середній		Достатній		Високий	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
1.	До експериментального навчання	35,3	30	43	40,3	19,7	26	2	3,7
2.	Після експериментального навчання	12,3	27,7	24,7	42,3	38	24,3	25	5,7
	Різниця показників	-23	-2,3	-18,3	+2	+18,3	-1,7	+23	+2

Як видно з таблиці, в учнів експериментального класу маємо більш суттєве збільшення середніх показників за достатнім та високим рівнями. Цей приріст становить відповідно 18,3% та 23%, а в учнів контрольного класу він значно менший – відповідно 1,7% та 2%. Разом з тим порівняльний аналіз показників початкового та середнього рівнів свідчить про істотне зменшення частки учнів в експериментальному класі (на 23% і 18,3%) проти 2,3% та 2% у контрольному класі.

Отже, експериментальні дані нашого дослідження свідчать про наявність позитивної динаміки у процесі розвитку досліджуваних умінь в учнів експериментального класу. Це переконує нас в ефективності запропонованого нами підходу до формування у молодших школярів уміння тлумачити лексичне значення слова і доцільно вживати слова під час побудови власних висловлювань критичного характеру. Проведений експеримент дозволив дійти висновку про те, що уроки слід проводити з поетапним застосуванням видів роботи, спрямованої на свідоме сприйняття семантики слова та його значеннєвих відтінків, що відіграє значну роль для розвитку мовлення учнів, сприяє розумовому та мисленнєвому розвитку учнів, становленню їх мовної особистості.

Висновки до розділу 2

1. Проведене нами анкетування та узагальнення досвіду роботи вчителів початкових класів показали, що більшість класоводів приділяють увагу роботі над словом – збагаченню, розширенню та активізації лексичного запасу школярів. Разом з тим ми виявили деякі слабкі місця в такій роботі. У першу чергу це стосується епізодичності, непослідовності і ситуативності роботи над лексичним значенням слова (прямим і переносним), відсутності дидактичного і методичного забезпечення процесу збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів. У більшості випадків учителі рідко на уроках практикують з учнями завдання самостійно тлумачити значення та семантичні відтінки як відомих, так і невідомих слів. Вони, як правило, традиційно використовують 1-2 способи семантизації слова, що неповною мірою сприяє усвідомленню дітьми його семантики, а відтак і активного слововживання у власній мовленнєвій діяльності та під час побудови власних висловлювань критичного характеру.

2. Констатувальний зріз дозволив виявити обмеженість словникового запасу учнів 3 класу. Дослідження показало, що під час пояснення незрозумілих слів учні вдаються найчастіше до описового способу. Це пояснюється тим, що діти не знають, як ще можна розтлумачити нове слово і не можуть правильно дібрати відповідник для пояснення. Тому у словниковому запасі школярів є багато слів, значення яких вони не знають або не вміють пояснити. Такий стан справ суттєво впливає на вміння критично мислити і об'єктивно, повно і точно висловлювати власну думку. Усе це підтвердило необхідність проведення дослідного навчання під час реалізації формувального етапу педагогічного експерименту.

3. Під час проведення формувального експерименту ми розробили систему вправ, які сприяють поетапному закріпленню учнями 3-ого класу формуванню вмінь визначати пряме і переносне значення слова за допомогою відомих у сучасній лінгводидактиці методів і прийомів

семантизації слова. Добір і послідовність виконання учнями різних за дидактичною метою лексичних вправ залежав характеру виконуваної ними лексичної роботи. Спочатку учні виконували вправи на з'ясування прямого значення слова в однозначних і багатозначних словах, використовуючи різні способи тлумачення – демонстраційний і семантичний. При цьому могли застосовуватись не один, а кілька найбільш доступних і раціональних прийомів тлумачення (наочний, контекстуальний, описовий, логічний, семантичний етимологічний або словотвірний). Після цього діти могли з легкістю використовувати ці методи і прийоми для тлумачення слів з переносним значенням. У складних випадках вони зверталися до тлумачного словника або за допомогою платформи Google. Лексична робота над семантикою слова продовжувалась під час формування наскрізного вміння критично мислити. З цією метою використовувались завдання групувати предмети за певними ознаками та за встановленням приналежності до відповідної видової категорії. Це дало можливість учням навчитись давати елементарні визначення виучуваних мовознавчих понять, будувати власні критичні міркування.

4. Зіставлення результатів контрольного і констатувального зрізів надало змогу визначити рівень сформованості знань і вмінь учнів та перевірити доцільність застосування розробленої нами методики. Результати зрізів засвідчили переважання показників достатнього і високого рівня у засвоєнні учнями експериментального класу нових слів після проведеного педагогічного експерименту та істотне зменшення показників початкового і середнього рівнів, що дозволив зробити висновок про позитивний вплив систематичної семантичної роботи над збагаченням й активізацією словника учнів. Було встановлено, що діти тільки тоді знаходять незрозумілі слова в тексті і з'ясовують їх значення, коли вони мають попередній досвід у виконанні вправ і коли сформовані певні вміння і навички. Глибоке усвідомлення учнями значення слова як основної одиниці мови стало міцним фундаментом, на якому базується опрацювання всіх лексичних одиниць

залежно від їх системних відношень та функцій у мові. Така посилена робота над семантикою слова сприяла розвитку мовного чуття, критичного мислення школярів.

ВИСНОВКИ

На підставі результатів дослідження зроблено такі загальні висновки:

1. Опрацювання найновіших джерел науково-методичної літератури, вивчення й узагальнення передового досвіду роботи вчителів-практиків свідчать про те, що проблема розвитку мовлення молодших школярів і понині залишається актуальною. У наш час, коли відбувається становлення Нової української школи, спостерігається одностайне розуміння з боку психологів, методистів й учителів того, що початковий етап розвитку мовлення учнів початкової школи має виконувати роль фундаменту для забезпечення в учнів міцних навичок правильного, усвідомленого, повноцінного, ефективного спілкування, розвитку їх критичного мислення.

2. Критичне мислення займає чільне місце у розвитку пізнавальної діяльності школяра, оскільки дає йому можливість критично оцінювати реалії об'єктивної дійсності, аналізувати свої судження, точність, об'єктивність і правильність власних думок. Тому досконале знання людиною рідної мови, її виражальних засобів, і в першу чергу лексичних, відіграє важливу роль у розвитку усіх видів мислення, у тому числі і критичного. Таким чином, набуття особистістю лексичної компетентності є запорукою розвитку її пізнавальних, інтелектуальних умінь і навичок, здатності до самостійного гнучкого мислення.

3. Збагачення словникового запасу можливе лише за умови правильної організації процесу сприймання, усвідомлення і запам'ятовування нових слів. Виходячи з поставленої мети і реалізації завдань дослідження доведено, що розширення словникового запасу школярів ефективніше відбувається за пропонованою в дослідженні методикою, ніж за традиційною. Розроблена в дослідженні технологія дала підстави констатувати, що збагачення словника впливає на розвиток мовлення і мислення дітей молодшого шкільного віку. Такий підхід сприяв розвитку їх критичного мислення, здатність пояснювати

семантику слова. Систематична і послідовна робота над збагаченням й увиразненням їхнього словника сприяла формуванню вмінь правильно, точно і доречно використовувати лексичні елементи під час продукування власних усних і писемних висловлювань, у тому числі і критичного характеру.

4. Зважаючи на вікові особливості учнів, розроблено методичну систему вправ, яка сприяє збагаченню їхнього словникового запасу, передбачає його поповнення його під час виконання завдань, спрямованих на засвоєння елементів лексики у 3 класі, усвідомлення значення нових слів завдяки демонстраційному і семантичному методам пояснення семантики слова. Під час застосування цих методів використовувались такі прийоми тлумачення слів, як наочний, контекстуальний, описовий, логічний, семантичний етимологічний або словотвірний.

5. Педагогічний експеримент підтвердив, що вдосконаленню вміння учнів 3 класу тлумачити пряме і переносне значення слова сприяє розроблена система вправ, яка передбачала знаходження учнями в тексті невідомого слова, самостійне тлумачення його значень доступними для дітей способами і прийомами, а також зіставлення своїх тлумачень з тлумаченнями, поданими у словнику. У ході педагогічного експерименту в роботі над словом враховувалися вікові особливості учнів. Під час дослідного навчання було встановлено, що розширення лексичного запасу школярів позитивно впливає на весь процес розвитку мовлення і мислення.

6. Ефективність проведеного нами дослідження підтверджено експериментально завдяки третьому етапу педагогічного експерименту. Його результати показали, що в учнів експериментального класу спостерігається за час дослідного навчання більш суттєве збільшення середніх показників за достатнім та високим рівнями (18,3% та 23%, а в учнів контрольного класу він значно менший – відповідно 1,7% та 2%). Крім того, виявлено також про істотне зменшення частки учнів в експериментальному класі з показниками початкового та середнього рівнів на 23% і 18,3% проти 2,3% та 2% у контрольному класі. Отже, експериментальні дані нашого дослідження

свідчать про наявність позитивної динаміки у процесі розвитку досліджуваних умінь в учнів експериментального класу.

7. Таким чином, результати контрольного зрізу дають підстави стверджувати, що визначені завдання і мету дослідження досягнуто. У роботі було теоретично обґрунтовано і практично апробовано методику вдосконалення в учнів 3 класу вміння тлумачити лексичні значення слова завдяки створеній системі вправ і завдань, яка сприяла розширенню їх словникового запасу і формуванню наскрізного вміння критично мислити.

8. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в подальшому збагаченні словникового запасу учнів 3-4 класів лексичними і фразеологічними засобами, які сприяють розвиткові уваги учнів до значення й уживання слів у власному мовленні, розвивають чуття мови і критичне мислення, забезпечують формування мовної особистості відповідно до вимог часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Арделян О. Загальнопізнавальні вміння як компонент критичного мислення молодших школярів. *Рідна школа*. 2001. №4. С. 78–80.
2. Афтеній І. А. Найтонші відтінки рідного слова: робота над твором у початкових класах. Тернопіль: Богдан, 2006. 32 с.
3. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.09, Луцьк. 2006. 21 с.
4. Большакова І. Розвиток критичного мислення. *Початкова освіта*. 2012. № 11. С. 3–7.
5. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку: підруч. Київ: Вид. дім «Слово», 2021. 336 с.
6. Браїлко Т. Б. Особливості мислення молодших школярів. Харків: Вид-во «Ранок». 2010. 176 с.
7. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова і читання: підруч. для 3 класу закл. заг. середн. освіти (у 2 частинах). Ч.1. Київ: Грамота, 2020. 160 с.
8. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі. Київ: Освіта, 2018. 400 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
10. Волощук Т. Г. Збагачення активного словника молодших школярів. *Початкова школа*. 1991. №10. С. 18–21.
11. Воронцова Г. О. Формування творчої особистості засобами слова. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 31. С. 7–10.
12. Галаган С. Л. Формування та розвиток критичного мислення молодших школярів. *Педагогічна майстерня*. 2017. № 5. С. 23–27.

13. Гавриш Н. В. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей молодшого віку. *Педагогіка і психологія*. 2000. №12. С. 21–30.
14. Гільбух Ю. З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів. *Початкова школа*. 1979. № 12. С. 66–69.
15. Гольдберг А. М. Особливості оволодіння учнями молодших класів лексикою рідної мови. Київ: Рад. школа, 1959. 203 с.
16. Данилюк С. А. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах інтерактивного навчання. *Початкова освіта (Шкільний світ)*. 2009. № 5/7. С. 63–66.
17. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>
18. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
19. Захарійчук М. Українська мова і читання: підруч. для 3 класу закл. заг. середн. освіти(у 2 частинах). Ч.1. Київ: Грамота, 2020. 160 с.
20. Євсевська В. Лексика на уроках мови в початкових класах. *Світло*. 2003. № 2. С. 53-54.
21. Каніщенко А. П. Збагачення активного словника молодших школярів. *Початкова школа*. 1988. № 7. С. 14–20.
22. Каніщенко А. П. Опорні групи лексики для розвитку зв'язного мовлення. Тернопіль: Богдан, 2008. 96 с.
23. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчик М. М. Методика викладання української мови: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2008. 287 с.
24. Колодій Т. Впровадження технології критичного мислення на уроках в початковій школі. Київ. 2014. 346 с.
25. Коломієць Л. М. Лексичні вправи. 1-4 класи: дидактичні матеріали. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2008. 128 с.
26. Коршун Т. В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.02. Київ, 1995. 25 с.

27. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Прокопівенко. Київ: Рад. школа, 1989. 609 с.
28. Критичне мислення: чому воно важливе особливо зараз? *Психологер*. URL: <https://psychologer.com.ua/krytychne-myslennia/>
29. Кутенко Л. О. Особливості роботи над словом. *Початкова школа*. 1991. № 12. С. 12–15.
30. Лановенко С. В. Лінгводидактичні основи роботи над словом у початковій школі. *Освіта XXI століття: аксіологічний вимір: збірник матеріалів III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Нікополь, 24 травня 2024 року)*. Нікополь: Навчально-методичний кабінет, 2024. С. 70 - 74
31. Лановенко С. В. Формування вміння тлумачити пряме і переносне значення слова як засіб формування в учнів 3 класу наскрізного вміння критично мислити. *Наукові перспективи та методичні інновації в розвитку початкової освіти: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (Вінниця, 18 квітня 2024 р.)*. С. 351–355
32. Лобчук О. Г. Лексико-семантичні групи як засіб збагачення словникового запасу. *Початкова школа*. 1995. №3. С. 10–14.
33. Луців С. Педагогічні умови формування критичного мислення учнів початкових класів на уроках української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 347–352.
34. Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. Харків. 2014. 96 с.
35. Мамаєва Т. М. Робота над лексичним значенням слова. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 31. С. 11–13.
36. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків. 2007. 160 с.
37. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови. Київ: Вища школа, 2003. 462 с.

38. Мельничайко В. Я. Робота над семантикою слів на уроках мови. *Українська мова і література в школі*. 1971. № 4. С. 54–59.
39. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364с.
40. Мироненко Т. Формування образного мислення учнів на уроках лексикології. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 37–39.
41. Митник О. Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики. *Методика навчання математики в системі післядипломної освіти*. Київ: Початкова школа, 2005. 96 с.
42. Митник О. Психолого-педагогічні умови розвитку інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. *Початкова школа*. 2012. № 10. С. 9–12.
43. Митник О. Я. Формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 368 с.
44. Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Київ: Початкова школа, 2006. 104 с.
45. Мовчун Л. Словник у роботі вчителя. *Початкова школа*. 2001. № 2. С. 61–64.
46. Мукан Г. М., Передрій Г. Р., Сич В. Ф. Значення слова. *Українська мова і література в школі*. 1973. № 8. С. 60–62.
47. Назаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками. *Початкова школа*. 1999. №1. С. 14–17.
48. Науменко В. О. Робота над художнім твором на уроках читання. *Початкова школа*. 1985. №6. С. 12–18.
49. Новосьолова В. Вивчення слова і його лексичного значення у школі / В. Новосьолова. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 6. С. 8–10.
50. Пархоменко М. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання. *Початкова школа*. 1997. № 7. С. 44–48.

51. Підлужна Г. В. Компетентнісний підхід до розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках української мови. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 15. С. 8–10.

52. Петухова А. Зв'язок між мовою і мисленням. *Перекладацькі інновації* : матеріали V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Суми, 12-13 березня 2015 р.). Суми : СумДУ, 2015. С. 36–38.

53. Пометун О. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ. 2017. 96 с.

54. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи: методичний посібник / автор-уклад. Н. Б. Ларіонова. Харків: Друкарня Мадрид, 2019. 64 с.

55. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.

56. Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 22–26.

57. Сіранчук Н. М. Лексична компетентність молодшого школяра у сучасній початковій освіті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2015. Вип. 1. С. 129–133.

58. Сіранчук Н. М. Лінгводидактичні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2017. № 1. С. 47–49.

59. Сіранчук Н. М. Методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови як інноваційна педагогічна технологія. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. Вип. № 2. С. 461–465.

60. Сіранчук Н. М. Обґрунтування створення методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра шляхом аналізу існуючих методичних систем розвитку мовлення. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2015. Вип. LXVIII. С. 90–95.

61. Сіранчук Н. М. Основні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. Вип. 3. С. 222–227.

62. Сіранчук Н. М. Проблема термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 156. С. 95–100.

63. Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності молодших школярів на основі моделей породження мовленнєвого висловлювання. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. Вип. 4. С. 169–175.

64. Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2015. Вип. 4. С. 72–76.

65. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 39 с.

66. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2018. 428 с.

67. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.

68. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Тернопіль, 2015. Вип. 3. С. 52–58.

69. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчих вправ. *Початкова школа*. 2016. № 02 (560). С. 4–8.

70. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Глухів, 2015. Вип. 28. С. 150–156.

71. Сіранчук Н. М. Типологія уроків спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра – компетентнісно орієнтованих уроків мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. Вип. № 4. С. 48–52.

72. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра шляхом використання слова в різних контекстах. Збірник наукових праць : *Педагогіка. Пріоритети розвитку науки / Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki*. Закопане / Zakorpane, 29.11.2015-30.11.2015. С. 37–44.

73. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ, 1977. Т. 3. 587 с.

74. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 7. С. 24–26.

75. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf>

76. Трунова В. А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь. *Початкова школа*. 1995. №2. С. 14–18.

77. Тучапська Г. В. Чому так називається: етимологічний словник учня початкових класів. Тернопіль: Богдан, 1997. 72 с.

78. Ушинський К. Д. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т.3. 564 с.

79. Філь В. Особливості критичного мислення молодших школярів. Київ. 2014. 407 с.

80. Шевчук Л. М. Специфіка формування лексичної компетентності школярів у сучасних умовах. *Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство*: матеріали Всеукр. науково-практ. конференції (17 травня 2019 р.). Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 128–132.

81. Шимон Л. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2009. № 44. С. 1–3.

82. Шляхова В. Опанування способів тлумачення лексичного значення. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 3. С. 30–34.

83. Чемоніна Л. В. Розвиток критичного мислення учнів початкової школи на уроках української (рідної мови) та читання. *Педагогічні науки: збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2013. № 3. С. 155–161.

84. Fedorenko Yu. Komunikatyvna kompetentsiya yak navyvazhlyvishyy element uspishnoho spilkuvannya. *Ridna shkola*. 2002. №1 (864). S. 63–65.

85. Novos'olova V. Metody, pryomy y zasoby navchannya v protsesi formuvannya leksychnoyi kompetentnosti uchniv. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*. 2014. № 3 (113). P. 19–23.

86. Siranchuk N. Psychological definition of junior schoolchildren's speaking and creative abilities in lexical competence. *Science and Society*. 2015. № 11. Pp.146–152.

87. Siranchuk N. Psycholinguistic bases of formation of junior pupils' lexical competence. *Science and Society*. 2016. № 2. Pp. 120–130.

Додаток А

Предметні і сюжетні малюнки для пояснення іменників і дієслів



Скутер



Ящірка



Горобина



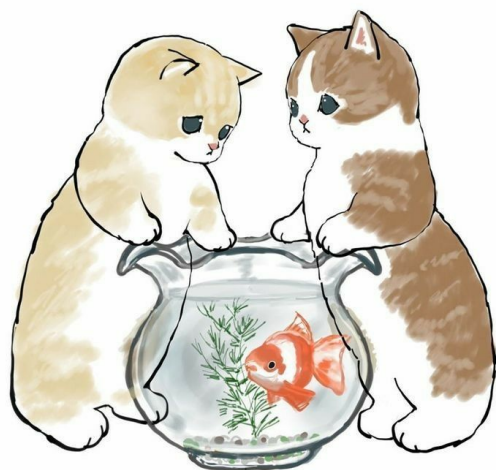
Сойка



Розмежування багатозначного слова й омоніма



Значення омоніма «коса»



Значення омоніма «котики»



Сюжетні малюнки для пояснення лексичного значення дієслів



Додаток Б

Вправи для тлумачення слів

Добір синонімів: *поліпшення – покращання, реформувати – змінювати.*

А. Розташувати синоніми за зростанням розмірів.

а) *дрібний, маленький, мікроскопічний.*

б) *гігантський, великий, велетенський.*

(Мікроскопічний, дрібний, маленький. Великий, велетенський, гігантський).

Б. Записати синоніми в порядку зростання швидкості руху.

а) *нестись, бігти, летіти, мчатися (бігти, мчатися, нестись, летіти);*

б) *іти, повзти, плентатись (повзти, плентатись, іти).*

В. Замінити одним словом вислови.

Рухатись пішки, іти чітко в ногу, іти дуже повільно, іти накульгуючи.

(Іти, крокувати, плентатись, шкутильгати).

Г. Пояснити значення синонімів.

Говорити, гомоніти, патякати, шепотіти.

(Висловлювати думки; притишено, приглушено говорити; говорити не думаючи; говорити пошепки).

1. Лексичне значення за допомогою контексту:

Микола набрав сухої трави і розпалив багаття. В полі ватри горять, вартові не сплять...

2. Перелік об'єктів, що називаються словом: **Цитрусові** – це лимони, апельсини, мандарини. **Транспорт** – це автомобілі, тролейбуси, автобуси, трамваї. **Частини мови** – це іменники, прикметники, дієслова...

3. Логічне визначення через характерні риси: **Пролісок** – перша весняна квітка. **Зелений** – колір свіжої трави, листя. **Земляк** – уродженець однієї з кимсь місцевості, країни.

4. Описовий спосіб визначення: **Бульдозерист** – людина, що працює на бульдозері.

5. Заперечні визначення: **Суша** – частина землі, не вкрита водою.
6. Пояснення шляхом підбору антонімів: **Здоровий** – протилежне «хворий».
7. Пояснення лексичного значення шляхом перекладу іншомовного слова:
Телефон: теле – далеко, фон – звук; орфографія: орфо – правильний, графо – пишу;
8. Порівняння слів абстрактного значення з певним конкретним прикладом: **Героїзм** – захисники Азовсталі, аеропорт в Гостомелі, прикордонники о. Зміїний, розгром під Чорнобаївкою.
9. Пояснення значення слова за тлумачним словником: **Вада** – негативна риса, особливість кого- або чого-небудь; фізичний недолік внаслідок захворювання або ушкодження; недолік, брак.

Додаток В

Лексичні вправи для уточнення семантики синонімів

1. На групування слів, близьких за значенням:

Спишіть іменники. Підкресліть серед них, ті які є близькими за значенням до слова будинок: *земля, небо, житло, хлопець, квартира, оселя, колгосп, дім, палац, гніздо, хата.*

З поданих слів випишіть близькі за значенням до слова сміливий. Про кого можна сказати цими словами? Складіть з ними речення: веселий, відважний, догадливий, хоробрий, працьовитий, відчайдушний, кмітливий, щирий, безвідмовний.

2. На заміну словосполучень чи окремих слів синонімом (антонімом):

А. Замініть словосполучення близьким за значенням іменником:

сильна метелиця -...

велике нещастя -...

сильний дощ -...

дрібний дощ -...

дощ з блискавкою і громом -...

буря на морі -...

Б. Прикметники у поданих словосполученнях замініть:

а) близькими за значенням: *безстрашний льотчик -... льотчик, нова думка - ..., сумлінний учень - ..., простий приклад - ..., проворне зайченя - ..., ерудований учитель - ..., завзятий відмінник - ..., лихий собака - ...;*

б) протилежними за значенням: *сонячний день - ..., легка задача - ...задача, свіжий хліб - ..., свіжа думка - ..., злий собака - ..., душне повітря - ...*

3. На точне осмислення вживання синонімів.

А. Доберіть серед іменників, близьких за значенням, найбільш влучний і поставте його на місці крапок.

Вузька, покручена... (стежка, дорога) вела через поле. За селом починався березовий... (гай, ліс).

Б. Із ряду слів, близьких за значенням, доберіть і вставте замість крапок найбільш влучне:

На сході небо стало... Ліс восени став... Щічки у дівчини були... (Багряний, рожевий, рум'яний).

Прийшла зима Повітря стало.... Якщо постояти на місці, то руки починають ..., ноги ..., все тіло (Холонутися, мерзнути, клякнутися, дубіти).

В. Який з прикметників, поданий у дужках, близький за значенням до виділеного:

Холодна джерельна вода (прозора, чиста, крижана). Швидка руденька білочка (весела, пустотлива, метка).

4. На самостійний добір синонімів або антонімів для змалювання окремих предметів:

А. Доберіть по два прикметники на змалювання природи. Назвіть слова, протилежні зазначенням: *Восени небо - ..., а навесні Сонце восени ..., а ...*

Б. Прочитайте текст. Доберіть заголовок до нього. До виділених слів доберіть протилежні за значенням так, щоб похмура картина природи змінилася на веселу, сонячну.

Важкі чорні хмари пливли по небу. Сердитий вітер рвучко гойдав віти дерев. Жовте листя сумно тріпотіло від вітру. Наступила холодна дощова осінь. Від такої гнітючої пори року на серці було сумно.

5. На складання синонімічних рядів.

Учні колективно добирають синоніми до слів **іти** (*крокувати, прямувати, ступати, тупцювати, човгати, чалапати, плентатись, крокувати, маршувати, чимчикувати, простувати, шкандибати*) та **говорити** (*казати, промовляти, балакати, мовити, гарчати, сичати, лопотати, цідити крізь зуби, вести мову, заводити мову*). Після цього дітям ставимо завдання:

пояснити, коли кажуть крокує, а коли - ступає, про кого кажуть тупцює, а про кого - човгає, чалапає.

6. Заміна невдалих, невідповідних для певного тесту слів, або тих, що повторюються (редагування тексту).

Наприклад, відредагуйте тест, замінюючи виділені слова більш вдалими. Слова для довідки: звірятко, воно, лисенятко, малюк, новак, маля, крихітка, звір, Найда, лисичка.

Лисеня

Під час екскурсії юннати зловили **лисеня**. **Лисеня** було зовсім маленьке, і дехто прийняв його за цуценятко дворняжки. Яким чином **лисеня** виповзло з маминої затишної нори і заблудилося в кущі шипшини – важко сказати. **Лисе-ня** загорнули в ганчірку, поклали в кашкет і так принесли на станцію юннатів.

Доглядати **лисеня** охоче взявся Петрик. **Лисеня** швидко росло. Якось юннати винесли **лисеня** у двір. Нехай прогуляється. Дворняжка Шустрий та їжак Яшка, що жили у дворі, прийняли **лисеня** по-добросусідськи. Правда, вони з деякою обережністю обнюхали руде **лисеня**, але одразу ж заспокоїлися. Що ж до нашого улюбленця півня Тихоні, прозваного так за смирний характер, то він спершу навіть не звернув уваги на **лисеня**.

Та враз у дворі почувся відчайдушний виск і почалася бійка. Юннати, що прибігли, побачили страшну картину. Смирний і ласкавий Тихоня безжалісно бив **лисеня**. З труднощами вдалося відняти **лисеня** в озвірілого півня. **Лисеня** було серйозно поранене. Півень відірвав **лисеняті** шматочок лівого вуха і дуже подряпав бік. Рани змазали йодом. **Лисеня** прохворіло кілька днів.

На кінець літа **лисеня** зробилося справжньою лисицею. Тепер ми вже тримали **лисеня** у дворі, у клітці. А в клітку зачинили його тому, що Найда (так ми звали свою **лисеня**) стала помітно цікавитися півнем і недоброзичливо поглядати на нього. І ось якось уранці діти не знайшли **лисеняти**. **Лисеня** прорило нору під кліткою і втекло. Звичайно, втрата

була велика, та з цим ще можна було миритися. Скільки вовка не годуй, він усе в ліс дивиться. Але діти виявили зникнення півня Тихоні. За хлівом вони знайшли купу пір'я – усе, що лишилося від нашого улюбленця. Жорстоко помстилося лисеня.

Додаток Г

Загадки і відгадки для визначення лексичного значення слова

Я стрічаю дивну пору.
Ось вона вже йде до двору
І несе мені для втіхи
Сливи, яблука, горіхи.
А за нею вітри в'ються,
Між собою в небі б'ються,
Бо вона багатство має,
Щирим золотом палає **(Осінь)**.



Красуня червона сидить у травиці.
І кожному хочеться їй уклониться,
Бо ім'я її ... **(Суниця)**

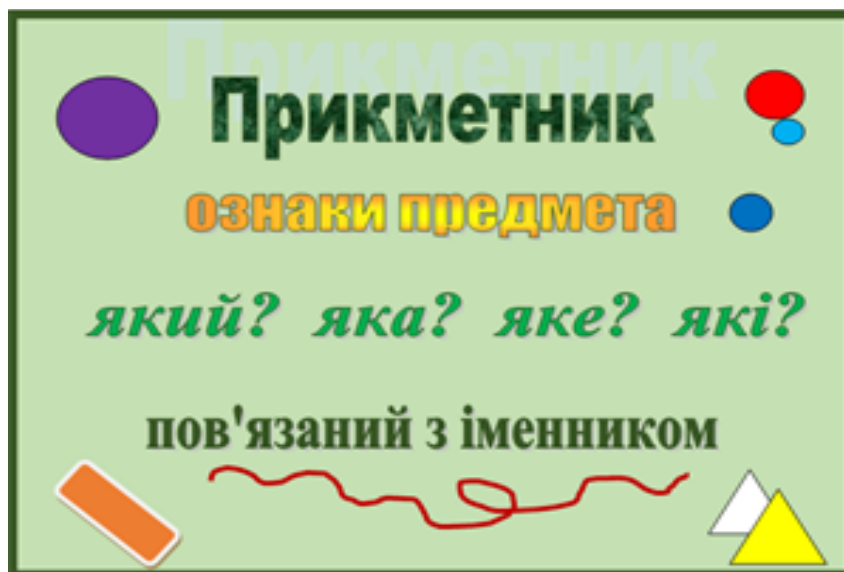


Коли хочеш ти читати,
 То мене повинен знати.
 А коли мене не знаєш,
 То нічого не вгадаєш. (Буква)



Він знавець ознак, прикмет,
 Опише будь-який предмет.
 Форму, розмір, колір смак –
 Безліч знає він ознак!
 Всіх і кожного опише,
 Не втече від нього миша...
 Цей розумник і бешкетник
 Називається **прикметник!**

Наведено приклад за джерелом: <https://vseosvita.ua/library/virshovani-zahadky-pro-chastyny-movy-664696.html>



Додаток Д

Сертифікат і збірники матеріалів студентських конференцій



Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**НАУКОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ТА
МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ В РОЗВИТКУ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Збірник матеріалів
I Всеукраїнської студентської
науково-практичної конференції
(наукове електронне видання)

Випуск 1



Вінниця 2024